

Международная научная конференция

Педагогическое мастерство (II)



Москва

УДК 37(063)

ББК 74

П24

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*

Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — viii, 276 с.

ISBN 978-5-88187-437-7

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогическое мастерство (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

Андреева О.С., Козырева О.А., Шварцкопф Е.Ю., Маринич Н.В.

Полисистемный подход и возможность формирования культуры самостоятельной работы педагога 1

Баранова Е.А., Козырева О.А., Ерохин Е.Н., Соловьева Е.В.

Педагогические условия социализации и самореализации девочек-подростков в регби 4

Ботирова Н.Р.

Развитие у учащихся чувства Родины средствами архитектурных памятников 6

Высоцкий А.В., Горбунова И.А., Козырева О.А., Стройкина Л.В.

Профессионально-педагогический кейс как модель самореализации будущего педагога по ФК 8

Гусарова Х.Т.

Воспитание коммуникативной культуры учащихся в процессе обучения иностранному языку 12

Дорошенко А.Г., Колпаченко Л.Я., Козырева О.А.

Возможности портфолио в структуре формирования и анализа сформированности ценностей и компетенций будущего специалиста 13

Мелконян Г.М., Кошелев А.А., Козырева О.А.

Особенности взаимосвязи понятий «самореализация обучающихся» и «культура самостоятельной работы обучающихся» в структуре общепедагогического знания 17

Рыскулова М.Н.

О компонентах процесса творческого саморазвития личности обучающегося 20

Столярова М.М., Козырева О.А., Федорович С.В., Шварцкопф Е.Ю.

Возможности социализации и самореализации молодежи в спорте и модели формирования культуры самостоятельной работы 23

Шелуха М.В.

Влияние социальных медиа на сферу образования 26

Шершуков С.В.

Особенности влияния интерпретации музыкальных произведений на формирование исполнительских умений 32

Эргашева Д.И.

К методическому вопросу анализа учебников в преподавании иностранных языков 35

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Волкова Л.М.

Преемственность учения античных философов, тюркских средневековых просветителей и ислама о первопричине блага 37

Косторных Ю.А.

Российская школа конца XIX века в контексте европейского образования 39

Малкова Е.Ю.

Научно-теоретические аспекты развития детей раннего возраста в дореволюционной России 41

Пазгалова Е.С.Теоретико-методологические подходы к изучению деятельности земских учреждений России
в области школьного образования в 1864–1918 годах 44**3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ****Курина Т.Е.**

Прогрессивное развитие Российского образования, положительные и отрицательные изменения 47

Немцова О.А.

Стандарты второго поколения: от теории к практике 49

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**Аксенова Г.Н.**

Использование блоков Дьенеша в процессе сенсорного развития детей третьего года жизни 52

Белоусова А.А.Методика обучения детей музыке в условиях дошкольной подготовки в системе
дополнительного образования. 54**Бурлакова Т.Ю.**

Рост педагогического мастерства воспитателя в экологическом воспитании 61

Васильева Н.Н., Галямина И.А.Подготовка к спортивным состязаниям, как фактор формирования ключевых компетенций
у детей дошкольного возраста 64**Воеводина А.И., Горшунова С.В., Павлова Г.А.**

Особенности развития старших дошкольников в условиях интегрированной деятельности. 67

Воронина Е.В.

Проектный метод в дошкольном образовании 71

Дьяконова П.В.Развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством
якутских сказок 73**Загвозкина И.А.**Развитие социальной уверенности старших дошкольников в процессе взаимодействия
со взрослыми и сверстниками 82**Иматова Л.М.**Формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста
к обучению в школе 84**Малкова Е.Ю.**

Проблема адаптации детей раннего возраста к новым социальным условиям 86

Охотникова С.Г.

Паспорт проекта «В наших руках здоровье наших детей» 89

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Андреева Л.Н.**

Проектная деятельность в воспитательной работе классного руководителя. 92

Байбакова Ю.А.Учебно-исследовательская деятельность учащихся на уроке химии: организация и проведение
по теме «Растворы» 94**Белоусова Е.А.**

Воспитательная система школы 97

Бердникова В.А.

Формирование мотивации на уроках физики 100

Бижова Т.В.

Метод проектов на уроках математики как одна из эффективных технологий достижения планируемых универсальных учебных действий в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования102

Гайсина И.Р.

Развитие робототехники в школе105

Грудина С.В.

Нагрузки на уроке физической культуры и нормы двигательной активности школьников 107

Капитонова И.В.

Урок подготовки к ЕГЭ по русскому языку в 10 классе (в рамках цикла «Проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках русского языка и литературы и во внеурочной работе»)110

Кизиляева Е.Ю., Барышникова Т.В., Безбородов Н.И.

К вопросу о развитии физических способностей младших школьников113

Куликов С.Б.

Опыт преподавания основ алгоритмики в средней школе115

Левченко Е.В.

Развитие фонематического восприятия младших школьников.117

Мазейкина М.Ю.

Использование анализа размерностей в разделе «Молекулярно-кинетическая теория. Законы идеального газа».124

Назарова И.П.

Инновационный подход к преподаванию биологии в условиях ФГОС.127

Низамова А.Т.

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников129

Низомова С.О.

Изучение темы «Алюминий и его свойства» при помощи инновационных технологий «Круговерть» ..131

Резницкая И.Г.

Исследование стратегий заучивания словарных слов на уроках русского языка.134

Самошкина Т.Г.

Проектная деятельность на уроках биологии138

Степанчук З.А.

Событийность образовательного процесса в начальной школе140

Суетин М.И.

Активация познавательной деятельности учащихся в процессе изучения лекарственных растений на пришкольном участке143

Тарасенко Е.Ю.

Роль экспериментальных задач в повышении качества знаний по физике144

Чедов К.В., Исаков В.Л.

Информационно-методический комплекс учителя физической культуры как средство здоровьесоздающей деятельности общеобразовательных школ.146

Яковлева В.Л.

Комедия «Горе от ума» – зеркало эпохи, картина русского общества (интегрированный урок истории и литературы, 9 класс)149

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Акимов С.С., Андреева Н.С., Коровина М.А.

Возможности применения информационных технологий в дополнительном образовании детей.153

Золотко Л.Н.

Спортивно-оздоровительный час «Праздник скакалки»157

Игнатова М.А.

Экспериментальная авторская образовательная программа «Творческая мастерская Лель»161

Казанцева Н.С.	
К вопросу развития креативности детей в детско-юношеских спортивных школах	170
Клименко О.А.	
Социальная реклама как средство формирования гражданской позиции у школьников	172
Макеева И.А.	
Воспитательный потенциал музейной экскурсии: теоретико-прикладные аспекты	175

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Михальченко К.А.	
Проблема семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом	179
Решетникова И.В.	
Опыт работы по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством мультипликационной студии	184
Сергеева С.А.	
Создание обновлённой модели специального (коррекционного) образовательного учреждения для детей с отклонениями в развитии как один из путей оптимизации образовательного и коррекционно-развивающего процесса в С (К)ОУ Пермского края	186

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заболотных О.В., Селезнева С.В.	
Интегрированный урок как одно из условий реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании	191
Хафизова Н.Х.	
Модель подготовки учащихся к профессии через формирование понятий о профессиях	193

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Баркова Ю.М.	
Formation of Professional Communicative Culture of Future Engineers in the Framework of New Educational Standards Realization	195
Валиуллина Ч.Ф.	
Педагогические методы в обучении студентов-менеджеров	197
Владимирова С.В.	
Концепция экологического взаимоотношения человека с природой в немецкой художественной литературе	200
Власова В.О.	
Содержание профессиональных компетенций бакалавра по народной художественной культуре в вузе	202
Зайцева О.Н.	
Автоматизированный рабочий комплекс преподавателя как средство дистанционного сопровождения самостоятельной работы студентов	205
Коростелева Н.А., Мартынова Е.А.	
Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан	207
Кучина Е.А.	
Проблемы современного учебно-воспитательного процесса. Роль классного руководителя в современном школьном образовании	210
Любимова Т.Д., Елкина И.М.	
Практикум «Газета» как средство повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции	213
Мединцева И.П.	
Компетентностный подход в образовании	215

Морквян И.В., Хмиль Н.А.

Пути реализации принципов личностно ориентированного обучения на занятиях по информатике... 218

Насимова Г.О., Сейсебаева Р.Б., Насимов М.О.

Инновации и традиции в подготовке политологов 220

Соболева М.А.

Понятие и структура правовой компетенции специалиста сферы здравоохранения 223

Сон И.С.Факторы, влияющие на поддержание мотивации к изучению двух иностранных языков
(японского и английского) в вузе. 226**Тухтаходжаев Х.Б., Зухриддинов Р.Н.**

Учебная деятельность – особая форма труда 229

Тухтаходжаев Х.Б., Рустамов Л.Х.

Место физической культуры в системе учебной деятельности студентов 231

Царева М.И.

Стратегия развития образовательной системы и информационная компетентность выпускника. 233

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Бимурзина И.В.**Проблемы разработки лексико-грамматических тестов по РКИ для начального этапа обучения
для обучения иностранным языкам 236**Тимофеев А.В.**Повышение мотивации к обучению дисциплин гуманитарного цикла у обучающихся
образовательных учреждений пенитенциарной системы 239**11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА****Гайворонская Н.И.**

Взаимодействие школы и семьи в воспитании. 243

Павлова В.П.

Народные игры как средство семейного воспитания 245

Паротькина Л.В.

Правильное воспитание – залог здоровья и счастья детей 247

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Данелян С.А., Данелян И.И.**Организация самостоятельной работы выпускников в рамках подготовки к ЕГЭ по математике
с применением программного обеспечения GeoGebra 249**Камалова Л.Ф.**Методика применения фильмов о композиторах на уроках музыкальной литературы
в Детских музыкальных школах 252**Колтырина Н.И.**Современные образовательные технологии – это путь формирования у обучающихся
ключевых компетенций. 255**Копейкина Г.А.**

Применение ИКТ как нового средства изучения физики в основной школе. 258

Пинаевская Т.А.

Использование ИКТ-технологий на уроках математики. 263

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Абрамовских К.И.**

Из истории развития ценностей социальной работы 266

Денисова Н.С., Гизатова И.А.

Технологии социальной работы с молодежью268

Ковкова Т.Г., Гизатова И.А.

Технологии социальной работы с женщинами, подвергшимися насилию в семье270

Немчанина Е.С.

Профилактика злоупотребления ПАВ и организация здорового досуга подростков группы риска.....273

Примак Ю.А., Гизатова И.А.

Особенности социальной работы с пожилыми людьми274

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Полисистемный подход и возможность формирования культуры самостоятельной работы педагога

Андреева Оксана Сергеевна, кандидат географических наук, доцент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Маринич Наталья Владимировна, преподаватель
Новокузнецкое педагогическое училище (г. Новокузнецк)

Методология как наука о способах познания объективной реальности сосредотачивает своё внимание в нашем диссертационном исследовании на таких аспектах, как объективность проводимого исследования, выбор совокупности средств гуманной педагогики, не наносящих вреда личности и ее здоровью, своевременность проводимого исследования и внедрением результатов в практику педагогического взаимодействия, состоятельность результатов исследования в поле научного знания.

Сложность исследуемого нами феномена — культуры самостоятельной работы (КСР) педагога являет потребность в многоуровневом методологическом обеспечении (общефилософский, общенаучный, конкретно-научный, технологический) и выявлению новых подходов, фасилитирующих изучение возможности формирования КСР педагога в условиях многоуровневого образования. Такого рода методология рассматривалась в работах Е.И. Артамоновой, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, В.А. Сластена и др.

Особенности изучения КСР педагога будем осуществлять в структуре предпочтений школы В.А. Сластенина, т.е. на общефилософском уровне нами рассмотрены методы исследования и методологические подходы, фасилитирующие изучение феномена, на общенаучном — парадигмы и модели формирования КСР педагога, на конкретно-научном — типы КСР педагога, факторы, условия, этапы, принципы, закономерности, функции, критерии эффективности формирования КСР педагога, на технологическом — технологии формирования и диагностики сформированности КСР педагога.

В таком контексте на общефилософском уровне можно ввести *полисистемный подход* — это методологический подход, где все нюансы и аспекты деятельности, культуры и взаимодействия представляют собой уникальную систему, в различных плоскостях связанную с другими системами или ситуативно дополняющими, регенерирующими жизнеспособность и устойчивость антропологического феномена, определяемого в научном

исследовании, раскрывающем тонкости и многофункциональность, поливариантность постановки и решения проблемы, многоплановость и полизадачность исследуемых процессов; синергетически реагирующий на изменения во внутренних и внешних структурах, доказывающих или иллюстрирующих полиструктурное единство и целесообразность в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах, объективно и субъектно повышающую сложность отношений, качеств, связей в многомерном пространстве социально-биологического генеза. Другими словами, полисистемный методологический подход являет в круг научного познания и антропологически обусловленных новообразований множество связанных, гносеологически-реконструируемых, герменевтически-иллюстрируемых и характеризующих исключительно уникальность человека в продуктах его деятельности и общения как иерархию объектно-личностных моделей в практике социальных, межличностных и профессиональных отношений. Между тем можно отметить, что полисистемность как характеристика процесса предполагает наличие не одной системы принципов, не одной типологии рассматриваемого явления, события, процесса, не одной технологии, системы методов, приемов, форм, условий, системы критериев, показателей, характеристик и прочих фундаментальных измерителей, функционалов, векторов, матриц в профессионально-педагогической деятельности. В данном направлении формирование КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования — не исключение, т.к. появление полисистемности, с одной стороны, обусловлено природой КСР педагога, а с другой стороны, — непрерывностью профессионального образования, диктующего специфически обусловленные многовариантные пути, способы преобразования объективной реальности в контексте самообразования, самообразования, самореализации, самовоспитания и прочих категориальных продуктов современной педагогической теории и практике, выделяющих самостоятельность и самостоятельную работу как базовые элементы исследования, продукты системы психолого-педагогиче-

ских наук и опосредованно связанных отраслей знаний. Жизненный цикл и трансформация феноменологических и антропологических явлений и продуктов педагогики в контексте идей В.И. Вернадского создают предпосылки для уникального восприятия объектно-личностной природы и типологии формирования КСР педагога. Человеческое (объект, индивид, субъект, личность) в многократном его вычленении при анализе продуктов деятельности и общения определяет характер и специфику его поля, предопределяющего создание или изменения среды, характерно высвечивающей направления преобразования с объектного к индивидуальному, к субъектному и личностному уровням сформированности КСР педагога, т.е. владение способами и средствами фиксации информации создают условия для моделирования продуктов деятельности и общения (переход с объектного уровня сформированности КСР педагога к индивидуальному), а затем и возможность апробации моделей в профессионально-педагогической деятельности, предопределивших становление и зрелость личности в полном смысле данного феномена, проходящего в своем полисистемном ракурсе преобразований определение и трансформацию профессионально-педагогических новообразований, связанных с формированием КСР, где итогом является личность педагога с вершиной его труда, заключенной в идеи и практику авторской школы, концепцию, систему или ресурс, связанный с педагогической практикой, где сам педагог является катализатором новообразований, продуктов, оценок и прочих взаимообусловленных характеристик профессионально-педагогической деятельности. Это положение является следствием идей Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Л.К. Гребенкиной, О.Г. Красношлыковой и других педагогов, раскрывающих специфику акмеологичности профессионального знания в контексте его значимости, состоятельности, продуктивности, устойчивости, состоятельности, востребованности, уникальности.

Полисистемный подход, таким образом, позволяет найти решения задач, связанных с поиском определенного качества, связи, решения их на определенной плоскости — или декартовой прямоугольной системы координат, или плоскости социально-педагогических отношений, бывает так, что данные задачи не имеют логического, действительного решения, при переходе в другую систему, расширении видения проблемы, добавлении степени свободы или энергии, и т.д., и т.п., они имеют бесконечное множество решений.

Полисистемный подход в формировании КСР, т.к. с точки зрения биологического зарождения ребенок проходит несколько стадий развития — внутриутробную (ребенок в чреве матери пытается показать свою волю, самостоятельность, на что мать реагирует исходя из своих потребностей, представлений, нужд, опыта деятельности, культуры и пр., в зависимости от того, как приспособится данный плод — будут и согласованные или несогласованные действия, ведущие или к позитивному развитию плода, или к негативному, вплоть до устранения по какой-

либо причине); это было отражено в работах А.В. Мудрика и виктимологии в целом. Стадия новорожденного (самостоятельность биологическая ставит условия формирования самостоятельности социобиокультурной со всеми нюансами трансформации опыта и отношений), стадия детства в подлинном смысле данного термина, где ребенок постигает все социобиокультурные связи, отношения, блага, создавая условия и реализуя их в уникальном опыте деятельности и общения, в ходе чего трансформируются разнообразные качества, связи, модели поведения и преобразования внутреннего и внешнего, а затем ребенок, проходя совокупность стадий взросления, становится взрослым в полном смысле этого понятия, т.е. человеком, создающем материальные блага, количество и качество которых обеспечивает его с излишком, называемым социальной страховкой, которая в любой момент времени может быть использована этим взрослым, по какой-либо причине получившем деформацию, не позволяющую заниматься прежней деятельностью и несущем ему остатки его труда в данном русле услуг культуры, общественных отношений, деятельности, науки, искусства, религии и пр. Данная проблема широко обсуждена в работах Л.С. Выготского, А.В. Мудрика, М. Джеймса, В.Н. Дружинина, И.А. Зимней, Т.А. Каплунович, И.П. Иванова, Б.М. Игошева, О.М. Косяновой и др.

Уникальность такого подхода к трансформации разнообразных идей ставит нас на ступень, где жизнь в различных ее проявлениях несет культуре и истории свои плоды, а КСР обеспечивает формирование опыта, который социализирует, адаптирует, самоорганизует, самореализует, создаст условия для самоопределения, вдохновит человека, индивида, субъекта, личность на определенные поступки, продукты, а также прямое и косвенное принятие их следствий. В данной системе аксиолого-гносеологическая цепочка «цель — ценность — цена — смысл — плата — расплата» безукоризненно выполняет роль стабилизатора культуры и ее норм. Любая деятельность, любой поступок в ее канве иллюстрирует исход культурологических преобразований и персонифицированных актов самоопределения и самореализации человека, индивида, субъекта, личности, уникама и пр. через среду (модели социализации, сводимые к таким направлениям, как наука, спорт, искусство, религия), деятельность и общение (модели самоопределения, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, самореализации, самосовершенствования, самосохранения, взаимодействия и пр.), культуру (представляющую собой, с одной стороны, матрицу возможных направлений и матрицу препятствий, сохраняющих культуру и ее единицы в поле преобразований и реальности, с другой стороны, систему смыслов, трансформирующих сознание, подсознание, модели деятельности и отношений человека в микро-, мезо-, макро-, мега-, мультимасштабах и саму культуру согласно новообразованиям НТП и системе морально-этических гуманистических идей, теорий, концепций и программ, реализующих образовательные, социальные, государственные

и мировые взгляды на решение проблем определенного масштаба, прямо и косвенно связанных с человеком, его жизнью и деятельностью). Данное направление берет свои корни из работ Л.С. Выготского, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, М.Т. Громковой, Г.А. Цукермана и др.

Из работ Г.В. Палаткиной, И.В. Балицкой, Л.Ф. Гайсиной, А.В. Ельцова вытекает необходимость рассмотрения КСР педагога в мультисредовых условиях становления и формирования, где мультисредовые новообразования и сама мультисреда является примером и продуктом полисистемности. Так, мы вводим *мультисредовый подход* — это методологический подход, в структуре которого выделяется несколько сред, включающих одновременно субъекта культуры, деятельности, общения, науки, искусства, религии и пр., подобно матрешки он повторяет все качества, отношения, модели, функции и т.д. в различных ипостасях социального взаимодействия, прямо и косвенно связанного с нюансами планирования и организации ведущей деятельности и общения. Например, я-ребенок (дочь, сын), я-родитель, я-дедушка/бабушка. Мультисредовый подход является частью полисистемного подхода, его модели и условия предопределяют то, что человек (объект), индивид, субъект, личность может в различных средах выполнять различные роли, осуществлять разнообразную деятельность, которая вне зависимости от позиции в иерархии развития свойств и качеств (человек (объект), индивид, субъект, личность) будет многогранно отражать особенности их и общества в продукте культуры, науки, деятельности, общения и их пересечений, трансформировать объективное согласно антропологическим, индивидуальным, субъектным и личностным моделям, опосредованных системой ограничений и возможностей пространства и времени.

Многомерность и полифункциональность объясняется гуманистической природой всех процессов, возникающих в рассматриваемом явлении. Опираясь на работы Э.Ф. Зеера, В.Л. Крайника, Т.А. Матвеевой, А.М. Митяевой, выделим особенности компетентностного подхода в структуре изучения КСР педагога, для этого отметим:

Компетентностный подход фасилитирует рассмотрение формирования КСР педагога в контексте формирования иерархии компетентностей: 1) общеучебные; 2) общекультурные; 3) общие профессиональные; 4) специальные профессиональные, где общеучебные являются составной частью общекультурных компетентностей.

Можно использовать не одну иерархию компетентностей. Такого рода разнообразие привлекает внимание исследователей-новаторов. Так, в отличие от Э.Ф. Зеера, Н.И. Никандрова и других, И.И. Игнатенко предлагает свой способ построения феномена «компетенция», в центр которого помещены знания, затем умения, навыки и личностные качества. Это, к сожалению, противоречит

общепсихологическим и общепедагогическим представлениям, в структуре коих отмечается, что качества личности в различных теориях западного и российского научного сообщества — менталитета, во первых, — генетически обусловлены, во-вторых, — формируются, воспитываются и развиваются в среде, а в третьих, — процессы воспитания, формирования, развития, становления личности несут характер личностного участия воспитанника и воспитателя, педагога и обучающегося, мастера и ученика, т.е. справедлива модель «Пешка может вырастить только пешку, а ферзь — как пешку, так и ферзя». Поэтому мы не станем отступать от правил точного научного знания и отметим, что под компетенцией мы будем понимать совокупность знаний, умений, навыков, опосредованных ценностными ориентациями гуманизма как одной из ведущих ценностей антропологического пространства, предопределяющими способность и возможность к самоопределению, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию, самореализации, взаимодействию и общению в социальной среде. Данное определение облегчит нам понимание другой иерархии компетенций: 1) общекультурные компетенции — ОК, 2) общепрофессиональные компетенции — ОПК, 3) профессиональные компетенции — ПК, 4) специально-профессиональные компетенции — СПК. В данном контексте построены стандарты третьего поколения по профилю обучения «050100 — Педагогическое образование».

Подходы деятельностный и диалогический фасилитируют объяснение феноменологии формирования КСР педагога в иерархической модели становления и формирования личности: 1) объектный уровень; 2) индивидуальный уровень; 3) субъектный уровень; 4) личностный уровень.

Кроме того, полисистемный подход предполагает выявление инвариантных, полимерных образований, реализующих не одно решение в системе ограничений и возможностей полисубъектного пространства с его социальным, профессиональным и личностным базисом представления и отображения объективной реальности в конгломерате единиц антропологического пространства (человека) и его (их) продуктов деятельности и общения. В таком базисе векторных преобразований можно строить системы принципов, методов, варьировать использование технологий, выделять тенденции, закономерности, определять функции и условия формирования рассматриваемого феномена.

КСР педагога — не исключение. Варьируя условия, виды, формы, методы, используя технологии, опираясь на принципы, тенденции, закономерности, реализуя функции и идеи формирования КСР педагога, выделяя разнообразные компоненты, критерии, показатели сформированности КСР педагога, можно обосновать качество и специфику сформированности КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования.

Литература:

1. <http://kuzspa.ru>.

Педагогические условия социализации и самореализации девочек-подростков в регби

Баранова Екатерина Антоновна, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ерохин Евгений Николаевич, заслуженный тренер РФ;

Соловьева Евгения Владимировна, тренер-преподаватель по регби

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современные условия реформирования общества одной из задач ставят формирование у будущих педагогов по ФК культуры организации научного исследования в контексте формирования ряда компетенций. Попытаемся выделить определения и установить логико-семантические связи в определении феноменов и моделей «педагогические условия», «социализация», «самореализация».

Под *педагогическими условиями* будем понимать — совокупность требований и норм, предъявляемых к организации педагогического или профессионально-педагогического взаимодействия, способствующего оптимальному становлению личности в процессе ведущей деятельности и общения.

Под *самореализацией* будем понимать построение и апробацию модели деятельности, где целеполагание лежит в плоскости реализации своих потенциальных возможностей, согласованных с личностными и социальными нуждами и проблемами.

Под *социализацией* будем понимать процесс создания условий для реализации идей востребованности личности (субъекта деятельности и культуры) в микро-, мезо-, макро- и мегамишасштабах, где деятельность и общение являются продуктами и векторами определения перспектив построения модели отношений и преобразований внешнего и внутреннего в структуре значимых и приоритетных ресурсов среды, создающей и преобразующей и человека, и систему сред, определяющих включенность и востребованного в них самого человека и его продуктов деятельности и общения.

Выделим педагогические условия социализации и самореализации девочек-подростков, занимающихся регби, как совокупности тенденций организации педагогического взаимодействия и реализации идей мультисредового становления личности в среде и деятельности, общении и взаимодействии, культуре и спорте, науке и искусстве:

1. Соблюдение принципов педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия.

2. Гибкое реагирование в системе гуманно-личностных отношений в структуре социализации и самореализации девочек-подростков в регби.

3. Ставка на высокие спортивные достижения в регби у девочек-подростков с учетом их «акме» и индивидуальными ограничениями и возможностями.

4. Создание и реализация условий мультисредового становления и развитие личности в структуре социализации и самореализации девочек-подростков.

5. Формирование культуры самостоятельной работы как базиса и вектора становления личности.

Раскроем педагогические условия в контексте идей гуманно-личностной педагогики в структуре тренировочного процесса с девочками-подростками, занимающимися регби.

Соблюдение принципов педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия опирается на постановку цели и задач, а также реализацию их средствами, методами, технологиями, формами обучения и воспитания, в конечном итоге сводимых нами к средствам, методам, технологиям, формам педагогического взаимодействия. Многочисленные работы по моделированию и апробации систем принципов и педагогических условий говорят о тенденции модернизации и оптимизации подготовки выпускников педагогических вузов и стажирующихся, переподготавливаемых педагогов по ФК, в данном контексте можно выделить работы Редлиха С.М., Похорукова О.Ю., Матвеева А.А., Колпаченко Л.Я., Горбуновой И.А., Козыревой О.А. и др. [1–10], характеризующих возможности педагогического моделирования в реализации идей современной педагогической практики как системы ценностей, компетенций и моделей познания, преобразования объективной реальности.

Гибкое реагирование в системе гуманно-личностных отношений в структуре социализации и самореализации девочек-подростков в регби — это тенденция формирования оптимального, согласованного педагогического, социально-педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия, реализующего модели саморазвития, самосовершенствования, самореализации в контексте занятий регби и получения наивысших достижений в данном направлении деятельности. Не секрет, что гибкость регулирования отношений и реконструкции моделей в структуре ведущей деятельности — один из факторов устойчивого, стабильного развития системы и ее единиц, описываемый в теории управления различными условиями, раскрывающими себя в интервальном режиме системой условных операторов и функций выбора, стимулирующих поиск устойчивых (стабильных) решений выявленных противоречий, дилемм, задач.

Ставка на высокие спортивные достижения в регби у девочек-подростков с учетом их «акме» и индивидуальными ограничениями и возможностями определяет перспективы выявления вершины способностей, склонностей, дарований, мотивов, интересов, предпочтений,

уровня притязаний и пр. у девочек-подростков, располагает систему микро-, мезо-, макросредовых отношений и групп к системному поиску противоречий и решений выявленных противоречий, где наивысшим достижениям отдается предпочтение, а учет индивидуальных особенностей и мультисредовых отношений определяется как качество и средство выявления и решения определяемых противоречий в регби при занятии с девочками-подростками.

Создание и реализация условий мультисредового становления и развитие личности в структуре социализации и самореализации девочек-подростков описывается нами как тенденция поиска и нахождения ресурсов среды в моделировании и реализации модели социализации и самореализации девочек-подростков через регби как одного из видов спорта. Становление личности в поле позитивных целей, мотивов, ценностей, ценностных ориентаций, компетенций и пр. средствами, механизмами и ресурсами женского регби в традиционной и инновационной педагогике мало описано, т.к. не уделяется внимания постановке самого исследования данного феномена, больше внимания отводится наивысшим достижениям как итогу и результату профессионально-педагогического взаимодействия. Несмотря на это, стимулируя поиск девочек-подростков к победе на соревнованиях, мы реализуем выше описанную тенденцию — создания и реализации условий мультисредового становления и развитие личности в структуре социализации и самореализации девочек-подростков через регби.

Формирование культуры самостоятельной работы как базиса и вектора становления личности представляет собой базовый элемент формируемой концепции социализации и самореализации девочек-подростков через занятия регби.

Под *культурой самостоятельной работы* (КСР) девочек-подростков, занимающихся регби мы будем понимать ресурс и результат становления личности, определяющий выявления механизмов и средств, опосредованных системой методов и форм организации занятий регби, в структуре которого выделяется 4 уровня становления и развития личности:

1) объектный уровень становления и развития личности — на данном уровне сформированности КСР у девочек-подростков складываются предпочтения, выра-

батываются (формируются и развиваются) системные возможности в использовании общеучебных знаний, умений, навыков, компетенций, преобразующих сознание личности и модели ведущей деятельности в контексте самостоятельного использования методов исследования объективной реальности и способов фиксации информации;

2) индивидуальный уровень становления и развития личности — на данном уровне сформированности КСР у девочек-подростков сформированы общеучебные знания, умения, навыки, которые позволяют моделировать стратегии и модели выступления на соревнованиях, апробация которых будет реализовываться с согласия тренера-преподавателя, это так называемый мысленный эксперимент, идейно определяющий позиции игроков и стратегии их ведения на поле;

3) субъектный уровень становления и развития личности — на данном уровне сформированности КСР у девочек-подростков сформированы общеучебные знания, умения, навыки, которые позволяют моделировать стратегии и модели выступления на соревнованиях, апробация которых эффективно реализуется на поле;

4) личностный уровень становления и развития личности — на данном уровне сформированности КСР у девочек-подростков сформированы все 3 предыдущих уровня и заключительным этапом в становлении и формировании личности выделяется тренерская деятельность как высшая ступень становления личности в регби.

КСР является условием становления личности, т.к. именно самостоятельная деятельность и самостоятельная работа, выделяемая и выделяемая современными учеными и практиками, реализует субъектно-личностную позицию будущего профессионала в различных номинациях и направлениях деятельности и общения в мультисредовых отношениях и культурно-исторических формах самоопределения, самовыражения, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, саморазвития, самореализации и пр.

Выявление педагогических условий социализации и самореализации девочек-подростков, занимающихся регби, было сфокусировано на результатах анкетирования девочек, занимающихся регби [11], и результатах и достижениях, полученных тренерами СДЮСШОР «Буревестник» (г. Новокузнецк).

Литература:

1. Редлих С.М. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — №1 (5). — С. 27–29.
2. Горбунова И.А. Система принципов социально-педагогического взаимодействия как механизм формирования и становления личности будущего педагога / И.А. Горбунова, О.А. Козырева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Уфа: Лето, 2011. — С. 90–93.
3. Козырева О.А. Система принципов педагогического взаимодействия как основа моделирования и организации целостного педагогического процесса в организации работы по RP-технологии обучения / О.А. Козырева //

- Проблемы общего и профессионального образования: матер. научно-практич. конфер. «Технологическое образование в XXI веке». Т. 3. — Новокузнецк: КузГПА, 2005. — с. 41–43.
4. Колпаченко Л.Я. Система принципов педагогического взаимодействия как модель формирования ценностей и ценностных ориентаций в социально-педагогическом континууме / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева // Адаптация человека в условиях многообразия современного мира: матер. Всерос. конфер. с Междунар. уч. — СПб.: изд-во Политехн. ун-та, 2011. — с. 85–87.
 5. Козырева О.А. Возможность моделирования системы принципов педагогического взаимодействия как результат формирования культуры самостоятельной работы педагога / О.А. Козырева // Молодой ученый. — 2010. — № 11 (22). — Т. II. — С. 127–131.
 6. Козырева О.А. Системы принципов формирования культуры самостоятельной работы будущих педагогов и инженеров-строителей в структуре педагогического взаимодействия / О.А. Козырева, А.А. Матвеев // Молодой ученый. — 2011. — № 10 (33). — Том II. — с. 159–161.
 7. Зинкова Е.О. Система принципов педагогического взаимодействия и условия самореализации педагога по физической культуре / Е.О. Зинкова, Д.А. Пашенко, О.А. Козырева // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. заочн. научн. конф. (г. Москва, апрель 2012).: в 2-х. — Часть 1. — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 85–87.
 8. Комарова М.А. Моделирование системы принципов педагогического взаимодействия и процесс формирования культуры самостоятельной работы педагога / М.А. Комарова, М.Е. Дымович, О. Ю Попова., О.А. Козырева // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. Междунар. научно-практич. конф. студ., аспирант. и мол. ученых. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — С. 90–93.
 9. Иванова А.И. Система принципов педагогического взаимодействия как модель социализации и самореализации будущего педагога / А.И. Иванова, О.А. Козырева, О.Ю. Похорюков // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: матер. Регион. научно-практ. конфер. — Нижневартовск: НГТУ, 2011. — с. 107–109.
 10. Комарова М.А. Результативность моделирования системы принципов педагогического взаимодействия как результат сформированности культуры самостоятельной работы педагога / М.А. Комарова, М.Е. Дымович, О.Ю. Попова, О.А. Козырева // Система ценностей современного общества: матер. XVII Междунар. научно-практич. конф.: в 2-х ч. Ч. 2. — Новосибирск: изд-во НГТУ, 2011. — С. 227–230.
 11. Баранова Е.А. Специфика моделирования и статистической обработки анкет (на примере СДЮСШОР «Буревестник») / Е.А. Баранова, А.М. Филинова, О.А. Козырева, Е.В. Соловьева // Педагогика: традиции и инновации (II): матер. Междунар. заочн. научн. конфер. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — с. 117–120.

Развитие у учащихся чувства Родины средствами архитектурных памятников

Ботинова Назолат Рузимовна, соискатель

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

В статье рассмотрены возможности формирования у учащихся чувства Родины путем использования архитектурных памятников, изложены позиции ученых Республики о значении исторических знаний для воспитания учащихся в духе преданности Родине, определены этапы воспитательного процесса с опорой на исторические архитектурные памятники.

Развитие у молодежи чувства Родины — один из важных факторов высокой духовности нации. В нашей стране созданы широкие возможности для изучения и распространения богатого культурно-исторического наследия предков, научных и духовных ценностей народа. Национальное самосознание определяет роль и положение конкретного человека в национальном социуме, в своей стране. Внедрение национального самознания осуществляется путем укрепления национальных основ содержания образования, создания методологии обогащения национального компонента содержания обучения. В этом

контексте при изучении курса истории Узбекистана в общеобразовательных средних школах Республики используются различные источники, отражающие исторические факты и события, в частности архитектурные памятники, ознакомление с которыми дает возможность учащимся глубоко понять и усвоить исторические сведения, сформировать у них интерес и уважение к историческому прошлому своего народа. Архитектурные памятники и сооружения в нашей стране (а их достаточно много) свидетельствуют об уровне развития культуры народа в определенную историческую эпоху, соответственно

при знакомстве с ними в сознании учащихся формируются представление о конкретном историческом периоде. При посещении памятных исторических мест — дворцов, павильонов, мемориальных сооружений, многие из которых реставрированы и восстановлены, обновлены, учащиеся обогащаются историческими знаниями о процессе развития общества и культуры своего государства. Исследование данного процесса является на сегодняшний день важной педагогической проблемой.

С первых дней обретения независимости главной проблемой политологов и ученых являлась объективная оценка исторического развития Узбекистана. С этих позиций были осуществлены полномасштабные исследования каждого элемента, каждого факта национальной истории, а приоритетными направлениями общественно-экономического развития молодого государства были определены сильная социальная политика, в частности устойчивое развитие системы образования, в том числе исторического образования. В свою очередь историки, педагоги — ученые и методисты исследовали различные аспекты изучения исторических дисциплин, например, эффективность использования межпредметных связей при обучении истории. Однако вопрос использования архитектурных памятников в качестве средства развития у учащихся чувства Родины не являлся объектом специального научного исследования, несмотря на то, что сама проблема формирования патриотических чувств у молодежи рассматривается в числе актуальных. Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов в своих произведениях подчеркивает значение национально-культурных ценностей для духовно-нравственного воспитания молодого поколения, формирования у молодежи исторического подхода к возрожденным ценностям, чувства национальной гордости прошлым и настоящим своего народа.

Привлечение материалов, относящихся к истории архитектуры, открывает широкие перспективы для воспитания учащихся в духе любви и уважения к Родине и её истории, углубления исторических знаний.

Глубокое изучение истории узбекского народа, правильное понимание сущности исторических процессов, осознание социальных явлений, ознакомление с материалами о жизни и деятельности народных героев, архитектурным наследием, оставленным нашими предками — всё это в комплексе создает условия для развития у учащихся чувства Родины. Данной проблеме посвятили свои исследования А. Абдуллаев, Э. Азимов, Б. Аминов, Б. Ахмедов, Х. Саматов, которые раскрыли национально-исторический процесс, его влияние на формирование национально-этнических особенностей личности, определили роль нации (народа) в развитии мировой истории. Результаты исследований названных авторов эффективно используются в процессе исторического образования.

Архитектурные памятники занимают достойное место в системе исторических национальных ценностей. Разработка научно обоснованного содержания и методики их

изучения обеспечит повышение эффективности исторического образования.

В первые годы независимости в исторической науке наблюдались методологическая бессистемность, ошибочность и необъективность некоторых исторических оценок. Изучение памятников архитектуры ограничивалось в основном на примере созданных в XVIII—XIX веке в Туркестанском крае сооружений, связанных с определенным историческим периодом. Считалось, что только это наследие носит воспитательную направленность.

В годы независимости культурное наследие обогатилось новыми архитектурными сооружениями, воздвигнутыми в память о наших великих предках. Так в Ташкенте были построены Государственный музей истории Темуридов, площади «Хотира» и «Шахидлар», возрожден и отреставрирован архитектурный ансамбль «Хаста Имом», в городах Бухаре, Самарканде, Хиве появились исторические архитектурные памятники, связанные с именами Мотурудий, Яссавий, Бухорий, Фаргоний, составляющих гордость нации. Использование этих культурных ценностей дает большой воспитательный эффект. Процесс воспитания молодежи в духе преданности Родине с опорой на исторические архитектурные памятники требует комплексного подхода. Например, в 8—9 классах при изучении курса истории Узбекистана на первом этапе (на уроке) вводятся сведения об архитектурном памятнике. На втором этапе организуется экскурсия непосредственно к памятнику. На третьем этапе учащиеся выражают свои впечатления от посещения памятных мест закрепляются, в самостоятельной творческой деятельности. На заключительном этапе учитель обобщает мнения учащихся, выраженные в рисунках, рассказах, сочинениях, комментирует их. Безусловно, такая дидактическая система способствует повышению эффективности уроков и внеклассных мероприятий, так как исторические памятники своим содержанием, богатыми изобразительными средствами помогают пробудить у школьников чувства национальной гордости, преданности и любви к своему Отечеству.

Анализ исследований в данной области и практические наблюдения процесса обучения истории доказывают, что для организации работы в исследуемом направлении требуется создание определенных педагогических условий, и целостной системы воспитания, учитывающей взаимосвязь компонентов формирования у учащихся чувства Родины. В их числе:

- изучение философской, педагогической и психологической литературы в исследуемом направлении, анализ возможностей использования содержания источников для воспитания у учащихся чувства Родины;
- анализ практического состояния процесса развития у учащихся чувства Родины при изучении курса истории Узбекистана в 8—9 классах;
- подготовка материалов (дополнительные учебные материалы, рекомендации, инструкции) для проведения экспериментального обучения на основе обобщенных теоретических идей и в соответствии с государственными

стандартами и учебными программами по истории; разработка механизмов использования созданных экспериментальных материалов.

Результаты проведенного эксперимента на основе разработанной нами дидактической системы показали, что данная система может быть эффективно использована не только при изучении курса истории Узбекистана, но и в процессе воспитательной работы в целом и более конкретно — для развития патриотических чувств учащихся. Знакомство с архитектурными памятниками пробуждают

у учащихся чувство национального достоинства, повышают их интерес к архитектуре — как виду искусства, приобщают к национально-культурному наследию.

В заключение следует подчеркнуть, что архитектурные памятники помогают учащимся осознать исторический путь развития своего народа, оценить вклад великих предков в развитие мировой науки и культуры, обогатить свои знания по истории родного края, повысить стремления постоянно изучать достижения национальной культуры.

Профессионально-педагогический кейс как модель самореализации будущего педагога по ФК

Высоцкий Андрей Васильевич, методист по спорту
Новокузнецкое училище олимпийского резерва

Горбунова Ирина Анатольевна, аспирант, преподаватель;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Стройкина Любовь Владимировна, зам. декана по учебно-воспитательной работе
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Профессионально-педагогический кейс является средством рефлексии педагога и результатом его самореализации.

Профессионально-педагогический кейс — это структурно-логическая модель, фасилитирующая анализ продуктов смысло- и мыслетворчества, раскрывающих специфику педагога как профессионала в различных областях деятельности в мультисреде, характеризующей общество и личность с позиций пространственно-временных и полисубъектных возможностей и ограничений. Мультисреда — это единое биоэнергетическое поле, создаваемое природой и действием объектов и субъектов социального или воспитательно-образовательного пространства в ситуациях, связанных с деятельностью и общением в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, накладывающих свои гносеологические и методологические векторы на систему преобразования, жизнедеятельности и развития внутреннего (человек, индивид, субъект, личность) и внешнего (объекты и субъекты) генеза.

Профессионально-педагогический кейс — это ресурс свободного образовательного или культурно-исторического пространства, в котором наглядно, доступно, качественно представлен автобиографичный или коллективный материал о достижениях, идеях, перспективах в научной, творческой, спортивной, досуговой и прочей деятельности, раскрывающей тонкости профессии, субъектную, гражданскую и личностные позиции педагога в его поле деятельности и общения.

Профессионально-педагогический кейс — это личностно, социально, профессионально моделируемая и востребованная структура, в которой выделяются разнообразные достижения, планы и пожелания, свидетель-

ствующие о сформированности различных убеждений, позиций, отношений, качеств, чувств, мыслей, компетенций, характерно детализирующих не только профессиональную и досуговую деятельность, но и характер общения в среде как свойства антропологического пространства, являющегося к нам в продуктах мыслетворчества, свидетельствующих о сохранении и преумножении морального и материального в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Профессионально-педагогический кейс — это средство продуктивной педагогики, фасилитирующее демонстрацию различных достижений, качеств, свойств личности, включенной в профессиональные, социальные и межличностные взаимоотношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, сопутствующее балльно-рейтинговой оценке или разнообразным соревнованиям, характеризующим личность с позиции устойчивости, состоятельности, креативности, гибкости, профессионализма.

Профессионально-педагогический кейс — это результат кропотливой, опытно-экспериментальной, рефлексивной, профессиональной и досуговой деятельности, отражающей особенности личности в выполнении работ и ее достижения, начиная с определенного этапа учебно-трудового, социально-педагогического взаимодействия, а также перспективность трудовой, социальной и межличностной коммуникации, свидетельствующей о сформированности качеств и компетенций, необходимых для работы с определенными категориями воспитанников или обучающихся, нуждающихся в специальном или другом подходе, который дает свои результаты и иллюстрирует степень свободы и зависимости от принципов социально-педагогического или психолого-педагогического взаи-

модействия, владением совокупности методов и средств, технологий и форм воспитания, обучения, социализации, взаимодействия.

Профессионально-педагогический кейс — это продукт мыслетворчества педагога, раскрывающего свои достижения, перспективы, идеи, смыслы, творчество в наглядной форме представления данных. Это может быть и текстовый процессор Microsoft Word, и презентации Microsoft PowerPoint, и публикации Microsoft Publisher.

Примерами профессионально-педагогических кейсов могут выступать профессионально-педагогические кейсы студентов Кузбасской государственной педагогической академии и Новокузнецкого училища олимпийского резерва. Профессионально-педагогический кейс студента-педагога составляется по итогам социально-педагогического взаимодействия за период обучения в Кузбасской государственной педагогической академии. Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса — создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога.

В профессионально-педагогическом кейсе студентам педагогам по физической культуре рекомендуют отразить: 1) свои достижения в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия); 2) самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику; 3) планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать).

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса (специалитет), для бакалавров — две практики на III, IV курсах и итог представляется после IV, а не после V курса.

Профессионально-педагогический кейс студента-педагога, обучающегося в Новокузнецком училище олимпийского резерва представляет собой рефлекссию профессионально-педагогической и досуговой деятельности за период обучения в училище олимпийского резерва (I–III курсы).

Цель профессионально-педагогического кейса — наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения студента-педагога или педагога-профессионала, объективно раскрывающего результаты и перспективы профессионально-педагогической и социально-педагогической работы, характерно доказывающего в доступном, прямом и косвенном видах со-

стоятельность моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Задачи профессионально-педагогического кейса:

- создание условий для анализа личных достижений и результатов студента-педагога или педагога в различных областях профессиональной деятельности, творчества, искусства, спорта и пр.;
- реализация принципов гуманно-личностной педагогики и психологии в процессах личностного, гражданского и профессионального самоопределения, самореализации и самосовершенствования, системного представления данных о себе и своих достижениях;
- создание и реализация условий формирования позитивной, адекватной самооценки и необходимого уровня притязаний как у воспитанников/обучающихся, так и коллег;
- формирование внутренней мотивации деятельности и общения, сопряженной с условиями и нормами культуры и общения в мультисреде;
- формирование устойчивых личностных и профессиональных интересов, мотивов, ценностей и моделей самопознания и самореализации в социальном или свободном, воспитательно-образовательном пространстве;
- формирование потребностей в рефлексии и соревновании, общении и социальном взаимодействии, помощи другим людям;
- формирование устойчивости личности в различных направлениях и моделях реализации социальных отношений, характеризующих ее с позиции самостоятельности, гибкости, состоятельности, гуманности, этичности, эстетичности, креативности, продуктивности, востребованности, конкурентоспособности и пр.;
- формирование основ культуры самостоятельной работы, коммуникативной культуры, общей и профессиональной культуры.

Функции профессионально-педагогического кейса — это система закономерностей и условий реализации идей построения профессионально-педагогического кейса, опосредованных нормами культуры, гносеологии, философии, педагогики и психологии: *антрополого-гносеологическая, аксиолого-акмеологическая, профессионально-коммуникативная, мотивационно-потребностная, рефлексивно-оценочная, адаптивно-социальная, здоровьесберегающая, психотерапевтическая и пр.*

Моделирование структуры, содержания и элементов профессионально-педагогического кейса — процесс ситуативно, личностно и социально моделируемый, коррекция которого осуществляется пространственно-временными рамками, полисубъектными отношениями и условиями взаимодействия.

Титульный лист может содержать фотографию автора профессионально-педагогического кейса, а может не содержать ее, рекомендаций на этот счет не может быть, т.к. эстетика в руках профессионала как муза у поэта. Второй лист профессионально-педагогического кейса должен представлять собой план или навигатор, в зависимости

Таблица 1

Результаты анализа творческих проектов студентов 2008/2009 уч.г. очной формы обучения

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	30	40,6
Средний	44	59,4
Низкий	0	0

Таблица 2

Результаты анализа творческих проектов студентов 2008/2009 уч.г. заочной формы обучения

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	15	42,9
Средний	20	57,1
Низкий	0	0

Таблица 3

Результаты анализа творческих проектов студентов 2009/2010 уч.г. очной формы обучения

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	36	52,9
Средний	32	47,1
Низкий	0	0

Таблица 4

Результаты анализа творческих проектов студентов 2010/2011 уч.г. очной формы обучения

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	22	44,9
Средний	27	55,1
Низкий	0	0

от уровня информационной культуры автор сам выбирает свой путь самопрезентации, единственный сдерживающий фактор — это менталитет нашего народа, который живет по правилам предков — «никогда не хвали себя сам — пусть это сделает кто-то другой». Это было нравственным положением истины полисубъектных преобразований, теперь в смене ценностей, парадигм воспитания, обучения и образования данный пункт перечеркивает наследие этнопедагогики и строит свой неповторимый пусть — правило — «кто смел — тот и съел». Не возможно однозначно сказать о том, где проходит черта перечисления заслуг, а где появляется нарциссизм, самолюбование, самовозвышение, самопоклонение и пр.

В структуре профессионально-педагогического кейса можно выделить направления деятельности и общения и в рамках выделенных гносеолого-смысловых катализаторов достижений и новообразований строить процесс изложения в допустимых формах самовыражения. Это означает, что коммуникативная культура педагога должна

быть высокого уровня и не падать до уровня базарных, безнравственных, примитивных отношений. Можно в оценке предусмотреть санкции контроля в отношении данных нарушителей. Но, по словам А.С. Макаренко, педагог-мастер строит свою работу без метода наказания. Поэтому следует предусмотреть, что какая-то категория студентов пойдет по пути низкой культуры, — это, порой, не их вина — они выросли в такой среде, впитали в себя ее нормы и пошли по пути наименьших сопротивлений в получении профессионального образования, ведь и заработная плата, и конкурс в педагогические вузы и вузы далек от желаемого, а образование наших будущих граждан, если кто не понимает, — одна из важных составляющих благополучия и состоятельности общества и личности в нем.

Основное содержание опять-таки разбивается автором сообразно его видению и рекомендации здесь бессмысленны, т.к. любая рекомендация вряд ли сможет помочь, можно только предложить посмотреть другие

Таблица 5

Результаты анализа творческих проектов студентов 2011/2012 уч.г. очной формы обучения

Уровень	Количество студентов	Относительный результат, %
Высокий	28	71,8
Средний	11	28,2
Низкий	0	0

Таблица 6

Результаты моделирования ППК студентами ФФК КузГПА

№ п/п	Учебный год	Общее количество студентов	Наивысшие достижения, количество	Относительный результат, %
1.	2008–2009 уч.г.	75	22	29,3
2.	2009–2010 уч.г.	78	37	47,4
3.	2010–2011 уч.г.	78	32	41
4.	2011–2012 уч.г.	75	48	64

профессионально-педагогические кейсы и сделать свой именно так, как бы это было необходимо для антропологического пространства, создавшего нас самими собой в уникальном климате, гносеолого-акмеологическом поле и системе требований, предопределивших исход данных достижений. Предпоследним кадром должно идти пожелание о какой-либо составной педагогической деятельности. Последним должен быть кадр об окончании профессионально-педагогического кейса. Это может быть «спасибо за внимание», «благодарю за участие» и пр.

На протяжении пяти последних учебных лет в Кузбасской государственной педагогической академии ведется моделирование профессионально-педагогических кейсов студентами-педагогами по ФК, а также студентами Новокузнецкого училища олимпийского резерва.

Представим данные по моделированию профессионально-педагогических кейсов (5 курс) и презентаций «Я – профессионал» (1 курс).

Данные результаты (см. табл. 1–5) можно объяснить системой возможностей и ограничений полисубъектного генеза, в структуре которой могут возникать ситуации

выбора симпатии/антипатии, саморазвития/взаимопомощи, продуктивности/опосредованности и пр., где личностные и профессиональные ограничения в системе реализации моделей ФГОС и условий антропологического поля, не всегда программируя научно-обоснованный результат, может со стопроцентной уверенностью его получить, т.к. в ресурсном и гносеолого-аксиологическом акте профессионально-педагогического взаимодействия мы только оптимизируем и максимально приближаем его, – такой разброс данных объясним именно полисубъектностью выбора стратегии саморазвития, самореализации и самосовершенствования будущих педагогов по физической культуре.

В структуре моделирования профессионально-педагогических кейсов приведем сводную таблицу за четыре года (таблица 6).

За 2011–2012 учебный год студенты Новокузнецкого училища олимпийского резерва, занимаясь по учебному пособию [3] вышли на 100-процентный результат наивысших достижений по моделированию профессионально-педагогических кейсов.

Литература:

1. Козырева О.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. – 2-е изд. доп. и перераб. – Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. – 121 с. – [+приложение на DVD]. – ISBN 978–5–85117–553–4.
2. 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.
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.

Воспитание коммуникативной культуры учащихся в процессе обучения иностранному языку

Гусарова Хадижат Тайхировна, учитель английского языка
МБОУ общеобразовательная школа №7 (г. Новый Уренгой, Тюменская обл.)

Активный рост компьютеризации и стремительное развитие электронных средств коммуникации постепенно стал превращать планету Земля в единое коммуникативное и поликультурное информационное поле, в котором все страны и народы находятся в зависимости друг от друга, и без их способности сотрудничать друг с другом и находить совместные решения глобальных проблем перспективы развития человечества весьма проблематичны. Вот почему возникли идеи об обучении межкультурному общению как одной из необходимых целей изучения иностранного языка.

Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Знание страноведения, т.е. того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчают задачу межкультурного общения, способствуют умению находить общее и разное в наших традициях и стилях жизни, дают возможность вести диалог на равных.

Коммуникативная культура является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимосвязь и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Автор коммуникативного подхода в обучении ИЯ академик Е.И. Пассов писал: «Существующим тенденциям прагматичного мышления свести цели обучения к формированию исключительно *homoagens* — человека деятельного (когда важна техника, а не человек и его ценности), либо *homoloquens* (человека говорящего) необходимо противопоставить нравственное образование и воспитание, целью которого может считаться только *homomoralis* — человек моральный, духовный» [1]. А цель, как закон, определяет и путь, и средства. Если содержанием образования становится культура, то инструментом формирования социокультурной компетенции становится культуроведение. Оно включает в себя страноведение, но гораздо шире и глубже. Разработчик культуроведческого подхода в отечественной методике профессор МГПУ В.В. Сафонова следующим образом определила разницу между страноведением и культурологией: «Что такое страноведение сегодня? Плоский, допотопный взгляд. Это замкнутость, беспроблемность, среднестатистический подход, абсолютизация, тавтология. Это система знаний по истории, географии, экономике, культуре и социальным проблемам, которая базируется на энциклопедических знаниях. На чем строится культуроведение? Это интегрированный

курс более 20 различных дисциплин, построенный на тематико-проблемной основе. Это философия, история, политология, социология, экономика, география, психоллингвистика, биополитика, лингвострановедение, теория коммуникации, социо-лингвистика, психология общения и т.д. В культуроведении нет готовых решений, догм, оно проблемно заострено, 'challenging', апеллирует к интеллекту, поднимает обучение на качественно новый уровень, обучая сравнительно-контрастивному анализу» [2].

Ввод новых терминов «лингвострановедение», «культурная антропология», «межкультурная коммуникация» и прочих вместо термина «страноведение» показывает, с одной стороны, необходимость расширения толкования понятия «страноведение», с другой, говорит о возрастании значимости данного аспекта обучения. Для формирования навыков, умений и знаний, необходимых полноправному гражданину Европы XXI века, предлагается совершенствование и интенсификация процесса обучения, исходя из принципа энергоинформационного обмена, коммуникативно-ситуативного характера процесса обучения, психолингвистического интерфейса вербальных и невербальных форм лингвострановедческого материала, индивидуализации педагогической деятельности с обучающимися. Содержание процесса обучения иностранному языку как средству межнационального и интерпланетарного общения предусматривает развитие следующих навыков и умений:

- а) общение в устной и письменной форме;
- б) формирование и развитие социокультурных знаний и навыков;
- в) формирование и развитие умений говорения, чтения, письма и аудирования;
- г) развитие специализированных навыков и умений, для того чтобы: осуществлять элементарный двусторонний перевод, работать в разных режимах билингвистической речевой деятельности и объективно оценивать ее, пользоваться, сопоставлять и сравнивать различные источники для приобретения иноязычной компетенции;
- д) ликвидировать «культурную безграмотность»;
- е) поощрять критическое мышление, т.е. развивать навыки анализа и сравнительно-сопоставительные навыки;
- ж) давать возможность понять культуру другой страны и выработать чувство терпимости к другому образу жизни, другой религии, обычаям;
- з) способствовать разрушению культурных стереотипов;

Данная классификация довольно полно демонстрирует, что именно следует изучать на занятиях, однако, здесь смешаны принципы, источники и компоненты обучения.

Более последовательной и систематичной представляется классификация Г.Д. Томашина, построенная на двух подходах — обществоведческом и филологическом. Цель первого блока-компонента — дать определенные сведения о стране изучаемого языка, его государственном устройстве, экономике, политике, культуре, моральных и этических ценностях, традициях, обычаях, ритуалах и т.д. Цель второго блока-компонента — извлечь культуроведческую информацию из языковых единиц и обучить восприятию и употреблению языковых единиц [3].

В современном мире проблема взаимопонимания между народами остается острой, поэтому очень важно преодолевать барьеры при столкновении разных культур, которые обусловлены разными историческими, политическими, культурными различиями. Повысить роль иностранного языка необходимо не только как источника знаний о странах изучаемого языка, но и как источник знаний о своей стране. Нельзя забывать и об ущербе и опасности одностороннего увлечения культурой страны только изучаемого языка. Это может привести к самоотречению учащихся от родной культуры, их моральному ущемлению и самоунижению, недооценке родной культуры, формированию у молодежи комплекса неполноценности. Чтобы английский язык действительно стал средством межкультурного общения, необходимо дополнять содержание учебного курса национально-региональным компонентом. Практически к каждой теме страноведческого материала по стране изучаемого языка, будь то Великобритания или США, Австралия или Канада, можно и нужно подобрать материал о России.

Литература:

1. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования. — М., 2000, С. 16.
2. Томашин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе, № 6, 1993, С. 6.
3. Выборова Г.Е., Махмуран К.С., Мельчина О.П. Британия. — М.: АО Московские учебники, 2001.

Следует отметить, что обучение культурной коммуникации не может быть отложено на потом, так как страноведческий материал может быть важен с точки зрения политкорректности и для обеспечения уровня выживания (survival) — первого уровня по европейской классификационной программе обучения иностранному языку, где развитие культурной компетенции (cultural awareness) требует особого внимания. Следует отметить также, что страноведческий материал постигается не только через страноведческие учебники (многим изучающим английский язык эта методика не нова), но и благодаря возможности ездить в заграничные туры, где они знакомятся со страной на месте. Кроме того, по новой программе в школе ученики изучают курс по мировой культуре и мировой литературе, что предполагает определенный набор у учащихся культурологических знаний.

Особую ценность представляет работа с текстами из современных книг, журналов и газет на английском языке. Изучение и сравнение тем, освещаемых в одно и то же время в нашей и зарубежной прессе, проблем, поднятых в них, может послужить как источником изучения национальных и моральных ценностей, моделей повседневной жизни, так и будет способствовать разрушению стереотипов и созданию более целостного взгляда на мир как на единое культурное пространство. В результате такого подхода формирование коммуникативной культуры обучающихся будет происходить не просто по пути ЗУН (знания — умения — навыки), а знания — умения — качества человеческой личности, на что и направлены векторы Федерального государственного образовательного стандарта.

Возможности портфолио в структуре формирования и анализа сформированности ценностей и компетенций будущего специалиста

Дорошенко Анатолий Григорьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Колпаченко Людмила Яковлевна, зам. директора по воспитательной работе
ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 70», г. Новокузнецк

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Основной особенностью обучения в структуре начального профессионального образования (НПО) и среднего профессионального образования (СПО) является необходимость одновременного усвоения учащимися учебного материала, определяемого двумя стандартами — общего среднего и профессионального образования.

Подобная ситуация часто приводит к перегрузкам и снижению качества как общего образования, так и профессиональной подготовки выпускников, а это, в свою очередь, влияет на ограниченность учащихся и студентов в выборе образовательной траектории и как следствие — полноценное раскрытие личностного потенциала.

Одной из функций систем НПО и СПО является создание и реализация условий для профессионального самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации обучающихся профессиональных лицеев и колледжей. Основную роль в создании этих условий играет педагог, его деятельность в системе планирования и организации учебной и внеучебной деятельности. Педагог своим личным опытом и системой профессионально-педагогических отношений, моделей, норм поведения и преобразования объективной реальности задает перспективы для становления, развития личности, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

Процесс взаимодействия педагога и ученика приводит к необходимости констатации результатов учебной, творческой и научной работы обучающегося в системе полисубъектных и межгрупповых отношений. В таких условиях встает проблема выбора критериальной базы оценивания реальных достижений личности. Эта проблема, на наш взгляд, находит решение в моделировании портфолио обучающегося, проведении конкурсов портфолио и выбора претендентов на определенную ступень социально-профессиональных отношений или роль (социально-профессиональный статус обучающегося системы НПО, СПО) по результатам сравнения портфолио.

Результат моделирования портфолио зачастую очень сложно оценить в контексте сравнения работ и свидетельств, характеризующих деятельность субъекта культуры, социальной среды, профессии и общения, так как различные модели, критерии и показатели сравнения не всегда отражают объективное в данном виде деятельности. Чаще всего в таком виде творчества обычно побеждает тот человек, который наиболее точно, грамотно, логично, последовательно, системно отразил результаты своей личной деятельности в разнообразных формах самовыражения и сотрудничества.

Остановимся более подробно на определениях и особенностях портфолио как продукта современной культуры показывающего результаты деятельности и общения человека.

Термин «portfolio» был заимствован педагогикой из политики и бизнеса. В России он получил широкое распространение в связи с присоединением страны к Болонскому процессу и реализацией Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы определившей основным направлением создание профильной школы. За последние годы появилось большое количество определений понятия «портфолио», приведем некоторые из них [5, 12].

Портфолио — механизм и фактор личностного и профессионального роста в полисубъектном пространстве, гармонично создающем предпосылки для становления, формирования и развития задатков, склонностей, предпочтений, мотивов, целей, уровня притязаний, самооценки и прочих психолого-педагогических характеристик

состоятельности, самостоятельности, устойчивости и конкурентоспособности личности.

С точки зрения нашего исследования можно определить этот термин как: *портфолио* — средство отслеживания личностного и профессионального роста обучающегося системы непрерывного профессионального образования в системе эталонов и предпочтений социального пространства, выдвигающего ценности, нормы, критерии, показатели и другие атрибуты современной культуры.

Анализируя приведенные определения можно сделать вывод, что портфолио нечто большее, чем просто папка с работами обучающегося — это спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения личности в различных областях.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать *цель портфолио* следующим образом — наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения любого субъекта обучения и образования, создание перспектив ближайшего и дальнего развития, определяющих принятие моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Объект портфолио — результаты, свидетельства результатов и содержание деятельности субъекта мультисредового пространства, т.е. человека, одновременно являющегося субъектом микросред (ы), мезосред (ы), макросред (ы), мегасред (ы). Одной из самых дорогих, уникальных и неповторимых микросред является семья. Другой — общество друзей, подруг. Значимость микросредовой коммуникации несомненна и первостепенна в формировании личности, т.к. именно в личностном, доверительном общении происходит отражение внутреннего мира и построение будущих образов, а во враждебной среде — всегда появляется защитная реакция, которая реализует право своего «я» на достойное, человеческое сосуществование. Итак, *микросреды* (микро — маленький) — это семья, домашний очаг, друзья, приятели, знакомые, группы сверстников, микросоциум; *мезосреды* (мезо — средний, промежуточный) — большие группы, выделяемые по местности и типу поселения (регион, село, город, поселок); *макросреды* (макро — большой) — страна, этнос, общество, государство; *мегасреды* (мега — очень большой, всеобщий) — космос, планета, мир, цивилизация и пр.

Предмет портфолио — изучение и оформление результатов самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, социализации и взаимодействия субъекта обучения и культуры в обществе в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Функции портфолио — это система закономерностей и условий реализации идей построения портфолио, опосредованных нормами культуры, гносеологии, философии, педагогики и психологии: антрополого-гносеологическая, аксиолого-акмеологическая, мотивационно-потреб-

ностная, рефлексивно-оценочная, адаптивно-социальная, здоровьесберегающая, психотерапевтическая и пр.

Антрополого-гносеологическая функция портфолио состоит в том, что человек познает себя, условия, средства, модели, механизмы и пр. продукты деятельности человека в структуре самоопределения, саморазвития, самосовершенствования, самореализации и взаимодействия с объектами и субъектами мультимедиа, микро-, мезо-, макро- и мегасред. Антропология как системная (комплексная) наука о человеке позволяет создать условия для всестороннего, досконального, объективного, научного восприятия и ситуативно, личностно и социально значимого преобразования объективных и субъективных граней творчества как продукта эволюции человеческих ресурсов и отношений. Гносеология как наука о познании позволяет выделить арсенал средств, методов, принципов, норм познания и преобразования живого и неживого в природе, культуре, деятельности человека. Антрополого-гносеологическая функция портфолио представляет собой результат и продукты деятельности всех преобразований над человеком как объектом, индивидуумом, субъектом, личностью.

Аксиолого-акмеологическая функция портфолио является системой норм и принципов, заложенных в построение как портфолио (в частном случае социально-профессионального взаимодействия), так и самой жизнедеятельности субъекта свободного воспитательно-образовательного пространства. Аксиология как наука, раскрывающая значение, практику и культуру формирования ценностей, раскрывает в портфолио перспективы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в различных направлениях социального и профессионального взаимодействия, характеризующего субъекта с позиции состоятельности, востребованности, устойчивости и гуманизма. Акмеология как наука о вершине развития человека раскрывает в портфолио обучающегося перспективы определения и достижения разнообразных вершин в формировании склонностей, способностей, интересов, мотивов, ценностей, целей, потребностей и других структур личности, развиваемых и формируемых с точки зрения современной педагогики и психологии.

Мотивационно-потребностная функция портфолио представляет собой систему средств и механизмов, активизирующих креативные и рефлексивные способности обучающегося в констатации достижений и самопрезентации продуктов деятельности и общения, характеризующих обучающегося с позиции самостоятельности, устойчивости, конкурентоспособности.

Рефлексивно-оценочная функция портфолио — это анализ процесса соотношения эталона деятельности и ее продуктов в условиях общественных и личностных предпочтений и моделей преобразования объективного и субъективного в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Рефлексия — это процесс анализа субъектом своей деятельности исходя из условий взаимодействия или си-

стемы ценностей саморазвития и социального взаимодействия.

Адаптивно-социальная функция портфолио — это функция приспособления обучающихся к социальной среде в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, характеризующих личность как продукт культуры и деятельности в профессиональном, социальном и досуговом планах саморазвития и взаимодействия.

Здоровьесберегающая функция портфолио — это функция реализации условий сохранения здоровья через деятельность и общение в мультисреде, представляющей продукт современной культуры, создающей человека человеком в различных направлениях его деятельности и деятельности социальных объединений, сохраняющих гуманистические основы культуры не только в продуктах искусства, спорта, науки, но и самой многогранной жизни, где речь и коммуникации отражают внутренний мир человека и систему норм культуры, профессии и разноплановой социально-досуговой деятельности, условно предопределяющих сохранение здоровья как базового качества и ценности современности.

Психотерапевтическая функция портфолио — это функция общения, реализующая формирование самооценки, уникальности, состоятельности субъекта обучения, культуры, профессии и деятельности в современном обществе с его нормами, механизмами, формами и средствами самоактуализации и самореализации, профессионально-деятельностной конкуренции и реализации прав и свобод современного гражданского общества, опосредованных нормами гуманно-личностных преобразований внутреннего мира человека и социальных отношений.

В таком контексте происходит формирование рефлексивных умений обучающихся и констатация их достижений.

Практика работы в государственном бюджетном образовательном учреждении среднего профессионального образования Кузнецком техникуме сервиса и дизайна им. Волкова В.А. г. Новокузнецка показывает, что метод портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи. К этим задачам можно отнести: формирование высокой учебной мотивации студентов; повышение активности и самостоятельности студентов; расширение поля возможностей обучения и самообучения; развитие навыков рефлексивной (самооценочной) деятельности студентов; формирование умения ставить цели, планировать и организовывать учебную деятельность.

Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом, либо за определенный период его формирования, является как качественной, так и количественной. Введение портфолио повышает образовательную активность обучающихся, уровень осознания ими своих целей и возможностей. Таким образом, портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет

традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены, и может в перспективе стать реальной альтернативой традиционным формам оценивания.

В результате применения метода портфолио студенты техникума учатся активно проявлять себя, формулировать выводы, анализировать свою работу, высказывать свое мнение и вносить предложения, при этом активно формируются специальные и личностные компетенции, осознаются собственные жизненные притязания.

Портфолио выпускников техникума служит информативным дополнением к результатам государственных экзаменов, при поступлении в вуз, при устройстве на работу, так как демонстрирует уровень возможностей и достижений студентов, их образовательную активность и личностный потенциал. Поэтому портфолио может учитываться наряду с результатами итоговых экзаменов в качестве составляющей суммарного рейтинга, поскольку ликвидирует дефицит информации для работодателя и позволяет не упустить целеустремленных к профессиональной реализации специалистов, способных к самосовершенствованию и саморазвитию.

Литература:

1. Чечина Н.А. Особенности самореализации обучающихся профессионального лицея и школы-интерната в техническом и художественном творчестве / Н.А. Чечина, Е.И. Горшкова, Н.В. Дорофеева, О.А. Козырева, Л.Я. Колпаченко // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. заочн. научн. конф. (г. Москва, апрель 2012).: в 2-х. — Часть 2. — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 229–231.
2. Козырева О.А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 627 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–226–3.
3. Дорошенко А.Г. Некоторые формы организации самостоятельной работы школьников и модели формирования культуры самостоятельной работы / А.Г. Дорошенко, А.А. Кошелев, О.А. Козырева // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы, опыт международного сотрудничества: материалы межвузовской научно-методической конференции с международным участием. — Благовещенск: изд-во БГПУ, 2012. — С. 41–44.
4. Колпаченко Л.Я. Портфолио обучающегося системы НПО и СПО: учебное пособие / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева. — Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2011. — 46 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–554–1.
5. Кошелев, А.А. Портфолио школьника: учебное пособие / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+ приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–615–9.
6. Козырева О.А. Социально значимые проекты в структуре формирования гражданских ценностей и патриотизма / О.А. Козырева, Л.Я. Колпаченко // Гуманитарная наука сегодня. — 2011. — № 5 (5). — С. 43–52.
7. Колпаченко Л.Я. Возможности историко-профессиональных альбомов в формировании гражданско-профессиональной позиции обучающихся / Л.Я. Колпаченко, Д.В. Загуляева, О.А. Козырева // Молодой ученый. — 2011. — № 9 (32). — с. 208–211.
8. Загуляева Д.В. Возможности историко-профессионального альбома «Жизнь как подвиг знаменитых спортсменов XX века — выпускников НПО Кузбасса» в формировании гражданско-профессиональной позиции обучающихся / Д.В. Загуляева, Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заочн. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 2. / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб.: Реноме, 2012. — с. 287–290.
9. Колпаченко Л.Я. Социально значимые проекты и условия социализации и самореализации обучающихся в системе НПО / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева // Теория и практика педагогической науки: традиции, проблемы, инновации: материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х. ч. — Ч. 1. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — с. 35–40.
10. Колпаченко Л.Я. Портфолио как результат формирования гражданских ценностей и патриотизма / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева // Теория и практика педагогической науки: традиции, проблемы, инновации: материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х. ч. — Ч. 3. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — с. 95–97.
11. Колпаченко Л.Я. Моделирование портфолио в структуре деятельности педагога НПО и СПО / Л.Я. Колпаченко, И.А. Горбунова, О.А. Козырева // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, перспективы, опыт международного сотрудничества: материалы межвузовской научно-методической конференции с международным участием. — Благовещенск: БГПУ, 2012. — с. 75–79.
12. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [<http://didacts.ru/dictionary/1013/word/portfolio;08.11.2012.>]

13. Дорошенко А.Г. Опыт работы открытой (сменной) общеобразовательной школы по социально-профессиональной адаптации молодежи / А.Г. Дорошенко, Е.И. Золотарёв, А.А. Кошелев // Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции, г. Мозырь, 22–23 октября 2009 г. — Мозырь, 2009. — С. 34–36.

Особенности взаимосвязи понятий «самореализация обучающихся» и «культура самостоятельной работы обучающихся» в структуре общепедагогического знания

Мелконян Грачек Мукучевич, проректор по АХЧ

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Кошелев Алексей Алексеевич, доцент, педагог по ФК

МОУ ООШ № 103 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося может идти двумя путями: 1) стихийным, неорганизованным педагогической деятельностью старшего поколения и 2) системно реализующем идеи и нормы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в структуре воспитания, обучения, развития, образования, социализации, адаптации, самоопределения, самосовершенствования и пр., где личность включена в систему поиска решения основного противоречия «хочу-могу-надо-есть», эффективность такого рода деятельности тем выше, чем объективнее выявление и реализация всех аспектов единиц выше сформированной цепи, т.е. единиц, выступающих в качестве процессов, продуктов, средств, результатов и пр. какого-либо направления педагогического знания и практики. Модели энергетических установок, в частном случае возьмем ускорители заряженных частиц, например, — циклотрона, синхротрона, синхрофазотрона. В данном знании нам будет полезен факт слабой и жесткой фокусировки пучка (сгустка заряженных частиц), т.е. имеется всегда золотая середина, когда результаты деятельности нельзя иметь выше, нежели они заложены самой системой-преобразователем. Другим примером является КПД. Выше КПД нельзя получить результат — этот факт знают все обучающиеся средних школ, начиная с 7-го класса. Если у паровоза КПД составляет 5 %, то нельзя выше 5 % получить реальный продукт данного изобретения.

Так и в педагогике есть ограничение, связанное с нормальным распределением способностей, склонностей, предпочтений и пр. Нормальное распределение было впервые найдено Муавром в 1733 г., затем заново открыто Гауссом в 1809 г. и Лапласом в 1812 г. Формула

нормального распределения: $y(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-X)^2}{2\sigma^2}}$, график нормального распределения имеет еще название кривой Гаусса.

Рассмотрим на примере кривой Гаусса распределение

способностей детей, отразив такие феномены, как «аномальные дети», «нормальные дети», «одаренные дети». Отклонение от нормы может быть как позитивным, так и негативным. В общем случае аномалия — это отклонение от нормы. Исходя из этого определения, к аномальным детям можно было бы отнести и одаренных детей, но мы будем рассматривать феномен аномального ребенка как ребенка, имеющего врожденные или приобретенные дефекты.

Дети с отклонениями в развитии — сложная и разнохарактерная группа, т.к. различные аномалии по-разному отражаются на формировании социальных связей детей, на их познавательных и конструктивно-креативных возможностях. По мнению советских педагогов, в зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, другие лишь корректироваться, а некоторые только компенсироваться.

Итак, единственным отличием от механистических моделей в нашей ситуации является тот факт, что у человека или обучающегося есть различные направления взаимодействия, социализации, самореализации, саморазвития и пр., включенного в микро-, мезо-, макро-, мегасреды, характеризующих с какой-либо позиции его достижения и потенциальные возможности, есть различные варианты его включения в выборки, располагаемые на кривой нормального распределения.

Используя новейшие разработки в области различных отраслей психолого-педагогического знания, мы можем повысить уровень сформированности культуры самостоятельной работы у всех категорий обучающихся. Но не следует уповать, что благодаря энтузиазму и гносеолого-энергетическому всплеску в какой-либо микросреде, не должны создаваться достойные условия жизнедеятельности на государственном уровне всех категорий нашей страны. Вся совокупность субъектов культуры, деятельности, показанная на кривой (рис. 1) могут быть в системе межличностных отношений передвинуты вправо (говорим

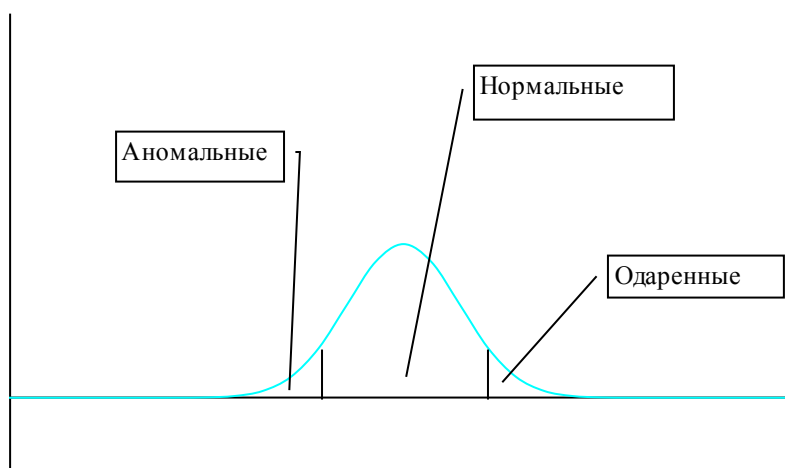


Рис. 1.

о позитивном изменении) или влево (деградация, обнищание, деформации психосоциального генеза и пр.). Создание материальных и моральных благ в основе своей создаются теми 5 %, расположенными на кривой нормального распределения. Это не говорит, что 95 % нашего населения не вносят вклад в копилку Мировой цивилизации и развития нашей страны — это говорит лишь о том, что данные 5 % имеются в различных областях научного и иного знания. И, кроме того, уничтожение 5 % слева всегда приводит к тотальным изменениям в социальном пространстве, неблагоприятно влияющих на самочувствие и продуктивность других ее субъектов. В такой погоне за чисткой мы теряем то, что является самым важным, что сохраняет общество и самого человека.

В таком контексте имеет смысл дать определение культуры самостоятельной работы обучающегося, самореализацией обучающегося в соответствии с принадлежностью его к определенной части-выборке, принадлежащей к группе на кривой Гаусса.

Итак, согласно распределению Гаусса под *самореализацией обучающихся* в широком смысле мы будем понимать социально обусловленный и индивидуально программируемый, получаемый и реконструируемый результат/продукт педагогического взаимодействия в социальной среде, где педагог создает условия для проявления активности у обучающихся, а обучающиеся получают, трансформируют социальный опыт, находясь в ситуативно- и индивидуально обусловленном поиске по реализации пополнения и преобразованию модели познания объективной реальности внутреннего и внешнего генеза, где нормальное распределение является фактором предельного выбора векторного или матричного преобразования среды и личности в ней, способной к различным изменениям, не наносящим вреда антропологическому пространству в целом и человеку, включенному в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в частности.

Современное антропологическое пространство в различных его составляющих (воспитательно-образова-

тельное, культурно-историческое, информационное, свободное образовательное и пр.) со всей совокупностью унифицированных порядков и моделей преобразования внутреннего мира и внешней среды определяет становление личности и ее саморазвитие и самореализацию как необходимые условия развития общества и общественных отношений, сохраняющих цельность, состоятельность, активность, уникальность, неповторимость, востребованность, значимость, конкурентоспособность и пр. личности и ее социальной среды, создавшей и на протяжении всей жизни создающей личность и среду в полном смысле данных феноменологических явлений и предваряющую становление личности — персонификацию отношений субъектов деятельности и общения.

В таком контексте под *личностью* мы будем понимать субъекта деятельности в социальном пространстве, имеющего позитивную систему ценностей и способствующего в процессе взаимодействия к созиданию внешнего и внутреннего пространства социально-культурных взаимоотношений. Под *персонификацией отношений субъектов деятельности и общения* понимается личностно ориентированное построение деятельности двух или нескольких субъектов по планированию, организации, оценке и коррекции результатов совместного и индивидуального труда.

Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

Следует из многообразия дефиниций определить понятия «саморазвитие» и «самореализация» и показать

их взаимосвязь в мультисреде с ее механизмами и моделями социализации через деятельность и общение, саморазвитие и самореализацию.

Итак, под *саморазвитием* мы будем понимать результат и процесс удовлетворения ситуативного желания и запланированной потребности субъекта деятельности и общения в повышении уровня общей культуры, образования как результата воспитания, обучения и развития; просвещения, сформированности общеучебных и предметных знаний, умений, навыков, компетенций; сформированности культуры отношений, чувств и эмоций, адаптивно и ситуативно преобразующих субъекта в личность и возвышающих его (ее) и среду со всей совокупностью границ соприкосновения и точек раздела сред в едином антропологическом поле, создавшем и создающем человека в различных его ролях, моделях гуманно-нравственных отношений и общения.

В таком ракурсе выделим несколько смыслов феномена «культура самостоятельной работы обучающегося».

Феноменологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе — это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр.

Широкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой личностно и социально обусловленный процесс включения человека на объектном, индивидуальном, субъектном и личностном уровнях в поиск условий для проявления активности и креативности, гибкости и мобильности, состоятельности и продуктивности, способствующих получению, трансформации социального опыта, пополнению и преобразованию модели познания объективной реальности внутреннего и внешнего генеза, где нормальное распределение является фактором предельного выбора векторного или матричного преобразования среды и личности в ней, способной к различным изменениям, не наносящим вреда антропологическому пространству в целом и человеку, включенному в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в частности.

Узкий культурологический смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой совокупность системно-педагогических условий, предопределяющих действия механизмов самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющих ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-но-

сителей деятельности и культуры в контексте возрастных, социальных, гносеологических, дидактических, здоровьесберегающих и пр. изменений неустанно формирующейся и развивающейся личности.

Мультисредовый смысл культуры самостоятельной работы обучающегося представляет собой включение в поле разнообразных микро-, мезо-, макро- и мегасред, предопределяющих формирование интересов, склонностей, предпочтений, мотивов, ценностей, социального опыта, общеучебных и предметных ЗУН-ов, компетенций, уровня притязаний, продуктов деятельности и общения, моделей познания и преобразования объективного внутреннего и внешнего мира, предопределяющих результат социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования обучающегося и дальнейшее качество его жизни.

Моделирование как метод исследования культуры самостоятельной работы обучающегося/школьника позволяет выявить перспективы построения и реализации модели деятельности обучающегося и педагога, фасилитирующей процессы социализации и самореализации обучающегося, обеспечивающие поэтапное саморазвитие и самосовершенствование согласно данным закона нормального распределения, т.е. распределения Гаусса, отмечающего специфику распределения способностей, интересов и других изучаемых явлений в социальной среде.

Остановимся на модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося средней общеобразовательной школы, специфика которой переопределяет получение научно-обоснованного результата в сформированности культуры самостоятельной работы.

Специфику построения модели формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников определим в нескольких направлениях, их последовательность будет сообразно гносеолого-репрезентативным данным исследования, т.е.: внутришкольная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; попредметная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; межшкольная, межсубъектная модель образовательных коммуникаций и связей, фасилитирующая формирование культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников.

Данная типология и градация необходимы для выявления ориентиров организации социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, а именно — педагогических условий формирования культуры самостоятельной работы обучающихся:

Микроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося на одном предмете в одном классе): соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; соблюдение правил поведения в классе; использование разнообразных форм и методов самовыражения; активное участие в жизни класса; моделирование портфолио на микроуровне.

Мезоуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося внутри школы, ее требований и условий самореализации и взаимодействия): соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; соблюдение устава школы, ее правил и специфики взаимоотношений; участие в различных формах культуры самостоятельной работы по предметно сообразно возрасту и развитию; моделирование портфолио на мезоуровне.

Макроуровень (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, выходящий за пределы общеобразовательной школы): соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; выступление на различного рода формах состязаний и соревнований, иллюстрирующих уровень саморазвития и самореализации в спорте, искусстве, науке, культуре и пр.; моделирование портфолио на макроуровне.

Определение трехуровневой структуры формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школь-

ников в микро-, мезо- и макроуровневой системе отображения результатов сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников обусловлена тем фактом, что модель формирования культуры самостоятельной работы обучающегося / школьника также рассматривается в трехуровневом масштабе: предмет, школа, внешкольные отношения, т.е. учтена специфика построения модели формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников в следующих направлениях: внутришкольная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; попредметная модель формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников; межшкольная, междисциплинарная модель образовательных коммуникаций и связей, фасилитирующая формирование культуры самостоятельной работы обучающихся / школьников.

В системном отображении мы показали взаимосвязь феноменов «культура самостоятельной работы», «самореализация обучающихся», «саморазвитие».

Литература:

1. 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.
2. Кошелев А.А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // European Social Science Journal. — 2011. — № 6. — с. 210—217.
3. Кошелев А.А. Портфолио школьника: учебное пособие / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978-5-85117-615-9.
4. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы как вектор самосовершенствования и самореализации / О.А. Козырева, А.А. Кошелев // Социально-экологическая среда: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции (с Международным участием). — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. — С. 252—254.

О компонентах процесса творческого саморазвития личности обучающегося

Рыскулова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

Творческое саморазвитие — длительный и многоплановый процесс, охватывающий становление личности на различных этапах ее жизнедеятельности. Традиционно в этом процессе выделяют компоненты, наполненные соответствующими характеристиками и качественными показателями: мотивационный, ценностный, когнитивный, деятельностный или операционный, эмоционально-волевой, креативный или творческий, рефлексивный, адаптационный и др. (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, М.П. Дружнова, М.Ю. Разногладова А.В. Терещенко, С.Н. Толстов и др.).

Процесс творческого саморазвития личности и его компоненты относятся к области формирования личности, которая изучается разными отраслями психологии и пе-

дагогике, что обусловлено многоплановостью проявлений личности, противоречивостью, а иногда загадочностью человеческого поведения. В настоящее время в отечественной психологии широко распространен взгляд на человека как на индивида, личность и субъект деятельности, но при этом отсутствует более или менее общепринятая концепция структуры личности.

В нашем педагогическом исследовании мы опираемся на концепцию структуры личности К.К. Платонова, в которой личность рассматривается как динамическая система, т.е. система, развивающаяся во времени, изменяющая состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции. К.К. Платонов сгруппировал психологические черты и описал структуру лич-

ности, как систему четырех основных подструктур и двух дополнительных, которые их пронизывают. В разработанную ученым структуру могут быть уложены все известные свойства личности. Достоинством структуры личности, предложенной К.К. Платоновым, является то, что личность в ней представлена как нечто целостное и динамичное, как человек во всей полноте своих биологических, психологических и социальных особенностей [3].

В соответствии с данной психологической структурой в процессе творческого саморазвития личности мы выделяем *ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный и коммуникативно-творческий компоненты*. Эти компоненты, отражающие соответствующие подструктуры целостной структуры личности (направленности, опыта, особенности психических процессов, биологические характеристики психики, способности и характера), обеспечивают целостность процесса творческого саморазвития личности обучающегося.

Ценностно-мотивационный компонент процесса творческого саморазвития личности определяется системой доминирующих ценностей и мотивов, выражающих осознанное отношение личности к творческой деятельности по самовыстраиванию себя.

Положительная мотивация и соответствующая ценностная ориентация являются основой целенаправленного саморазвития, соответственно важнейшей педагогической задачей становится обеспечение такой положительной мотивации и ценностной ориентации обучающегося в преодолении неизбежно возникающих трудностей в ходе его творческого саморазвития.

Содержательно-деятельностный компонент характеризует практический, операционный аспект творческого саморазвития личности. В соответствии с психологической структурой личности К.К. Платонова в содержательную часть компонента мы включили знания, умения, навыки и социальные нормы, лежащие в основе процесса творческого саморазвития обучающегося; сформированный опыт поведения личности в ее окружении. Составляющими деятельностной части компонента являются цели, задачи, содержание, методы, средства и формы деятельности по творческому саморазвитию, а также достигаемые результаты. Это универсальные характеристики любой деятельности, полностью присущи и творческому саморазвитию личности, который как процесс характеризуется движением, изменением и т.д.

В педагогическом плане содержательно-деятельностный компонент предполагает поэтапное включение обучающихся в активную учебную деятельность, способствующую их творческому саморазвитию. Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, а деятельностный — взаимодействие субъектов педагогического процесса, их сотрудничество в создании условий для творческого саморазвития обучающихся.

Эмоционально-волевой компонент творческого саморазвития личности включает в себя: осознанность и целенаправленность действий, умение владеть собой, своими действиями и своим эмоциональным состоянием; способность личности мобилизовать себя, активно использовать свои возможности для достижения поставленных целей.

В рамках педагогики эмоционально-волевой компонент формируется в процессе воспитания и самовоспитания. Создание соответствующих педагогических условий, культивирование ценности самовоспитания как средства достижения жизненных целей являются важными предпосылками для творческого саморазвития личности обучающегося.

Оценочно-рефлексивный компонент в структуре процесса творческого саморазвития личности необходим в силу того, что самооценка и рефлексия выступают как составляющие познания и анализа личностью собственного сознания и деятельности.

Первая составляющая оценочно-рефлексивного компонента проявляется в сознательных суждениях личности, в которых она в процессе творческого саморазвития пытается сформулировать свою ценность, оценить себя. Самооценка не является постоянной, а изменяется в зависимости от обстоятельств, зависит от достижения успеха в наиболее значимой для личности сфере и имеет большое значение для достижения поставленных целей, позволяя адекватно оценить результаты своей творческой деятельности по самовыстраиванию себя.

Вторая составляющая оценочно-рефлексивного компонента направляет субъект на осмысление и осознание собственных форм и методов решения проблемной задачи, на критический анализ содержания и методов познания, а также способов преобразования собственного «Я». Рефлексирование — это сложная работа, требующая времени, усилий и определенных способностей. Поэтому начинать обучение рефлексии необходимо уже с младшего школьного возраста, уделяя особое внимание обучению осознания самими обучающимися того, что они делают и что с ними происходит. Способствуя накоплению опыта осознанной деятельности, рефлексия позволяет человеку полнее раскрыть свою уникальность и индивидуальность, а выделение оценочно-рефлексивного компонента позволяет сделать процесс творческого саморазвития личности обучающегося более целенаправленным и осознанным.

Коммуникативно-творческий компонент имеет особое значение в структуре процесса творческого саморазвития личности.

В соответствии с психологической моделью личности К.К. Платонова коммуникативная составляющая компонента обусловлена системой отношений и способов поведения личности, соответствующих подструктуре «характер», поскольку по определению характер — это структура стойких, сравнительно постоянных психических свойств, определяющих особенности отношений и поведения личности [2]. В нашем исследовании мы исходим из того, что коммуникация — это не столько передача ин-

формации от одного лица другому, сколько поведенческая сторона взаимодействующих между собой людей. В широком смысле слова термином «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей, отношений и взаимодействий [6].

Нам близки положения экзистенциального направления в философии по вопросам творческого саморазвития личности (Н.А. Бердяев, М. Бубер, А. Камю, В. Франкл и др.), которые определяют условием самореализации некий конструктивный диалог, общение, контакт с другим человеком, воспринимаемым во всей его целостности. Мы считаем, что только во взаимодействии с миром человек развивается и обретает свои сущностные характеристики или, как было сказано В. Франклом: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [5]. Творческое саморазвитие мы рассматриваем и как процесс субъект-субъектного взаимодействия («Я — Я» — общение с самим собой), и как процесс, который в той или иной форме кому-то или чему-то адресован («Я — ДРУГОЙ» — общение с другим), другим людям («Я — ОБЩЕСТВО» — общение с коллективом) или окружающему миру («Я — МИР» — как я исследую этот мир, каким я вижу его) [4]. Поэтому в коммуникативно-творческом компоненте коммуникационную составляющую мы рассматриваем как *равноценную творческой и неразрывно с ней связанную*. Как было отмечено выше, необходимость выделения данной составляющей обусловлена тем, что творческая деятельность по саморазвитию предъявляет к личности, ее осуществляющей, свои специфические требования, т.е. предполагает у человека наличие особого рода свойств, определяющих особенности отношений его с окружающими. Мы называем эти свойства коммуникативными способностями, поскольку способность есть свойство, связанное с успешным освоением/осуществлением деятельности [2]. Коммуникативные способности являются одним из наиболее важных условий, активизирующих и энергизирующих развивающуюся личность [1]. Коммуникативная составляющая подразумевает в своем составе наличие знаний механизмов коммуникативной деятельности человека; эффективных форм и методов ее организации, умений применять их на практике. В рамках педагогики формирование коммуникативной компетенции обучающихся происходит в ходе их учебной деятельности, чему способствует внедрение новых форм и методов обучения.

Вторая составляющая коммуникативно-творческого компонента обусловлена способностями человека, т.е. по определению индивидуальными свойствами личности, яв-

ляющимися субъективными условиями успешного осуществления определённого рода деятельности. В рамках нашего исследования это исключительно творческая деятельность личности по самовыстраиванию самой себя. Такая деятельность опосредована творческим мышлением и другими творческими свойствами личности, поэтому вторая составляющая — творческая. Как всякая деятельность творческое мышление предполагает активность, поэтому для творческого саморазвития не менее важным является творческая активность как свойство личности. Творческая самореализация как системообразующая характеристика человеческой индивидуальности также находит свое выражение в творческой составляющей коммуникативно-творческого компонента. Она обеспечивается потребностью «делать что-то лучше» и, осмысливаясь человеком, усиливается. В формировании таких качеств трудно переоценить роль педагога, сопровождающего процесс творческого саморазвития обучающихся.

Обозначенные выше компоненты, являясь частями целостного процесса, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных. Это означает, что содержание любого отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них.

Эмоционально-волевой компонент соединяет ценностно-мотивационный и содержательно-деятельностный компоненты, т.е. мотивы и ценности личности с ее адекватным поведением, он ответственен за обязательное исполнение намеченных личностью действий с целью ее дальнейшего творческого саморазвития. В свою очередь ценностно-мотивационный и оценочно-рефлексивный компоненты определяют не спонтанную поведенческую активность, а избирательное, целенаправленное управление поведением, т.е. содержательно-деятельностный компонент. Коммуникативно-творческий компонент основан на комплексе поведенческих качеств личности, которая в процессе творческого саморазвития взаимодействует с окружающими людьми. Данный компонент опосредован ценностно-мотивационным и эмоционально-волевым компонентами и реализуется через содержательно-деятельностный компонент, отражая возможности личности в создании чего-то нового в творческой деятельности по самовыстраиванию себя.

Выделенные компоненты развиваются неравномерно, но, тем не менее, изменение одного из них является условием развития любого другого и все они вносят определенный вклад в процесс творческого саморазвития личности обучающегося.

Литература:

1. Анфисова С.Е. Влияние форм организации педагогического взаимодействия на творческое саморазвитие студента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. — СПб., 2008. — №35 (76): Аспирантские тетради. Ч.II.: Научный журнал. — 296 с. — С. 17—22.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. — М.: Прайм-Еврознак, 2003—672 с.

3. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. 2-е изд. перераб. и доп. / Изд-во: Питер. 2009. — 464 с.
4. Педагогическая психология. Психологические аспекты диагностики творческих способностей. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.psychological.ru/default.aspx>
5. Франкл В. Цитаты о смысле жизни. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://chelovekya.ru/viktor-emil-frankl-tsitatyi-o-smysle-zhizni>
6. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Якунин В.А. СПб. Изд-во: Изд-во Михайлова В.А. 2000. — 638 с.

Возможности социализации и самореализации молодежи в спорте и модели формирования культуры самостоятельной работы

Столярова Мария Михайловна, главный специалист отдела по работе со студентами;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Федорович Сергей Вячеславович, студент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Система среднего и высшего образования предполагает создание условий для социализации и самореализации обучающихся и студентов в среде вуза и за ее пределами. Направлениями для социализации и самореализации являются — наука, искусство, культура, спорт и пр. В полидефинитном многообразии категорий «социализация» и «самореализация» необходимо выделить те, которое оптимально будут учитывать условия реализации современных целей и задач современного воспитательно-образовательного, культурно-исторического, свободного образовательного пространства с учетом решения противоречий возможностей и ограничений антропологического и средового характера, т.е. индивидуальных особенностей субъекта обучения, его запросов, способностей, мотивов, целей, уровня притязаний и возможностей и ограничений социальной среды, создающей и реализующей условия включения в деятельность и общение, процессы саморазвития и самосовершенствования.

Под *социализацией* мы будем понимать процесс и механизм формирования у человека различных социально, профессионально и личностно значимых и востребованных 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.

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.

Опыт измерителей в структуре социализации и самореализации не однозначен, т.к. оба эти процесса связаны друг с другом, но ни один не застрахован от крайних проявлений в спектре позитивных отношений и деструкций, иллюстрирующих несостоятельность и несовершенство антропологического пространства, варьирующего использование разнообразных методов, форм, средств, условий и принципов, механизмов и моделей социализации (как функции востребованности субъектов общества), саморазвития и самосовершенствования (как функции самосохранения, идентификации, самоутверждения), самореализации (как практики различных видов деятельности и общения, как функции адаптации в ситуативной креативности, состоятельности, продуктивности, гибкости, гуманизма и пр.).

Таковыми примерами могут быть деформации у творческой интеллигенции разных стран и народов, не справляющейся со сложностями социальных и профессиональных отношений — М.И. Цветаева, В.В. Маяковский, К.Д. Бальмонт, Ван Гог и др. Нет таких идеальных средств самовыражения и самореализации, которые бы создавали стопроцентные гарантии в реализации условий самосохранения субъекта деятельности и общения. Но опыт показывает, что средства самовыражения и самореализации тормозят процессы, связанные с распространением суицида, и, более того, человек, который имеет не одно на-

правление для самовыражения — более устойчив в своих моделях деятельности и общения.

Продуктивность социализации и самореализации в антропологическом пространстве идет в контексте сформированности структур личности (объект-индивид-субъект-личность), или иными словами, — формируя структуры и качества личности, мы формируем необходимый уровень социализации и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах, а также продуктивность и состоятельность, креативность и конкурентоспособность, гибкость и устойчивость и пр. как систему качеств, фасилитирующих востребованность личности в поле социально-педагогического взаимодействия.

Все это объясняет феноменологическая модель формирования культуры самостоятельной работы (КСР) в мультисреде. Рассмотрим на примере формирования КСР педагога. В условиях неоднозначности моделирования и практики использования дефиниций — мы отмечаем, что, выделяя несколько методологических подходов, мы создаем предпосылки для локализации и привязке решения проблем к совокупности противоречий антропологического и пространственно-временного генеза.

Для этого представим сначала дефиниции методологических подходов, лежащих в основе построения определений.

Системный подход — это методологический подход, определяющий специфику изучения события или явления таким образом, что в исходных положениях теории познания изучаемый объект является системой целостной, уникальной, части которой изучаются исследователем и вся суммарная совокупность исследуемых частей является достоянием и результатом работы, определившей себя в цели, средствах, методах, принципах, условиях, критериях, показателях и прочих компонентах научного знания.

Культурологический подход — методологический подход, определяющий структуру изучения феномена или

явления в контексте положений, структур, модели культуры как базовой единицы и матрицы, раскрывающий направления специфику, элементы и условия планирования и организации исследования, объяснения и коррекции всех продуктов исследования в структуре антропологического знания, где культура рассматривается с различных позиций и граней, фасилитирующих понимание и поиск в научном исследовании.

Деятельностный подход — методологический подход, изучающий событие или явление с позиции моделей и структур деятельности как основного вида и практики, определяющий достижения человека в его жизни.

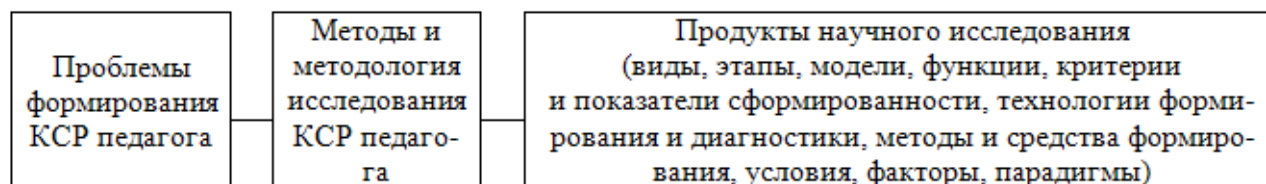
Полисистемный подход — это методологический подход, где все нюансы и аспекты деятельности, культуры и взаимодействия представляют собой уникальную систему, в различных плоскостях связанную с другими системами или ситуативно дополняющими, регенерирующими жизнеспособность и устойчивость антропологического феномена, определяемого в научном исследовании, раскрывающем тонкости и многофункциональность, поливариантность постановки и решения проблемы, многоплановость и полизадачность исследуемых процессов; синергетически реагирующий на изменения во внутренних и внешних структурах, доказывающих или иллюстрирующих полиструктурное единство и целесообразность в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах, объективно и субъектно повышающую сложность отношений, качеств, связей в многомерном пространстве социально-биологического генеза.

Другими словами, полисистемный методологический подход являет в круг научного познания и антропологически обусловленных новообразований множество связанных, гносеологически-реконструируемых, герменевтически-иллюстрируемых и характеризующих исключительно уникальность человека в продуктах его деятельности и общения как иерархию объектно-личностных моделей в практике социальных, межличностных и профессиональных отношений.

Феноменологическая модель формирования КСР педагога

Методологические подходы, фасилитирующие изучение КСР педагога	Дефиниции, в основе которых лежат данные методологические подходы
Культурологический подход	— совокупность составляющих векторного, скалярного и матричного генеза, предопределяющих выявление, моделирование, апробацию, внедрение, реконструкцию и трансформацию ЗУН, СУД, СЭН, компетенций, моделей поведения, отношений, моделей преобразования объективной реальности внутреннего и внешнего, моделей социализации и самосовершенствования, саморазвития и самореализации, которые являются вторичным ресурсом такого преобразования, системно обеспечивающих соблюдение норм и сохранение эталонов культуры и деятельности, общения и науки. Примером такого рода совокупности в этнопедагогике служит витая нить, состоящая из ЗУН, СУД, СЭН, компетенций, предопределяющих типологию социальных ролей, отношений, связей и качество жизни. А вся жизнь и деятельность — изготовление изделий пространственно-временного генеза той самой витой нитью, которая описана выше.

Методологические подходы, фасилирующие изучение КСР педагога	Дефиниции, в основе которых лежат данные методологические подходы
Деятельностный подход	— процесс получения и формирования общеучебных и предметных ЗУН-ов, фасилирующих формирование четырехуровневой структуры компетенций педагога в условиях непрерывного профессионального образования, конкретно решающий проблемы и задачи самостоятельной работы, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации. Формирование КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования выступает как продукт и процесс моделирования и апробации моделей обучения, самосовершенствования и самореализации педагога в контексте узкого смысла профессиональной деятельности — сформированности компетенций ФГОС специальности 050100 по направлению «Педагогическое образование», в контексте широкого смысла профессиональной деятельности — ситуативного продуктивного общения и труда, где личность и ее продукты творчества являются ценностями, из которых складываются предпосылки построения гуманистических основ как маленькой ячейки общества, так и общества в размерах государства и содружества государств.
Компетентностный подход	— социально, профессионально и личностно ориентированный ресурс, формируемый у педагога в условиях непрерывного профессионального образования нормами, эталонами и моделями культуры и деятельности, ФГОС (компетенции), а также ситуативно получаемым опытом в системе общечеловеческого, индивидуального, субъектного и личностного роста.
Полисистемный подход	— КСР педагога выступает полимерным, полисистемным, мультисредовым новообразованием неустанно развивающейся личности в контексте трех компонентов и критериев ее сформированности — акмеологическом (личностном), культурологическом (социальном), деятельностном (профессиональном), предопределивших моделирование видов, тенденций, условий, закономерностей, принципов, факторов, этапов, функций, методов, форм и технологий формирования КСР педагога, полисистемно выделивших эффективность ее формирования на протяжении отрезка жизнедеятельности, где созданы и реализованы предпосылки для моделирования научно-методического обеспечения изучения педагогического знания в системе СПО, ВПО, ПК и аспирантуре в согласованной политике реализации гуманистической парадигмы формирования КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования. Под формированием КСР педагога будем понимать процесс реализации идеи четырехуровневой модели формирования КСР педагога (объектный уровень — использование средств фиксации информации; индивидуальный уровень — использование моделирования в контексте создания профессионально-педагогических средств; субъектный уровень — апробация и внедрение моделируемых средств в процессе профессионально-педагогической деятельности; личностный уровень — включение и/или создание среды единомышленников, площадки, школы и пр.) с использованием технологий формирования КСР в согласованном выборе принципов, методов, форм, при учете условий, тенденций, факторов, функций, предопределяющих получение идеальных и материальных продуктов деятельности.



В таком контексте на объектном уровне создаются предпосылки формирования потребностей, связанных с использованием совокупности способов фиксации информации практическое владение которыми дает свой результат и обеспечивает формирование потребностей в формировании индивидуального уровня сформирован-

ности личности, на котором наша личность (человек) создают продукты-модели своего умственного труда — это совокупность словесно-логических и структурно-логических моделей, фасилирующих восприятие и решение ряда противоречий, проблем, дилемм, задач, а также насущную необходимость в разнообразных творениях искус-

ства и речевых актах самовыражения (сказки, анекдоты, стихи и пр.).

Индивидуальный уровень сформированности качеств личности и КСР предопределяют процесс формирования субъектного уровня, который создает модели и апробирует их на практике. Так появляются разнообразные педагогические технологии, средства, учебники, учебно-методические пособия и пр.

Следующим уровнем является создание школ, педагогических мастерских, в которых мастер и его педагоги занимаются решением ряда проблем, связанных с первоначальной постановкой проблемы, лежащей в основе данной школы, например, личностно ориентированное обучение, социализация трудных подростков, мотивация учения на уроках и во внеурочной деятельности.

Так мы показали на объектном, индивидуальном и субъектном уровнях в рамках деятельностного подхода, что формирование КСР педагога в условиях непрерыв-

ного профессионального образования выступает как продукт и процесс моделирования и апробации моделей обучения, самосовершенствования и самореализации педагога в контексте узкого смысла профессиональной деятельности — сформированности компетенций ФГОС специальности 050100 по направлению «Педагогическое образование», в контексте широкого смысла профессиональной деятельности — ситуативного продуктивного общения и труда, где личность и ее продукты творчества являются ценностями, из которых складываются предпосылки построения гуманистических основ как маленькой ячейки общества, так и общества в размерах государства и содружества государств. Поэтому возможности социализации и самореализации молодежи лежат в плоскости четырехуровневой модели формирования КСР как условия саморазвития и самосовершенствования субъектов антропологического пространства как в спорте, так и в науке.

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+прил. на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.

Влияние социальных медиа на сферу образования

Шелуха Мария Валентиновна, магистрант

Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики (г. Москва)

Социальные медиа сегодня представляют безграничный поток информации и открывают новые возможности, которые ограничиваются только собственным желанием, для образования в рамках любой специализации.

Поменялся быт человека, потребляющего информацию. Мечты Умберто Эко осуществились — теперь не обязательно держать на полках многотомные энциклопедии, более того, их не нужно хранить даже на дисках или в памяти компьютера — все доступно в Интернете. Дети пытаются пальцами раздвинуть, увеличить картинки и страницы в бумажных книгах так, как они привыкли это делать на планшетниках родителей. Бумажная книга становится скорее объектом престижного потребления, показательного поведения, предметом коллекционирования. По данным немецких книготорговцев, лишь 30 процентов книг люди покупают действительно для чтения, а 70 процентов приобретают для того, чтобы подарить, положить на прикроватный или журнальный столик или поставить на полку [1, С.31]. Книги начинают выполнять функцию физической интерпретации (впрочем, точно также, как и статусные журналы Vogue, GQ, Сноб) — они покупаются для того, чтобы быть показанными и пролистанными.

Все газеты, журналы и ТВ — и радиопрограммы предлагают нам уже определенно сформированный набор статей

и мнений, который мы не можем изменить, а можем лишь пролистать неинтересную для нас информацию. Социальные медиа кардинально меняют эту картину — теперь новостная лента в Фейсбуке или Живом Журнале является настоящим СМИ, при этом полностью отражающим наши интересы. В нашей новостной ленте может быть представлена вся палитра политических мнений — от революционеров до кремлевских блогеров — чего не может сделать никакое СМИ. Более того, наши друзья в социальных медиа составляют подборку новостей со ссылками на интересные статьи и блоги. По оценке Арианны Хаффингтон, основателя The Huffington Post, сегодня на YouTube всего лишь за два месяца загружается больше видео, чем ABC, CBS и NBC в совокупности сняли с 1948 года, а за один день количество просмотров роликов составляет порядка 2 млрд раз [2].

Согласно результатам исследования Британского национального фонда [3], в котором приняло участие 3 тысячи детей в возрасте от 9 до 16, оказалось, что социальные медиа положительно влияют на грамотность детей: участие в дискуссиях на форумах, общение в социальных сетях, ведение блогов стимулируют их развитие. Дети, которые вели более активную жизнь в социальных медиа, показывали намного больший уровень грамотности и ско-

рости чтения, чем их сверстники в конце девяностых.

Компания Apple в начале этого года предложила создать приложение iBook Author, которое будет предназначено для создания цифровых интерактивных учебников, в основе которых будет лежать игра как способ обучения. Электронные учебники, прежде всего, смогут сократить проблемный разрыв между теоретическими знаниями и применением их на практике. Кроме того, в такие учебники можно будет внедрить элементы игры, которые зададут дух соревновательности, что может привести к отличным результатам. Благодаря геймификации процесс получения знаний станет видимым — а для того, чтобы быть мотивированным, важно видеть собственный прогресс. Предполагается, что учебник будет стоить около 15 долларов.

Интересна инициатива бывшего студента-историка Оксфордского университета, который создал аккаунт в Твиттере 31 августа 2011 года, который освещает события Второй Мировой войны так, как будто они происходят в реальном времени. Альвин Коллинсон (так зовут создателя) считает необходимым придать своим твитам срочность сообщений и по возможности избегать научного тона, которым повествуют все учебники. «Я не хочу ожидать результатов событий, мне нужно, чтобы люди, читающие твит, чувствовали себя как люди того времени», говорит Альвин. «Я думаю, что невозможно сочувствовать погибшим, когда вы просто слышите цифры. Но если вы прочтете свидетельства 12-ти летней девочки, старшую сестру которой у нее на глазах расстреляли из самолета ровно 72 года назад, это даст вам больше понимания об ужасах войны. Я хотел выдвинуть на первый план, в максимально возможной степени, человеческие страдания на войне» [4]. По словам создателя, множество учителей из разных уголков мира уже связались с ним, что рассказать о том, что рекомендовали мой твиттер своим ученикам — ведь большинству подростков кажется, что Вторая Мировая война была миллион лет назад. И Альвин надеется, что восприятие молодежи изменится благодаря твитам в реальном времени.

Многие западные и американские университеты используют социальные медиа для организации процесса обучения [5]. По данным исследователей Массачусетского университета [6], в США социальными медиа пользуются 98% университетов. Чаще всего страницы в социальных медиа и видео на YouTube создаются для того, чтобы заинтересовать абитуриентов, ответить на интересующие вопросы и собрать вместе выпускников. Также университеты просят студентов отмечаться в приложении Фейсбука Places, для того, чтобы эта информация появилась в новостной ленте пользователя — это является хорошей рекламой учебного заведения. В дополнение к социальным сетям многие университеты используют приложения YoungCampus360 для создания виртуальных туров по кампусам на страницах в Фейсбуке. Некоторые университеты и школы для изучения иностранных языков используют скайп, поскольку одной из выгодных сторон

данного метода является высокая мотивированность общением с друзьями из разных стран. Ученики Wiregrass High School из штата Флорида могут задавать своим учителям интересующие их вопросы посредством SMS, а также просматривать специально созданные преподавателями блоги для получения дополнительных знаний. Учащиеся даже могут фотографировать на мобильный телефон классную доску для того, чтобы сохранить информацию, которая может пригодиться в будущем и не терять лишнего времени на переписывание. Данный эксперимент подтверждает исследование Университета Мелбурна [7], согласно которому возможность свободно использовать социальные медиа лишь повышает продуктивность сотрудников больших компаний.

Обычно университеты осуществляют внутреннюю рассылку по электронной почте, а также вывешивают необходимые документы на специальных досках объявлений. Но некоторые университеты, например, Лестерский Университет в Великобритании начал использовать Твиттер для поддержки общения между студентами и преподавателями не только в рамках лекций. В качестве методических инструментов некоторым студентам выдали iPod touch, при помощи которых они должны писать твиты академического характера. Надо отметить, что со временем данное сообщество выросло и в беседе стали принимать участие не только студенты и преподаватели данного университета. Впоследствии руководство университета приняло решение приобщить к такому виду общения весь обучающий персонал, а сам университет присоединился к программе M.I.T., обучающей студентов навыкам технологического и кооперативного общения, которые являются необходимыми при проведении научных исследований и экспериментов.

По мнению Альстаира Крилмэна (профессора университета Linnaeus, Kalmar, известного блогера и спикера), «вначале социальные медиа повлияли на музыкальную индустрию, издательский бизнес, кино — и видео-продакшен, теперь пришло время образования» [8]. С ним солидарен медиа-гуру Клай Ширки. В своем последнем блог-посте [9], он проводит параллели между Напстером и Удасити. Впервые цифровая дестабилизация настигла музыкальную индустрию с появлением Напстера (файлообменной сети, которая позволяла легко обмениваться музыкальными файлами), который вскоре был закрыт из-за многочисленных обвинений в нарушении авторских прав. Но, тем не менее, через некоторое время через некоторое время появились децентрализованные peer-to-peer сети и вскоре, музыкальные файлы стали легально и нелегально распространяться и продаваться по низким ценам через iTunes, LastFM и сейчас уже Spotify. Индустрия претерпела радикальные изменения и все еще не оправилась от шока.

На протяжении нескольких лет сфера образования также подвергалась дестабилизации. Вот только из некоторых способов обучения при помощи социальных медиа: OER (Open Educational Resources — Открытые образо-

вательные ресурсы), Udacity — частная образовательная организация, предлагающая дистанционные курсы для всех желающих, возникшая на базе Стэнфордского университета; Coursera — стартап в сфере онлайн-образования на базе 33 ведущих мировых университетов; edX — некоммерческая онлайн-образовательная организация на базе Массачусетского технологического университета и Гарвардского Университета и прочие. Особенно интересной, по мнению автора данной работы, является концепция «Перевернутой аудитории» [10], в которой ученики выполняют домашнее задание под руководством учителя, а теоретическую часть программы осваивают дома самостоятельно при помощи видеоуроков. Организатор данного проекта Брайан Беннет, описывая философию данного метода, отмечает: «Во-первых, ученики должны понимать, что они сами теперь во многом отвечают за свое обучение. Я больше не стою перед классом, указывая им, что они должны делать. Во многом они сами становятся ответственными за свое обучение. Дети могут выбирать, каким образом достичь поставленной задачи. И, следовательно, встраивание этого элемента выбора в систему обучения — один из главных моментов. Дома они смотрят видео, в которых объясняется тот или иной материал. А в классе на основе полученных знаний и навыков мы уже уделяем больше внимания другим вещам. Во-вторых, это отношение преподавателя к своим ученикам. Я уже не могу просто показать им видео и потом думать, что они все поняли и смогут применить свои знания сами. Я должен находиться в постоянном контакте с учениками. Фактически я работаю с ними один на один, они задают мне множество вопросов, и мы создаем такое дискуссионное поле. И зачастую эти обсуждения помогают и учителю заново осмыслить какие-то вещи» [11].

Но в этом году появление МООС (Massive open online course — Массовый открытый онлайн курс) спровоцировало резкое отрицание и несогласие с новой системой онлайн-обучения. Множество профессоров из разных стран и разных специализаций высказалось, что онлайн-обучение никогда не заменит привычного традиционного обучения лицом-к-лицу. Кен Робинсон по этому поводу замечает: «Их проблема заключается в том, что они хотят вступить в будущее, все еще делая то, что делали в прошлом. И на своем пути они отвращают миллионы детей, которые не видят больше никакого смысла в том, чтобы учиться. Раньше у обучения была цель — если ты будешь хорошо учиться, то получишь диплом, а значит и хорошую работу. Но наши дети не верят этому и, между прочим, правильно делают. Конечно, с дипломом лучше, чем без него, но он не гарантирует больше ничего. И в особенности никаких гарантий не остается, если на пути к его получению, все то, что делало вас особенным, маргинализируется» [12]. По мнению Ванессы Камилльери [13] (профессор Университета Мальты, факультет образования), онлайн обучение гораздо эффективнее традиционного — опасность лекций заключается в том, что они создают иллюзию преподавания для преподавателей и

иллюзию получения знаний для студентов. Традиционное образование по своей природе пассивно, онлайн-образование — активно. Студент сам заинтересован в получении знаний и на протяжении 24 часов в сутки может обмениваться информацией с преподавателем и задавать ему вопросы. Стефан Храстински, поддерживая Ванессу отмечает: «В современном мире необходимо использовать новые медиа для общения с аудиторией, потому что, если ты не будешь этого делать, аудитория просто уйдет. Да, она будет присутствовать в кабинете физически, но отсутствовать ментально. А средства, посредством которых общение будет происходить, уже выбирает сам преподаватель. При этом, совершенно необязательно разговаривать и общаться со всеми студентами вместе. Например, в КТН-social один студент задает вопрос, другой может ответить на него — это необязательно делать преподавателю, но у всех появляется чувство «взаимодействия» (interaction) — вот, что важно. Студент всегда знает, что он может задать вопрос или написать комментарий в любой момент — ему не приходится ждать определенного отреза времени. Студенты продолжают думать о предмете постоянно, а не только, когда они находятся в аудитории или готовятся дома к семинару. Но с другой стороны, в Швеции такой формат обучения зачастую ограничен именно дистанционным обучением. И многие преподаватели выступают против онлайн-обучения, поскольку они хотят видеть своих студентов лично. И мне кажется, что удачное комбинирование традиционного и онлайн-обучения может быть хорошим выходом из положения» [14].

Но важно отметить, что социальные медиа влияют на повседневность не только в положительном ключе. По мнению В.В. Савчука, петербургского философа, занимающегося проблемами медиафилософии, «трансформирующаяся повседневность под давлением потока информации осуществляет захват все новых сфер жизни, стирая различия между «высоким» и «низким», «авангардом» и «мейнстримом», «арт-хаусом» и «массовым», «внутренним» и «внешним», создает новую среду коммуникантов, которые обладают собственными стратегиями поведения и особым языком выражения» [15]. Как уже отмечалось выше — *die Sprache spricht*, язык — это не просто способ коммуникации, но и прежде всего — способ мышления. Когда в Интернете диалог происходит одновременно между тысячами людей, то это не может не влиять ни на само мышление, ни на язык. Известный отечественный лингвист Максим Кронгауз делает вывод, что в Интернете появляется способность «говорить и говорить письменно. До Интернета большая часть русскоговорящих была «немой» в письменном отношении. С одной стороны, человек, который впервые входит в Интернет, говорит: «О, ужас! Здесь же абсолютно безграмотно разговаривают». Очень низкий средний уровень грамотности, потому что такие массы никогда не были вовлечены в процесс письменного общения. Таким образом, средний уровень упал. Но уровень всего народа, если говорить о культуре речи, сильно вырос. Все учатся говорить письменно»

[16]. Таким образом, возникает совершенно иная стилистика, грамматика и культура речи. «Массовые коммуникации создают унифицированное массовое общество, которое не переносит различий, оригинальности, тонкого вкуса. Их всех уравнивает потребность в сенсации, экстраординарном событии, при этом массмедиа или рынок общественного мнения допускает строго дозированные версии оригинальности» [15].

Люди теряют многие образовательные навыки, которые так важны при личном общении — умение «читать» настроение человека и его язык жестов, умение выждать правильную паузу, прежде чем начать говорить. Аргумент к авторитету в социальных медиа перестает работать, поскольку все находится в одинаковых условиях: более того, Интернет уравнивает не только современников, но и тех, кто создавал культуру в прошлом. Имеет смысл обратиться к старому и известному, но очень показательному примеру, когда на одном из специализированных сайтов (на котором собираются профессионалы) некто Борис выложил несколько своих стихотворений, после чего последовал шквал неодобрительных отзывов по поводу его творений. А потом оказалось, что это был попросту розыгрыш или эксперимент, а стихи принадлежали Борису Пастернаку. Конечно, вбив несколько строчек в поисковик можно было легко обнаружить, что стихи принадлежат великому мэтру, но никому и в голову не пришло этого делать. И надо отметить, что это произошло в социальной группе, считающей себя профессионалами, знатоками поэзии. Культура становится максимально доступной, но вместе с тем ценность собственных знаний человека уменьшается. Память попросту становится рудиментом.

Интересны мысли В.В. Савчука о десакрализации книги: посредством новых медиа, книге возвращается статус рукописи. «Сегодня книга — твердая копия и лишь одна из возможных распечаток компьютерного оригинала, постоянно дополняемого и дописываемого. Тем самым разрушается устоявшаяся ценностная шкала: рукопись — предварительное состояние, книга — окончательное, рукопись можно править, книгу — нет. Рукопись, прошедшая редакторскую правку, цензуру, рецензирование, теряет способность к коррекции, переписыванию и дополнению, приобретая статус окончательного канонического текста. Его место занимает компьютерный текст. Именно он становится матричным, всегда актуальным к прочтению, сохраняя при этом свойства рукописи: податливость исправлениям и обратимость написанного; он делается похожим более на рукописный список, чем на тиражный (уже неизменяемый) экземпляр книги, возвращая результат творческих усилий в «дописменную ситуацию», в ситуацию постоянно корректирующей текст устной традиции. Он дает качество ремесленности, характерное древнему способу самовоплощения» [15].

Социальные медиа изменяют смысл понятия медиаграмотности, наделяя его дополнительными коннотациями. Что значит сегодня быть медиаграмотным? В 2009

году, один пользователь Twitter решил провести эксперимент, пользуясь случаем дебатов о федеральном стимулирующем законопроекте в Конгрессе США, который должен был вернуть к жизни увядающую экономику страны. Он начал писать в Твиттере неверную информацию о законопроекте. Используя аккаунт @InTheStimulus, он распространял ложные данные, но привело это к невероятным результатам: пользователи настолько часто делали ретвиты его постов, что не только люди начали им верить, но и члены Конгресса начали повторять эти ложные сведения в своих обсуждениях. Возникает закономерный вопрос: неужели члены Конгресса безграмотны?

Группа исследователей из Университета Чарльстона под руководством профессора Бинг Пэна выяснила, что у большинства современных детей 13–14 лет, несмотря на принадлежность к «цифровому поколению», полностью отсутствует умение адекватно оценивать найденную информацию. Дав задание 102 ученикам 9го класса найти некоторую информацию в Google и переставив местами результаты поиска (умышленно заменив первые страницы поисковой машины на последние), исследователи увидели, что подростки безгранично доверяют Google.

Николь Пинкард, основатель Чикагской Сети Цифровой Молодежи в своем интервью на канале PBS в феврале 2011 года отметила, что именно технология определяет грамотность. До появления печатного станка умение читать уже означало быть грамотным. На ее взгляд, сегодняшние школьники в будущем будут считаться безграмотными, если они не смогут понимать и интерпретировать социальные медиа. А переход на более высокую степень грамотности — это умение критически осмысливать информацию новых медиа — отличать правду от вымысла, новости от мнений и достоверные источники от ненадежных. Надо отметить, что практически ничего в концепте медиаграмотности не изменилось. Но появление возможности самому быть автором привнесло в него императивный характер. Кроме того, большую часть информации люди теперь получают не от журналистов, как раньше, а из социальных медиа. На каждую верную запись в социальных медиа приходится слух о смерти какого-нибудь известного человека или неправильно процитированные слова. Журналисты умеют проверять надежность источников, ведь медиаграмотность — это необходимое качество для этой профессии. Профессионалов учат критически осмысливать получаемую информацию отличать надежные источники от ненадежных и распознавать предвзятость и скрытые мотивы. Поэтому очень важно для сегодняшней системы образования уделять достаточное внимание медиаграмотности. В США и Европе уже запущены проекты News Literacy Project, Center for Media Literacy и 21st Century Literacy, основатели которых понимают, что сегодняшней молодежи и детям недостаточно просто уметь использовать социальные медиа, но они должны знать, как правильно осмысливать получаемую информацию.

Еще в 1953 году, когда Интернета еще и в проекте не было, известный философ Исайя Берлин [17] раз-

делил всех людей на две категории: ежи и лисы. Лиса обладает большим количеством поверхностной информации, а еж обладает лишь одним, но очень глубоким знанием. Хитроумная лиса всегда старается изобрести различные способы для атаки ежа, но последний защищается лишь одним, но очень эффективным способом — он сворачивается в клубок, выставляя колючки. Поэтому всегда побеждает. По утверждению Берлина, Маркс, Ницше и Платон были ежами, а Аристотель, Шекспир и сам Берлин — лисами.

Сегодня, угощаясь на анархическом, повсеместном, безлимитном и бесконтрольном пиршестве информации, которое зовется веб 2.0, мы все превращаемся в лис. Мы бродим и роемся в поисках мыслей и влияния, поднимая то, что нам нравится, и, выбрасывая остальное, связывая и собирая информацию, социальную жизнь и развлечения.

Николас Карр в своей книге «Гуггл превращает нас в дураков?» [18] говорит о том, что благодаря медиа кардинально меняется способ, которым мыслим. Уже больше 10 лет, мы проводим много времени онлайн. Исследование или поиск какой-либо информации, которые ранее занимал недели в библиотеках, теперь требует всего лишь нескольких минут и Гуггла под рукой. Конечно, можно приводить массу аргументов в пользу новых медиа, но важно помнить то, что еще в 1960-х годах отмечал Маршалл Маклюэн — медиа являются не просто пассивными каналами информации. Они не только обеспечивают нас пищей для размышлений, но и определяют сам процесс мышления. И, к сожалению, благодаря Интернету, способность к концентрации и глубокому размышлению уменьшается. Наше сознание уже ожидает информацию в таком виде, в котором Интернет ее распространяет. Если когда-то все мы ныряли с аквалангом в мире текстов, то теперь парим над водой на гидроциклах.

Пятилетнее исследование среди студентов, посещавших два популярных исследовательских сайта — Британской библиотеки и Британского образовательного консорциума, проведенного University College London [18], подтвердило изменение культуры чтения. Студенты демонстрировали необычный тип поведения — «поверхностный просмотр» — они перепрыгивали с одного научного источника на другой, очень редко читая больше одной-двух страниц. Более длинные книги или статьи они сохраняли «на потом», но доказать, читали ли они их, невозможно. Вот что пишут исследователи: «Очевидно, что пользователи не читают онлайн в традиционном смысле этого слова. На лицо признаки нового типа чтения: горизонтальный просмотр заголовков, абзацев текстов и страниц содержания — и все для того, чтобы добиться максимального результата в более короткие сроки. Кажется, что пользователи уходят в онлайн именно для того, чтобы избежать чтения в традиционном смысле» [18].

Конечно, учитывая повсеместность текста в Интернете, не упоминая уже о текстовых сообщениях и имейлах, вполне возможно, что мы читаем гораздо больше, чем мы читали в 1970-х и 1980-х годах, когда телевизор был

самым популярным медиа. Но это совершенно другой тип чтения, позади которого лежит абсолютно иной тип мышления — и возможно даже новое понимание самих себя. «Мы не только то, *что* мы читаем, но и то, *как* мы читаем» [18] — заявляет Марианна Вульф, экспериментальный психолог в Университете имени Тафтса. Вульф волнует то, что новый стиль чтения, где эффективность и скорость важнее всего, превращает нас попросту в декодеров информации. Ведь наши способности к интерпретации текста, глубокому мышлению и пониманию причинно-следственных связей формируются именно благодаря глубокому, медленному чтению без distrакций.

В 1882 году Фридрих Ницше пришлось приобрести печатную машинку — его зрение ухудшалось с каждым днем, и ему было тяжело подолгу удерживать внимание на листе бумаги, не говоря уже о том, чтобы писать. Он боялся, что ему придется прекратить работу по состоянию здоровья, но печатная машинка спасла его — он научился печатать с закрытыми глазами. Один из друзей Ницше заметил, что стиль письма Ницше изменился. И так сжатая и выразительная проза стала еще более краткой, словно переданной по телеграфу. Друг заметил, что «возможно печатная машинка сможет изобрести собственный стиль идиом» [18], отметив, что в собственной работе «качество бумаги и пера зачастую влияет на то, каким получится произведение». «Ты абсолютно прав, — ответил ему Ницше. То, как и где мы пишем, влияет на формирование наших мыслей» [18]. «Под влиянием печатной машинки, — пишет немецкий философ Фридрих Киттлер, проза Ницше превратилась из аргументов в афоризмы, из простых слов в каламбуры, из риторики в телеграмму» [18].

Когда Интернет поглощает медиум, медиум претерпевает ряд изменений: в нем появляются ссылки, мигающая реклама и другая цифровая мишура. Например, новое сообщение в электронном почтовом ящике, выскакивает оповещением поверх статьи, которую мы читали. И, естественно, это рассеивает наше внимание и снижает концентрацию. Но влияние Интернета не ограничивается только экраном компьютера или планшета, на котором мы теперь читаем текст. Поскольку сознание человека теперь настроено на восприятие информации из Интернета, традиционным медиа приходится адаптироваться к ожиданиям аудитории. Дикторы на ведущие ТВ-программы рекламируют свои социальные медиа и призывают аудитории голосовать, например, в Твиттере (они также используют собственные хэштеги в каждой теме), появляется телетекст и всплывающая реклама; газеты и журналы сокращают объемы своих статей, предлагая теперь только главную выжимку из материала. Так, например, в апреле 2008 года, «Нью-Йорк Таймс» решила посвятить вторую и третью страницы каждого издания краткому содержанию каждой статьи, которые призваны «раззадорить» читательское желание узнать сегодняшние новости и сэкономить время, на листании страниц и чтении заголовков [19].

Конечно, суть страха изменения сознания не нова. Недостаток чего-либо всегда превращает ценные вещи в еще более ценные, а избыток означает, что ранее ценные вещи обесцениваются, что повергает людей в ужас. Еще Сократ в одном из диалогов Платона выражал свои опасения по поводу распространения письменного слова — он считал, что люди перестанут пользоваться своей памятью (сам Сократ, как известно, ничего не записывал, за ним записывали его ученики, в частности Платон и Аристотель). С внедрением печатного станка Гуттенберга в обществе также наметились волнения. Итальянский гуманист Иеронимо Скаурчафико переживал, большая доступность книг приведет к интеллектуальной лени и ослабит способность мыслить. Эта же история последовательно повторялась с внедрением радио и телевизора.

Клай Ширки в своем выступлении на ted.com «How the Internet will transform government» [20] отметил другую сторону процесса мышления в рамках современной культуры. По его словам, когда в обществе циркулируют различные идеи и мнения (особенно это касается полити-

ческой ситуации), изменяется мышление (но в более «думающую» сторону), изменяется и общество. Пример прошлых выборов в РФ, Арабской Весны и белорусских демонстраций, о которых было сказано выше, подтверждает данный тезис. На вопрос, «Как Интернет и новые медиа изменяют наше мышление?» Клай Ширки отвечает, что пока еще слишком рано говорить об этом. И это не потому, что мы не видим сегодня очевидных эффектов новых медиа, а потому что более глубокие изменения выплывут на поверхность, когда новые культурные нормы станут общепринятыми. Самый важный эффект новых медиа мы увидим только тогда, когда Интернет-среда станет воздействовать на все культурное окружение, а не только на поведение отдельных пользователей. Кевин Килли, колумнист журнала «Wired» и автор книги «New Rules for the New Economy», соглашаясь с Ширки и сравнивая пассивное потребление телевидения и газет (политическую и идеологическую сторону которых всегда трудно разгадать) с активным поведением в социальных медиа, находит более продуктивным последнее [21].

Литература:

1. Сумленный С. «Пьяная вечеринка в Фейсбуке» // «Эксперт» №30–31 (715), 2010.
2. Данные на 2009 год. Arianna Huffington on Journalism: Commencement 2009. Электронный ресурс URL: [http://digitalnewsjournalist.com/2009/12/22/arianna-huffington-on-journalism-commencement-2009/] (дата обращения 06.02.2012).
3. Change Can Be Painful, but This One Shouldn't Hurt // The New York Times. April, 6, 2008. Электронный ресурс URL: [http://www.nytimes.com/2008/04/06/opinion/06pubed.html?pagewanted=2%&sq=Tom%20Bodkin%&st=cse%&scp=4&_r=0] (дата обращения 04.10.2012).
4. Kleinman Z. Children who use technology are 'better writers'. Электронный ресурс URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm] (дата обращения 09.02.2012).
5. События Второй Мировой в реальном времени в Twitter. Электронный ресурс URL: [http://opzarkol.com/2011/10/vtoraya-mirovaya-voyna-v-twittere/] (дата обращения 01.03.2012).
6. Cordova D., Lepper M. A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation Электронный ресурс URL: [http://www.springerlink.com/content/w2257468151383p3/] (дата обращения 09.02.2012)
7. Орехова Н. Как университеты используют маркетинговые возможности Facebook: 7 кейсов. Электронный ресурс URL: [http://theoryandpractice.ru/posts/3298-kak-universitety-ispolzuyut-marketingovye-vozmozhnosti-facebook].
8. Workplace web bludging 'good for productivity' Электронный ресурс URL: [http://www.brisbanetimes.com.au/technology/workplace-web-bludging-good-for-productivity-20090402-9ktm.html] (дата обращения 09.02.2012).
9. The corridor of uncertainty. Assorted thoughts and reflections on technology in education. Электронный ресурс URL: [http://acreelman.blogspot.se/] (дата обращения 30.11.2012)
10. Shirky C. Napster, Udacity, and the Academy. Электронный ресурс URL: [http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/] (дата обращения 30.11.2012).
11. A new method of teaching is turning the traditional classroom on its head. Электронный ресурс URL: [http://www.knewton.com/flipped-classroom/] (дата обращения 30.11.2012)
12. Бортникова М. Интервью: Брайан Беннет: «Школьники теперь сами отвечают за свое образование» Электронный ресурс URL: [http://theoryandpractice.ru/posts/4920-prepodavatel-flipped-classroom-brayan-bennett-ucheniki-dolzny-ponimat-cto-oni-teper-sami-vo-mnogom-otvechayut-za-svoe-obrazovanie] (дата обращения 30.11.2012).
13. Robinson K. RSA Animate — Changing Education Paradigms. Электронный ресурс URL: [http://comment.rsablogs.org.uk/2010/10/14/rsa-animate-changing-education-paradigms/] (дата обращения 30.11.2012).
14. Vanessa Camilleri on the subject «A Tale of Two Worlds». Лекция в университете КТН 20.11.2012. Подробнее: http://socialmediatechnologies.samadhi.se/wordpress/guest-lectuers/ (дата обращения 30.11.2012).
15. Савчук В. Медиа внутри нас // Медиафилософия. Сборник текстов. В печати.

16. Кронгауз М. Лекция Язык и коммуникация: новые тенденции Электронный ресурс URL: <http://www.polit.ru/lect-ures/2009/03/19/communication.html> (дата обращения 04.03.2012)
17. Берлин И. Еж и лисица // «Вопросы литературы», № 5. — ЖЗ. 2001 г.
18. Carr N. Is Google Making Us Stupid? Электронный ресурс URL: [<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>] (дата обращения 04.10.2012).
19. Change Can Be Painful, but This One Shouldn't Hurt// The New York Times. April, 6, 2008. Электронный ресурс URL: [http://www.nytimes.com/2008/04/06/opinion/06pubed.html?pagewanted=2%26amp%26sq=Tom%20Bodkin%26amp%26st=cse%26amp%26scp=4%26_r=0] (дата обращения 04.10.2012).
20. Shirky C. «How the Internet will transform government» Sept. 30, 2012. Электронный ресурс URL: [http://www.ted.com/talks/clay_shirky_how_the_internet_will_one_day_transform_government.html] (дата обращения 04.10.2012).
21. Kelly K. An intermedia with 2 billion screens peering into it. Электронный ресурс URL: [http://www.edge.org/3rd_culture/bios/kelly.html] (дата обращения 05.10.2012)

Особенности влияния интерпретации музыкальных произведений на формирование исполнительских умений

Шершуков Святослав Владимирович, аспирант
Московский государственный университет культуры и искусств

Исполнительская интерпретация как творческое прочтение интонационного содержания сочинения поднимает значимость музыкального исполнительства, следовательно, и высокую гражданскую ответственность исполнения до уровня ответственности композитора — художника.

Помимо совершенного владения слухо-моторной техникой, исполнитель должен быть ознакомлен со спецификой, практикой и техникой композиторского творчества; уметь воспринимать музыкальное интонирование в его непосредственном звуковыражении, не связанном с инструментальной техникой; уметь попеременно перевоплощаться как в композитора, так и в слушателя, наблюдая как бы со стороны исполнительский процесс, то в артиста, то в оратора с увлеченностью передающие свои чувства и мысли слушательской аудитории. Все это сводится к единой задаче первостепенной важности: к формированию психотехнических навыков непрерывности слухового внимания и навыков «сценического перевоплощения» [4, с. 140]. Ведь интерпретация — это индивидуальная трактовка исполнителем исполняемого произведения [6].

Интерпретация произведений напрямую зависит от разнообразия фантазии и навыков, с помощью которых можно реализовать ту или иную идею, замысел, а интерпретация произведений непосредственно зарождается в процессе работы над ним.

Как пишет Ф. Липс в методическом пособии «Искусство игры на баяне», что «вся работа музыканта над произведением направлена к тому, чтобы оно звучало в концертном исполнении. На это, по его мнению, должен быть направлен весь комплекс музыкального образования и воспитания баяниста» [5, с. 128].

В зависимости от параметров интерпретация произведений может быть разнообразной. Таким образом, рассмотрим некоторые из них.

Примеров интерпретации существует большое количество. Это связано с тем, что каждый исполнитель видит одно и то же произведение по-разному, что в свою очередь способствует разнообразию при прослушивании.

Также многие исполнители видят интерпретацию в темпе, потому что темп, например, во времени Баха был медленнее, чем в наше дни, и это ярко прослеживается в исполнении Чаконы И. Баха, где звучание одних исполнителей приравнивается примерно к 14 минутам, а у других исполнителей время увеличивается в два раза.

Таким образом, интерпретация и у одних исполнителей и у других — правильная. Как мы отметили выше, это объясняется тем, что одни исполнители пытаются прировнять темп исполнения того времени, а другие наоборот используют быстрый темп, т.к. все темпы сдвинулись в более быструю сторону.

Следовательно, интерпретация — это некий картинный образ, который исполнитель пытается донести до слушателя путем того или иного произведения. Штриховый момент при исполнении имеет тоже большое значение. С помощью него можно показать не только характер произведения, но и профессиональную подготовку исполнителя. Разнообразие штриха, его легкость исполнения способствует разнохарактерности тех или иных моментов.

Первоначально, остановимся на некоторых специфических приемах, влияющие на процесс интерпретации.

На начальном этапе работы над музыкальным произведением музыкант имеет дело непосредственно с нотным текстом, который в свою очередь необходимо расшифровать. Разученное с правильными нюансами и темпами —

это первый этап работы над произведением. В дальнейшем детальная работа, шлифовка должна перерасти в процесс вживания в произведение, как бы стать чем-то родным исполнителю, обрасти ассоциациями [5, с. 120–121].

Констатируем, что в нотном тексте очень важно выявить главный и второстепенный материал, четко проинтонировать фразы, мотивы. Все это позволит исполнителю оживить нотный текст и добавить своё виденье в выбранное произведение.

Рассмотрим обработку русской народной песни «Субботея» С. Сметанина для гармонии.

Первоначально, необходимо научиться исполнителя «рисовать» некий образ, картинку того, что он видит в данном произведении и что пытается передать с помощью него.

Название «субботея» идет от названия дня недели, т.е. субботы. Это дает нам право предположить, что данное произведение носит веселый характер, т.к. по субботам в деревнях устраивались гулянья с песнями и танцами, проводилось большинство ярмарок с продажей предметов утвари, устраивались забавы, люди ездили в город для прогулок.

Рассмотрим еще один параметр для того, что бы убедиться, что выбранное произведение «Субботея» задорное. При этом обратим внимание на темп, в котором исполняется произведение.

Темп — скорость движения в музыке. А. Варфоломеев в работе «Музыкальная грамота для баянистов и аккордеонистов» характеризует темп следующим образом: «Темп не может быть произвольным, так как он органически связан с содержанием музыкального произведения. Темп устанавливает конкретную величину деятельности, которой выражена доля. Если в заданном темпе протяженность доли равно, например, одной секунде, а длительность, выражающая долю, — четверть, то в соответствии с этим и остальные длительности получают конкретное время звучания: половинная — две секунды, восьмая — половину секунды, шестнадцатая — четверть секунды и т.д.» [2, с. 62].

Различают три основные группы темпов: медленные, умеренные и быстрые. В медленном темпе обычно исполняется музыка, выражающая состояние покоя, спокойного размышления, повествования, а также сосредоточенности, скорби и т.д.

Умеренный темп нейтрален и встречается в музыке различного характера.

Быстрый темп обычно связан с передачей в музыке состояния радостного или драматически насыщенного возбуждения, устремленного движения.

Исполняя вышеназванное произведение, на наш взгляд, необходимо придерживаться быстрого темпа, который начинается с аллегро (*allegro*), переходя в виво (*vivo*) и заканчивая прэстиссимо (*prestissimo*). Также при игре «Субботея» темп может изменяться в зависимости от импровизации либо замедляясь — ритенуто (*ritenuto*,

rit), либо ускоряясь — аччелерандо (*accelerando*).

Главной задачей исполнителя, является передать сущность праздника, который люди испытывали в тот момент нахождения на ярмарке или в танце девушки с молодым человеком. Тональность данной обработки *ля минор*, может навести на мысль, что всё произведение будем минорным, грустным, однако это не так. Именно чередование мажорных и минорных функций поможет передать нам весь праздник и колорит русской души.

Вступление данного произведения показывает характер всей пьесы-праздника. Далее идет «главная тема» или также можно её назвать «с выходом», где все начинается с медленного темпа и с каждым предложением чуть ускоряется.

Штриховой элемент в медленной части естественно более тягучий, густой- легато, в последствии он переходит в более легкий-стакатто, что позволяет нам показать свободу вариационной формы. А разнообразие вариаций дает понять нам разноплановость данного произведения, которое непосредственно влияет на его сложность.

Рассмотрим несколько вариаций в данном произведении и попробуем проанализировать упражнения для работы над ними.

Первая вариация, которую можно предложить играть в более подвижном темпе или быстром. Начнем работу над ней.

Первоначально необходимо подобрать правильную аппликатуру, так как от ее правильности впоследствии будет зависеть легкость и свобода исполнения.

Констатируем, что эффективное развитие исполнительских навыков невозможно без применения разумной аппликатуры гамм. Отметим, что П. Говорушко приводя применение аппликатуры левой руки в мажорных гаммах (2–1 – 2в – 3–1 – 3в – 1в – 2), рекомендованной Аз. Ивановым оспаривает её и объясняет тем, что применение допустимо лишь при коротком мизинце или очень короткой руке. Целесообразность аппликатуры при игре гамм определяется не наибольшей доступностью, а наибольшей полезностью. Применение указанной аппликатуры в пьесе вполне возможно, т.к. задача сводится к тому, чтобы сыграть даны оборот или пассаж в нужном темпе. Задачей же гаммы является развитие двигательного аппарата, стремление «подтянуть» наиболее слабые звенья к сильным. Приведённая выше аппликатура не отвечает таким требованиям, т.к. она игнорирует 4-й палец. Кроме того, её применение часто приводит к тому, что мизинец подгибается и отводится почти за пределы клавиатуры, нарушая естественность постановки всей левой руки [3, с. 25].

Более целесообразно будет такая аппликатура: 3–1 – 3в – 4–2

Когда аппликатура подобрана, далее следует определить, из каких она элементов состоит и как ее можно назвать. Данная вариация носит гаммообразный тип с некоторыми орнаментными моментами. Для работы над ней нам необходимо подобрать подходящие упражнения, ко-

торые можно найти и внутри вариации. Разнообразим её штрихом, что в свою очередь отразится на игре. В дальнейшем попробуем играть со сменой легато и стакатто, и наоборот. Это позволит нам дать пальцам определенную свободу в переходе с одной ноты на другую.

Может так же играть данную вариацию разными ритмическими последовательностями, изменив более ровный рисунок на синкопированный — шестнадцатая с точкой и тридцать вторая и наоборот.

Сделаем вывод, что индивидуальное сознание артиста позволяет выбирать, в каком темпе играть выбранное произведение. Таким образом, в своем творчестве музыкант уже на начальной стадии создания исполнительской интерпретации руководствуется не просто авторским замыслом сочинения, как таковым, а собственным художественным представлением об авторском замысле. Можно добавить слова Ю. Акимова в пособие «Некоторые проблемы теории исполнительства на баяне», что стремясь к реализации авторского художественного представления, каждый исполнитель уже на этой стадии создает свое, отличное от авторского [1, с. 26].

С некоторыми оборотами в данной вариации можно поработать и с помощью темпа, чередуя более медленный темп с быстрым, что поспособствует свободе, легкости и независимости пальцев.

Рассматривая последнюю вариацию в данном произведении, можно сказать, что она носит орнаментный характер, т.к. внутри нее присутствуют звуки темы. В работе над этой вариацией можно использовать те же элементы, что и в работе с предыдущим примером.

Однако существует один нюанс при работе и впоследствии игре данных или иных вариаций, но нельзя их исполнять только в быстром темпе. Это объясняется тем, что действия могут послужить забалтыванию текста и приведением к неровности и неритмичности во время им. Работа над произведением естественно должна проходить осмысленно, не превращая игру в простое «наигрывание», в пустое проведенное время.

Рассматривая пункт работы над произведением нельзя пользоваться только этими параметрами. Во многих произведениях композиторы используют не только вариации шестнадцатыми длительностями, встречаются и аккордовые вариации, с помощью которых автор хочет передать мощь, кульминацию пьесы, накал страстей. Работа над такими вариантами изложения естественно применяются немного другие параметры работы. Разберем их. Одним из самых универсальных конечно это подбор аппликатуры — правильный подбор и постановка пальцев во время игры. Для быстрой игры аккордовых вариаций нужно работать над ними отдельным звучанием каждого аккордового звука, то есть раскладывать аккорды, превращая в восьмые, шестнадцатые и так далее. С этим примером можно работать и чередуя: аккорд, а потом разложенный аккорд и наоборот, это позволит добиться точной постановки рук (пальцев) и более спокойной, свободной игре.

Можно играть вариации в быстром темпе, но следует обращать внимание на руки, т.к. при неправильной постановки рук и всего корпуса можно добиться зажатости кистей и это впоследствии может привести к профессиональной болезни рук. Для того, чтобы этого избежать необходимо следить за посадкой и положением рук, и при возможности не давать напрягаться кистям, постоянно расслабляя их или просто приостановкой игры.

Кроме этого, посадка исполнителя также имеет ведущее значение.

Баянист или гармонист должен сидеть ровно, без наклонов и прогибания спины, удобно наладить плечевые ремни, постановка ног также влияет на удобство. Левая нога должна быть немного выдвинута вперед, на ней находится мех инструмента, правая нога должна находиться под прямым углом в 90 градусов, так как в нее должен упираться гриф инструмента, способствуя его фиксирования на ногах. Между инструментом и грудной клеткой исполнителя должно естественно оставаться небольшое расстояние примерно в ширину ладони, это позволит свободно дышать исполнителю и дает возможность не быть зажатым с помощью ремней инструмента. Для работы на инструменте естественным не последним вопросом остается качество своего инструмента. Он должен быть удобным для исполнителя со всеми включающими в себя возможностями.

Первоначально посмотрим на инструмент, и скажем, из чего он состоит. Самое главное это конечно звук, то есть голос, с помощью которого и издается звук. Этот голос естественно должен быть правильно обработан, подобран, наклепан и настроен, и естественно находится в нужном для него месте, оно называется городушкой, некое деревянное приспособление состоящие из окошечек под каждый голос. Сами голоса, естественно звучать не могут, если им не придать какое-то движение, а именно — колебание. Оно осуществляется за счет воздуха, который находится в мехе. Это та часть инструмента, которая соединяет правую и левую части. Воздух тоже попадать внутрь меха благодаря специальным клапанам, которые открываются и закрываются, давая свободную подачу воздуха в мех. Эти клапаны приводятся в действие самой клавиатурой, которая прикреплена к клапанам с помощью механизма (рычагов, пружинок и других деталей).

Так же работу над произведением можно осуществлять и без инструмента. Данный способ работы дает исполнителю четко представлять клавиатуру и правильно оценивает расстояние между каждой клавишей. Этот вариант работы над произведениями очень удобен во время переезда или при невозможности игры на инструменте.

Несомненно, рассмотренный пример работы может в основном приобрести главную роль для работы над образом, следовательно, для создания и осуществления своих взглядов и идей. Все названное можно назвать интерпретацией.

Рассмотрим проблемы неправильной интерпретации произведений.

Не правильная интерпретация произведения может привести к следующим последствиям:

- непонимание слушателей;
- профессиональные проблемы исполнителя.

Для того чтобы избежать этих ошибок, нужно непременно пополнять свой уровень за счет постоянного прослушивания или изучения других источников, которые могут послужить помощью при работе над произведением, в том числе подбором их освоением.

Следует вывод о том, что особенность интерпретации находится в прямой зависимости от художественной обра-

зованности и комплекса природных данных исполнителя. В интерпретации музыкального произведения актуальным является то, что будущий музыкант каждый раз исполняя его, может привносить свое виденье и новаторство в произведение. Также, следует отметить, что существенную роль можно отдать импровизационному началу в музыкальном исполнительстве, где важную роль играет эмоциональность, спонтанность творчества.

Таким образом, учитывая все рекомендации, будущий исполнитель сможет достойно владеть техникой импровизации.

Литература:

1. Акимов Ю. Некоторые проблемы теории исполнительства на баяне. — М.: Всесоюзное издательство «Советский композитор», 1980.
2. Варфоломеев А. Музыкальная грамота для баянистов и аккордеонистов: в 5-ти вып. — Вып. 4. — 3-е изд. — Л.: Музыка, 1990.
3. Говорушко П. Основы игры на баяне. — Л.: Государственное музыкальное издательство, 1963.
4. Давидов М. Теоретические основы формирования мастерства баянистов (аккордионистов). — С. 140.
5. Липс Ф. Искусство игры на баяне. — М.: Музыка, 1998.
6. <http://ru.wikipedia.org>

К методическому вопросу анализа учебников в преподавании иностранных языков

Эргашева Дилфуза Илхамовна, магистрант

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

Методический успех в преподавании иностранного языка для достижения практических целей обусловлен, прежде всего, тем, что обучение иностранному языку на самом деле требует дополнительного языкового материала и дополнительного времени. Очень важно знать, что учебник по иностранному языку имеет мотивационное влияние на учебный процесс в целом. И учебная деятельность предполагает процесс пересмотра методических рекомендаций по изменению структуры учебника.

Очевидно, что знание отдельных элементов общего механизма языка, отдельных идиом (фраз), речевых оборотов, сложных предложений находится вне конкуренции в конкретном или совершенном владении иностранным языком.

Учебник иностранного языка выступает как система ориентированной пути в процессе обучения и характеризует собой элемент эффективности в понимании изучаемого иностранного языка. А педагогический эффект почти всегда обусловлен процессом завершения обучения.

Современный педагогический взгляд на учебник иностранного языка в учебном процессе принципиально сменил подход к оценке умений педагога, которые до недавнего времени преимущественно связывали со способностью передавать готовую информацию учащихся.

Сегодня же уровень информационных умений учителя иностранного языка определяется не только общепринятыми методическими умениями и навыками, но и возможностью использования мультимедийных, компьютера в качестве дополнительного источника к учебнику. Хотя это не снижает значение и роли учебника на занятиях по образовательной статистике. И здесь не рассматривается педагогический уровень технических умений педагога иностранного языка, важно отметить связь изучаемой темы из учебника с наглядно-демонстрационным материалом. Исходя из общих дидактических принципов научности и доступности наглядного представления, выявляется возможность аудиторного охвата обучаемых и причина пересмотра личного отношения к учебнику.

Таким образом, учебник как средство информационного источника развивает общее знание в филологическом направлении. Кроме того, указывает на преимущество в случае недостатка наглядного или не интересного материала.

Анализируя учебник по изучению иностранного языка можно задаться следующими методическими вопросами: «Что общего может быть между методами преподавания и самостоятельного изучения, скажем, грамматики?» или «Есть ли более методически легкий подход аудиторного

преподавания, чем частные или интерактивные методики обучения иностранному языку?» или «Как оценивать работу студента в начале изучения иностранному языку, не принимая во внимание стандартные промежуточные процедуры выставления оценок?». Эти вопросы конечно, не полностью рассматривают методическое отношение к учебнику, но в каком-то объеме объясняют цели общего анализа учебников или методических подходов в изучении сути учебника.

Но, несмотря на все это, в последние годы были изданы множество учебников по иностранному языку, и столько же желающих воспользоваться учебниками, независимо оттого, что учебник рассчитан на малую или более взрослую аудиторию.

Действительно ли школьные учебники по изучению иностранных языков помогают студентам в полном овладении строем языка, несмотря на то, что они завершают последние стадии и степени обучения, скажем английского языка ? или это нехватка каких-то методических прием преподавания ?

В современной методике преподавания на сегодня снова на первый план выходит подход и отношение к учебному материалу, и здесь нет особого различия, будь этот материал в электронном или в другом виде. Есть только методический взгляд на скоростно обучающую оценку материала в целом.

Мы постоянно говорим о том, что для того чтобы состоялось меж предметная связь в преподавании гума-

нитарных дисциплин, необходимо стремиться как можно полнее и точнее раскрыть значение новой темы, обратить внимание на грамматические особенности и строения языка, на формы сложной речи. И принимая во внимание эти особенности составлению технических или наглядных материалов.

Эффективность материала из учебника прямо пропорциональна в индивидуальном подходе к спорной или чаще обсуждаемой сложной теме. В отличие от других дисциплин, обучение иностранному языку является часто долгим процессом и естественно требует особого подхода и методики ведения занятий, и на обработку определенной информации уходит время. Опытные педагоги замечают, что без помощи учебника, точнее в рассмотрении проблем постановки речи или изучения общей грамматики, процесс обучения можно реализовать лишь на 60–70 процентов.

Одним из факторов методического анализа учебника несомненно является процесс изучения моделирования и составления плана занятий по иностранному языку.

Это в свою очередь означает, что учебники или учебный материал необходимо использовать таким образом, чтобы повысить интерес у изучающих и что немаловажно, понаблюдать за методическими явлениями в процессе преподавания. Именно в этом случае возрастает роль учебника как, неоценимой методической помощи в процессе преподавания иностранного языка, что является стимулом успешности ведения занятия.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Преемственность учения античных философов, тюркских средневековых просветителей и ислама о первопричине блага

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

Произведения античных философов вдохновляли последующее поколение мыслителей на творение все новых и новых произведений. Среди них имеются как научные, так и художественные писания. Так, для тюркского средневекового поэта-просветителя Юсуфа Баласагуни после Корана Сократ, Платон и Аристотель являются главным учителем, правда, косвенным. Видимо, тюркский просветитель был знаком с их произведениями, поэтому многие мысли об утопии, в частности, о средневековой идеальной личности, социальном и политическом обустройстве общества заимствовал у них. Это не прямое копирование, а совсем новый поэтический подход к раскрытию проблемы, ибо таковым является поэма Ю. Баласагуни «Кут адгу билик» («Благодатное знание»). В статье мы подвергаем сравнительному педагогическому анализу утопические мысли античных философов, Ю. Баласагуни и исламского учения о первопричине блага.

Платон в «Государстве» продолжает свои рассуждения о справедливости. Адимант в диалоге с Сократом говорит, что «и отцы, когда говорят и внушают своим сыновьям, что надо быть справедливыми, и все, кто о ком-либо имеет попечение, одобряют не самую справедливость, а зависящую от нее добрую славу, что бы тому, кто считается справедливым, достались и государственные должности, и выгоды в браке, то есть все то, о чем сейчас упоминал Главкон, говоря о человеке, пользующемся доброй славой, хотя и несправедливым. Более того, эти люди ссылаются и на другие преимущества доброй славы. Они говорят, что те, кто добился благосклонности богов, получают от них блага, которые, как они считают, боги даруют людям благочестивым» [3].

В этом диалоге речь идет о том, какую выгоду можно иметь от такого качества, как справедливость. По мнению античных философов, от справедливости зависят добрая слава человека, возможность получить государственную должность, выгода в браке, то есть те земные блага, которые улучшают социальную жизнь человека. Кроме того, своей справедливостью человек добивается благосклонности богов.

В поэме «Кут адгу билик» («Благодатное знание») тюркский просветитель Ю. Баласагуни неустанно утвер-

ждает те же мысли. Правитель Кюнтогды, добившийся многих благ в своей жизни, символизирует справедливость:

«Я — знак Справедливости, правды закон,
Пойми, чем и славен и праведен он» [1, с. 88].

Именно благодаря своей справедливости правитель Кюнтогды держится во власти и, по утверждению поэта, он бессмертен.

Благосклонности Аллаха Ю. Баласагунский добивается на протяжении всей поэмы. Во-первых, он начинает свою поэму именем Всевышнего: «Во имя Аллаха милостивого, милосердного!» самую первую главу поэт посвящает восхвалению Аллаха и его творений и дает название этой главе «Возвещается хвала Аллаху, да будет велик он и славен»:

«Хвалою творцу начинаю я слово —
Во славу творца моего всеблагого.
Несчетны хвалы ему и величания —
Творец всемогущий не знает скончания.
Он землю и небо, и солнце с луною,
И тварей всех создал, и время земное.
Создать пожелав всего сущего суть,
Он все сотворил, повелев ему: «Будь!» [1, с. 30].

Преклонение перед Всевышним у Ю. Баласагуни отвечает всем требованиям Ислама. Признание Аллаха и Его сути он описывает согласно Корану:

«Ни равенства нет, ни подобья ему,
И сущность его не постигнуть уму.
И он — ни в пути, ни в покое, но — бдящий,
Вне сходства он с сущностью, облик носящий.
Ни справа, ни слева, ни прежде, ни днесь он,
Ни в выси, ни долу, и там и не здесь он.
Всю суть сотворил он, а сам он — нигде,
Узнай: он всеместно безместный — везде!» [1, с. 31].

Если такое вступление, с одной стороны, было предписано средневековыми традициями, то, с другой — необ-

ходимость воспитания положительных качеств в личности Ю. Баласагуни связывал с требованиями, ставящими перед истинным мусульманином. Лишь истинному мусульманину, соблюдающему каждое предписание Корана, Всевышний воздаст все земные и неземные блага. Вот так соблюдает средневековый просветитель мысли Платона о том, «кто добился благосклонности богов, получают от них блага, которые, как они считают, боги даруют людям благочестивым».

В пример своему читателю Ю. Баласагуни у Всевышнего просит:

«И милость даруй мне вознестись высоко —
Дозволь в судный день быть под сенью пророка»
[1, с. 32].

Подготовка к Судному дню, по Ю. Баласагуни, является одним из ведущих мыслей в воздержании от неправильных действий, накопления богатства и т.д.

Образцом для подражания является Пророк, который благодаря своим личностным качествам был избранником Всевышнего, за что и был щедро награжден:

«Он праведен, скромн, в деяньях велик он:
Участлив и добр он, и щедр каждый миг он.
Он был для земли и для неба отрадой,
И бог одарил его щедрой наградой»
[1, с. 33].

Наградой Всевышнего является то, что он стал Пророком, то есть «главнейшей в главенстве, начало начал».

О справедливости Всевышнего и щедрости по отношению ко всем своим рабам Ю. Баласагуни напоминает постоянно. В беседе с отцом Айтолды Огдюльмиш говорит:

«И слабому сила — от божьих щедрот,
Великим и малым он блага дает.
Об этом гласит мудрость умных речей,
Она — словно взор для незрячих очей:
«Да славен всецелый — он дарит почет,
И воля его честь и славу дает.
Для слабых он — сила, для малых — величье,
Дурным шлет он помощь, достойным — отличья!»
[Баласагунский, 1983, 33].

Эти строки поэмы полностью доказывают, что мысли древнегреческих философов Сократа, Платона и средневекового тюркского просветителя Ю. Баласагуни о награде богов по достоинству самого человека полностью совпадают.

Адимант в беседе с Сократом утверждает, что «...согласно другим учениям, награды, даруемые богами, распространяются еще дальше: после человека благочестивого и верного клятвам останутся дети его детей и все его потомство. Вот за что — и за другие вещи в этом же роде —

восхваляют они справедливость. А людей нечестивых и неправедных они погружают в какую-то трясину в Аиде и заставляют носить решетом воду» [3].

В поэме Ю. Баласагуни «Кут адгу билик» символу счастья визирю Айтолды Всевышний подарил сына Огдюльмиша. Поэт это делает для того, чтобы показать, что без детей счастье полным не бывает. В аяте 46 суры 18 «Пещера» Корана также говорится, что:

Богатства (ваши), сыновья —
Лишь украшения вам в этой жизни,
А то, что пребывает (вне суеты земного бытия), —
Дела благие —
Есть лучшее пред Господом твоим
И по награде, (что за праведность воздаст Он),
И по надеждам, (что исполнятся Его веленьем)»
[2, с. 328].

Здесь речь идет о том, что богатство и дети наслаждение земной жизни и временное явление. Что касается благодеяний, то они идут вслед за человеком повсюду, несут ему пользу и делают его счастливым. «Это относится ко всем обязательным и желательным праведным поступкам, совершая которые человек выполняет свои обязанности перед Аллахом и Его рабами. К таким благодеяниям относятся совершение намаза, выплата закята, раздача пожертвований, совершение хаджа и малого паломничества, возвеличивание и прославление Аллаха, чтение Корана, приобретение полезного знания, призыв к совершению богоугодных дел, предостережение от грехов и непристойностей, поддержание родственных уз, заботливое отношение к родителям, женам, рабам и животным, а также любое добро, которое человек делает окружающим. Эти благодеяния сохраняются навечно, приносят человеку самое щедрое вознаграждение и заслуживают того, чтобы на них возлагались надежды. Это вознаграждение не только сохраняется, но и приумножается, и человек может при необходимости рассчитывать на него...

...Все мирское бывает двух видов. К первому виду относятся богатство, дети и мирские улады, которые доставляют человеку непродолжительное удовольствие, а затем исчезают, не принося ему никакой пользы, а порой даже нанося непоправимый урон. А ко второму виду относятся нетленные благодеяния, которые становятся вечным достоянием человека» [4].

Таким образом, Ю. Баласагуни, будучи религиозным просветителем, остается верным учениям ислама, а также следует мыслям античных философов о детях как божественном подарке.

Всеми земными благами пользуется главный герой поэмы Кюнтогды. Он этого достоин благодаря, во-первых, своим личностным качествам, во-вторых, стилю управления, в-третьих, справедливости во всех действиях относительно государственных дел. Об этом просветитель пишет следующее:

«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.
Бесстрашный, по правде вершил он дела,
И день ото дня его слава росла.
Властитель премудрым умением владел —
Сверять свою волю с велением дел» [1, с. 59–60].

Основными принципами правления государством Кюнтогды считается 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.

Свои мысли просветитель подтверждает стихотворными строчками другого поэта:

«И стих у поэта есть будто о нем,
Любой прочитавший уверится в том:
«Для мужа и рвенье и доблесть нужны,
А зло и порок с ним дружить не должны.
А если и доблесть и рвенье нужны,
Да будут они в сердце мужа равны» [1, с. 60].

Литература:

1. Баласагунский Ю. Благодатное знание. М.: Наука, 1983. 558 с.
2. Коран / Перевод смыслов и комментарии В. Пороховой [Текст]. — М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2006. — 800 с.
3. Платон. Государство URL: <http://philosophy.ru/library/plato/01/resp1.htm> (дата обращения: 11.10.2012).
4. Толкование Священного Корана ас-Саади URL: http://xadis.ru/books/kuran_tafsir/tafsir.html, свободный (дата обращения: 07.11.2012).

В этих строках поэт утверждает необходимость доблести и рвенья 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 утопическом государстве повторяет неустанно:

«Всех мудрых к себе он призвал на порог,
Всех умных возвысил и к делу привлек.
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» [1, с. 60].

Таким образом, благодаря своему такому наиважнейшему качеству как справедливость Всевышней и подарил Кюнтогды безграничную власть, богатство и другие блага, чем он распоряжается с достоинством. Все описания поэта-просветителя доказывают преемственность учений античных философов, тюркских средневековых просветителей и ислама о первопричине блага.

Российская школа конца XIX века в контексте европейского образования

Косторных Юлия Анатольевна, учитель биологии
МБОУ СОШ №8 (г. Елец, Липецкая обл.)

В XIX веке в России начинается процесс смены образовательных парадигм, обусловленный интенсивными изменениями в политико-экономических и социально-культурных сферах. [3, с. 1]

Самое благоприятное влияние на развитие образования оказывало общественно-педагогическое движение, в рамках которого наряду с разработкой теоретических основ педагогической науки, особое внимание уделялось личности учителя.

Образование в России во второй половине XIX века развивалось в обстановке глубоких политических, экономических, социальных и культурных перемен, оно детерминировалось ими и способствовало общественному прогрессу. Общественные потребности духовно-нравст-

венного и культурного развития страны вызвали к жизни расширения сети средних учебных заведений. [3, с. 5]

Освещаемый период во многих отношениях являлся переломным для России. Происходившие перемены в разных сферах (политической, экономической, социальной, культурной) существенным образом влияли на развитие просвещения. Укреплению и стабилизации образовательной системы способствовали расширяющиеся внешние экономические связи России, становление внутреннего рынка. [3, с. 8]

Развитию высшего педагогического образования способствовало распространение общественно-педагогического движения, представители которого выступали за распространение всеобщей грамотности среди рос-

сиян. Реализация идеи виделась ими в расширении сети школ, повышении профессионального и образовательного уровня учителя, усовершенствовании его подготовки в педагогических заведениях. [3, с. 9]

Уже самое начало XIX века охарактеризовалось либеральными начинаниями в области просвещения. Вводилась новая система народного образования и управления учебными заведениями. В основу системы были положены три принципа:

- бесплатность,
- бессловесность;
- преемственность учебных заведений.

Система народного образования включала в себя:

- приходские училища — 1 год обучения;
- уездные училища — 2 года;
- гимназии в губерниях — 4 года;
- университеты

Россия была разделена на шесть учебных округов во главе с университетом каждый. Они возглавлялись попечителями учебных округов. Руководитель школы более высокой ступени был администратором школ низших ступеней. В результате этого была создана администрация просвещения из специалистов, знающих дело.

Начало второй половины XIX века в России охарактеризовалось новым движением, всколыхнувшим общество. Вслед за реформой 1861 года об освобождении крестьян от крепостной зависимости наметились и другие: судебная, земская, просветительная. К этому времени вопросы воспитания и образования стали пониматься как «вопросы жизни».

Одним из ярких проявлений общественного подъема в период конца 50-х — начала 60-х годов XIX века явилось развернувшееся в стране общественно-педагогическое движение. Передовая общественность России энергично выступала за преобразование школы, за её демократизацию и освобождение от полицейской опеки, за развитие просвещения в стране. [2, с. 67]

Школьные реформы 60-х годов XIX века коснулись почти всех звеньев школы.

Ещё накануне крестьянской реформы 60-х годов XIX века царское правительство вынуждено было частично пойти навстречу настойчивым требованиям общественности в области приготовления учительских кадров. В ноябре 1858 года министерством народного просвещения были одобрены следующие три предложения: учредить при всех университетах двухлетние педагогические курсы для лиц, имеющих высшее образование и желающих посвятить себя педагогической деятельности. Создать при педагогических курсах четырех- и пятиклассные гимназии с пансионами для учащихся. Открыть в каждом округе учительские семинарии для приготовления учителей уездных и сельских училищ. [2, с. 73–74]

60-е годы XIX века — самая яркая страница в истории педагогики в России. В эти годы общественного подъема к педагогической теории и деятельности обращается много выдающихся людей: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой

и другие. Для них это время наиболее интенсивной новаторской работы; много интересных деятелей приобщилось к проблемам педагогики и к педагогическим трудам в разных губерниях России.

Официальная педагогика с её традиционной доктриной подготовки людей для службы была заметно потеснена в это время.

Главное внимание общества в этот период привлечено к народной школе, которой, в империи, можно сказать, и не было. Приходские училища, которые нужно было содержать самим крестьянам и помещикам, развивались очень слабо. Деревенских жителей по-прежнему учили грамоте дьячки, богомолки и подобные люди.

Отмена крепостного права вызвала необходимость школы для всех слоев населения. Стала очевидной несправедливость сословной политики в области образования, ограничений в области женского образования. Выявилась недостаточность среднего образования, основанного на классицизме.

В это время стала остро осознаваться необходимость развития отечественной педагогической науки, возникла потребность в педагогической периодике, новых учебных книгах, разработке новых методик обучения, подготовка учителей для разного типа школ, создание самих школ — всё это были насущные проблемы середины XIX века.

Начиная с 60-х годов, происходит разделение научной и педагогической подготовки будущих учителей.

Характер просветительской политики в 70–90-х годах XIX века был направлен на укрепление классицизма в средней и высшей школе. Доводы были следующие: так обучают в западных школах. Классическое образование способствует формальному развитию способностей, развитию памяти, логического мышления и т.п., которое сохраняется на всю жизнь.

Возражения, выдвигаемые против этого направления, были следующие:

- т.к. все ценное из античной литературы к этому времени уже переведено на новые языки, нет необходимости изучать древние языки;
- идеи древних мыслителей во многом расходятся с современными представлениями.

В основу гуманного образования нужно положить не классические языки, а родной язык. Он имеет воспитательную силу. (К.Д. Ушинский)

В середине 80-х годов XIX века снова возник вопрос о социальном составе учащихся средних учебных заведений. В 1887 году появляется тайный циркуляр о кухаркиных детях. Необходимо освободить гимназии от детей кучеров, лакеев, мелких лавочников, которых не следует выводить из своей среды.

С 90-х годов XIX века в России наблюдается две линии в развитии образования: правительственная и общественная. Если правительство главным образом стремится установить надзор, контроль за деятельностью учебных заведений, ограничить их самостоятельность и инициативу, то широкая педагогическая общественность посте-

пенно и настойчиво проводит обновление и создает новые школы, развивает оригинальные идеи, выступает с различными начинаниями.

Но Министерство народного просвещения балансирует и, стремясь не допустить коренных преобразований, разрешает различные нововведения, с одной стороны, и усиливает устаревшие принципы школьной политики, с другой. Обстановка в просвещении зыбкая и характеризуется официальным курсом на сохранение многих архаичных черт школы.

Характерными чертами учебного процесса всех учебных заведений, готовивших преподавательский состав для средних школ, в те годы являлись: ярко выраженная самодержавно-помещичья направленность содержания преподавания, а также догматизм, рутинность, пренебрежение требованиями педагогической науки. Студенты и учащиеся курсов знакомились с дидактикой и методикой повер-

хненно, вне конкретной связи с жизнью, с практикой. В учебных заведениях господствовали словесные, схоластические, пассивные методы обучения... [2, с. 79]

К концу XIX столетия молодой российский капитализм уверенно выходит на мировой рынок. Наступала новая эра в развитии России... Научные школы, основанные и возглавляемые многими выдающимися учеными, формировали новое поколение высокообразованных граждан... [1, с. 19–20]

В условиях экономического, политического подъема России требовалось большое количество образованных людей, для этого были нужны квалифицированные педагоги. Начиная с 60-х годов XIX века, картина педагогического образования изменяется; начинается развитие различных его форм. Подготовка учителей для народной школы становится первоочередной задачей народного просвещения.

Литература:

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР к XIX — началу XX века/под ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1991
2. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979
3. Плетенева И.Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX века. М.: 1997

Научно-теоретические аспекты развития детей раннего возраста в дореволюционной России

Малкова Елена Юрьевна, соискатель

Челябинский государственный педагогический университет

Начиная с XVI века в дореволюционной России взгляды на воспитание детей формулировались в специальных поучениях и наставлениях. Педагогика Древней Руси вплоть до XVII века ориентировалась на идеологию православного христианства. В памятниках древнерусской письменности высоко оценивалась роль воспитания с раннего детства.

Ярким образцом таких наставлений является «Домострой» — сводный рукописный памятник правил общественной и семейной жизни. Согласно правилам «Домостроя» родителям следовало с ранних лет прививать детям трудовые навыки, воспитывать настойчивость, аккуратность, бережливость, а также давать им определённые знания. Важным методом воспитания признавалось телесное наказание. Со временем жёсткие требования и само понятие «домострой» стало нарицательным обозначением консервативного семейного уклада.

Власть родителей над детьми утверждалась и в народной педагогике, которая также рекомендовала широко применять наказание, что отразилось в фольклоре («родительские побои дают здоровье») [5.]. Однако ярко выраженные авторитарные установки в древнерусской педа-

гогике переплетались с проявлением внимания и любви к детям, заботы о них. Народная педагогика отражала реальные противоречия взглядов на воспитание. Пропагандируя наказание как одно из средств педагогического воздействия, обеспечивающее достижение воспитательных целей, противопоставляя наказаниям методы воспитания, основанные на ласковом обращении с детьми: «Ласково слово, что весенний день» [5.].

Гуманистические идеи воспитания появились в трудах русских просветителей XVII в. и нашли отражение в книге Епифания Славинецкого «Гражданство обычаев детских» [5.]. В ней говорится о необходимости гуманного отношения к детям, знания их особенностей, чётко выражается мысль о связи умственного, нравственного и физического воспитания, особое внимание в книге уделяется детской игре как естественной форме обучения.

Примерно до середины XVIII в. идеи воспитания и соответствующие поучения адресовались родителям, поскольку общественное воспитание детей не носило массового характера, детские учреждения создавались только для сирот.

На рубеже XVII—XVIII вв. началось интенсивное проникновение идей западноевропейской мысли в россий-

скую жизнь и образование. В связи с ростом потребности государства в образованных кадрах и под влиянием западных педагогических теорий наметилась тенденция к усилению роли обучения в образовании.

Реформа Петра I провозгласила образование государственным делом. С середины XVIII в. стали разрабатываться официальные документы и учебные пособия, призванные регулировать деятельность воспитательных учреждений.

Первым таким документом является «Краткое наставление» о воспитании детей от рождения до юношества, составленное И.И. Бецким по заданию Екатерины II. В нём изложена программа воспитания детей разных возрастных групп. Для каждой из которых выдвигались свои задачи, указывалось, как нужно организовывать сон и питание детей, закалять организм, развивать движения, проводить игры и занятия. И.И. Бецкой был сторонником гуманного отношения к детям, выдвигал особые требования к процессу воспитания: учитывать склонности каждого ребёнка, поддерживать в детях жизнерадостность, способствовать развитию любознательности. В «Генеральном плане московского воспитательного дома» рекомендовалось детей до 2 лет передавать на попечение кормилицы или няньки, более старших — переводить в «большие покои» и воспитывать вместе с другими детьми. И.И. Бецкой предостерегал от излишней суровости воспитания, советовал «обучать всему играючи, без принуждения, создавать такие условия, чтобы дети всегда были веселы» [1.], призывал приучать их к самостоятельности, воспитывать уважение к другим детям, «отвращать от ревности и зависти» [1.].

Идеи прогрессивной педагогики и гуманные требования к организации воспитательной работы с детьми выдвигались В.Ф. Одоевским. В 30–40-х годах XIX века В.Ф. Одоевский стал широко известен, прежде всего, как организатор и теоретик дошкольного образования.

С именем В.Ф. Одоевского связывается организация детских приютов для приходящих детей в Петербурге и в других городах России. Как организатор этих учреждений В.Ф. Одоевский написал целый ряд сочинений, предназначенных для детей дошкольного возраста и для их воспитателей. Как правитель дел Комитета Главного попечительства о детских приютах Одоевский в 1839 году пишет «Положение о детских приютах» и составляет к нему «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами». В «Наказе» Одоевский особо указывает на те качества, которыми должна обладать смотрительница, то есть воспитательница детей в приюте.

В его трудах важное значение предавалось личным качествам воспитателей, работающих с маленькими детьми в детских приютах, рекомендовались правила их отбора. «Чистая нравственность, нрав тихий и миролюбивый, здравый смысл и врождённое чувство любви к ближнему — вот необходимые качества в женщине, долженствующей быть в некотором смысле матерью многочисленного семейства, составленного из детей, ей чуждых»

[2.]. В учебных пособиях В.Ф. Одоевского давались рекомендации о содержании и характере занятий с детьми, их распределении в течение дня, выдвигалось требование выделять специальное для свободной игры. «Человека, — пишет В.Ф. Одоевский, — можно направить, но не исправить: человек исправляется сам собою, то есть когда сам сознает необходимость своего исправления. Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него — вот крайний предел педагогики во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной» [3.].

В России XIX века педагогика развивалась в русле критики европейского образования и обоснования самобытного пути российского воспитания. Известный русский педагог К.Д. Ушинский считал, что воспитание детей должно быть не только задачей семьи, но и важнейшим государственным общенародным делом. Основой его педагогической системы является идея народности воспитания. Ушинский считал, что система образования в каждой стране должна отражать потребности и особенности её развития. Воспитанию детей в период дошкольного детства он придавал особое значение, рассматривая его как одну из ступеней в общей системе воспитания и обучения. Высоко оценивая разработанную Фребелем систему обучения маленьких детей в игре, он критически отнёсся к её содержанию, усмотрев в ней много искусственного, излишний дидактизм, несоответствие содержания занятий интересам и потребностям детей. Мысли Ушинского об особенностях психического развития детей, о роли активности и деятельности в раннем возрасте легли в основу всех последующих отечественных педагогических концепций.

В конце XIX — начале XX в. Происходит пересмотр традиционных педагогических идей, предпринимаются попытки поставить в центр учебно-воспитательного процесса ребёнка. Начались активные поиски новых путей и способов организации образования, широкое распространение получила педология — наука о детях. Этот термин был предложен американским психологом О. Хризманом в 1893 г. Для обозначения всестороннего исследования закономерностей возрастного развития. Сама наука была призвана объединить биологические, социологические, психологические и другие подходы к развитию ребёнка.

В 1907 г. В Санкт-Петербурге русский учёный В.М. Бехтерев создал педологический институт. Здесь изучение ребёнка шло в разных направлениях: врачи и физиологи исследовали психофизиологические закономерности его развития, гигиенисты — условия, обеспечивающие правильное развитие всех функций организма, возрастное развитие психических функций, социологи и юристы — причины отклонений в общественном поведении детей. В педагогике разрабатывались теоретические основы учебно-воспитательного процесса и способы практического использования данных о ребёнке для целей воспитания и обучения. Педологические проблемы изучались И.А. Сикорским, А.Ф. Лазурским, Е.А. Аркиным,

П.П. Блонским, П.П. Рубинштейном, Н.И. Красногорским и другими учёными.

Огромное значение для развития системы общественного дошкольного воспитания и дошкольной педагогики имели работы А.С. Симонович, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Лесгафта, Е.И. Тихеевой.

Вопросами организации содержания и методов работы детского сада занималась А.С.Симонович. В 1866 г. Она основала первый русский журнал по дошкольному воспитанию «Детский сад»; выступала против систематического предметного обучения в процессе воспитания детей раннего возраста, считая, что наиболее естественным путём ребёнок развивается в ходе свободной игры, но «первыми природными воспитателями» ребёнка являются родители: «От матери исходит жизнь ребёнка; от матери он получает первые ласки и улыбки, от матери он слышит первые звуки, слова и речи. Мать, будучи постоянно с ребёнком...знает лучше всех все его нужды, понимает его лучше и скорее других» [4.]. Затем в жизни ребёнка наступает возраст, когда становится необходимым привлечение лиц специально занимающихся его умственным развитием. С точки зрения А.С. Симонович, с 2-летнего возраста дети должны посещать детский сад, который призван дополнять семейное воспитание. А.С. Симонович критически относилась к широко распространившейся в то время практике воспитания, основанной на принципах системы Фребеля. Она считала, что разработанная им система игр во многом механистична, стесняет детскую самостоятельность и творчество, что не позволяет детям развивать коммуникативные навыки и речь.

Первый в России капитальный труд по дошкольной педагогике «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» был создан в 1913 г. детской писательницей и автором педагогических сочинений Е.Н. Водовозовой. Она внесла большой вклад в разработку методики сенсорного воспитания детей, разработала педагогические принципы умственного воспитания детей: «идти от более близкого к более отдалённому, от простого к сложному, от конкретного, к отвлечённым понятиям» [4.].

Большая роль в воспитании детей от рождения до 8 лет принадлежит выдающемуся русскому учёному и педагогу П.Ф. Лесгафту. Не отрицая идею общественного воспитания маленьких детей, он резко критиковал практику фребелевских садов за их излишнюю регламентацию и формализм. Главным основанием при воспитании ребёнка П.Ф. Лесгафт считал отсутствие произвола, уважение к личности ребёнка, учёт индивидуальных и возрастных особенностей. Как и многие другие педагоги, он придавал важнейшее значение в развитии детей в игре, через которую в значительной мере обогащаются представления и опыт ребёнка.

Значительный вклад в разработку методики дошкольного образования в России внесла Е.И. Тихеева. Она выступала за приближение педагогических теорий к условиям реальной жизни, указывала на необходимость

создания методик, воплощающих теоретические положения в практику воспитания и обучения детей; считала, что нормальное развитие ребёнка в первые годы его жизни должно совершаться на основании стройного и планомерного расширения мира его представлений. При этом воспитание и обучение должно опираться на естественные интересы детей, характерные для каждой поры детства, а при занятиях с малышами не может быть никаких общих положений, раз и навсегда предначертанных и выработанных программ. Расписание занятий, прежде всего, должно принаравливаться к самим детям. С одной стороны, Е.И. Тихеева выступала против разрозненного, бессвязного и несистематизированного обучения детей, с другой — призывала, чтобы занятия с ними не превращались в школьные уроки, а переплетались, взаимно дополняя друг друга в стремлении к одной общей цели — стройному развитию всех способностей ребёнка. Преимуществом детского сада перед исключительно семейным воспитанием Е.И. Тихеева считала то, что он позволяет ребёнку развиваться в условиях ежедневного общения со сверстниками и даже самым маленьким прививает общественные начала. Справедливой критике она подвергла воспитательно-образовательную работу в системе Монтессори. Считая её приёмы и дидактический материал интересным, она обращала внимание на его искусственность и утверждала, что «развивать чувства детей следует, по возможности, путём общения их с живыми объектами живой природы» в процессе естественной жизни ребёнка.

Взгляды Е.И. Тихеевой на построение программ для детских садов разделяла педагог-методист Л.К. Шлегер. Она предостерегала от работы с детьми по заранее предписанным правилам, жёстко регламентирующим их жизнь. Критикуя формальный подход к содержанию и методике работы с малышами, она говорила, что всегда нужно помнить, какую цель ставит перед собой детский сад. Л.К. Шлегер считала, что эта цель — создать такую обстановку, в которой ребёнок мог бы нормально развиваться, где он чувствовал бы себя свободно, легко, радостно, находил бы отклик всем запросам и интересам, соответствующим его возрасту.

Теоретические представления и практические разработки отечественных и зарубежных педагогов долгое время не были востребованы в широкой практике общественного воспитания детей раннего возраста. Приоритет семейного воспитания маленьких детей признавался в педагогике вплоть до XX века. Переход воспитательных функций в ведение государства оказывал разрушительное воздействие на традиции семейного воспитания: поступая в учреждение, дети лишались индивидуальной любви и заботы, их воспитание сводилось к элементарному уходу кормлению и гигиеническим процедурам.

Осознание необходимости целенаправленного построения педагогического процесса в учреждениях для детей первых 3 лет жизни пришло тогда, когда в массовом порядке стали выявляться негативные последствия такого подхода.

Литература:

1. Бецкий И.И. Краткое наставление выбранное изъ лучшихъ авторовъ съ нѣкоторыми физическими примѣчаніями о воспитаніи дѣтей отъ рожденія ихъ до юношества. Издательство: Сенатская тип., СПб, 1766. — 18 с.
2. Одоевский В.Ф. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1955. — С. 61–69
3. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. Под ред., с вступ. ст. и прим. В.Я. Струминского. — М.: Учпедгиз, 1955. С. 365
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. Том 4. Хрестоматия по истории педагогики: Часть 1: История русской педагогики с древнейших времен до Великой Социалистической Революции / сост. Н.А. Желваков. — Издание 2-е. — Москва; Ленинград: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1938. — 548 с.

Теоретико-методологические подходы к изучению деятельности земских учреждений России в области школьного образования в 1864–1918 годах

Пазгалова Екатерина Сергеевна, аспирант
Вологодский государственный педагогический университет

Своеобразие и особенности труда в сфере образования накладывают свой отпечаток на учреждения и социальные институты, подверженные данным влияниям, как в современном обществе, так и в других исторических реалиях. Поэтому деятельность земских учреждений в области школьного образования рассматривается нами в рамках сразу нескольких подходов: культурологического, герменевтического и системного.

На рубеже 60-х годов XIX века в России наблюдался резкий общественный подъем на фоне глубокого кризиса, в котором именно земские учреждения стали социальным институтом, активно поддерживающим и осуществляющим нововведения в культурной жизни общества. Этот социальный класс людей — врачей, учителей, агрономов, земских деятелей — сделал акцент на самом главном вопросе — повышение общего образовательного и культурного уровня населения через развитие сети общеобразовательных учреждений: школ, училищ, техникумов, гимназий. При этом большое значение имеет тот факт, что народное образование в России было построено на основе историко-культурных традиций народа, учитывало ее своеобразие и специфику. Именно с этой целью преподавание в земских школах стало вестись на русском языке, а не на церковнославянском, с целью облегчить детям понимание и связать получаемые ими знания с жизнью.

Земскими деятелями неоднократно предпринимались попытки сблизить школу с жизнью, обеспечить возможность народу самому обучать своих детей, сохранить преемственность в обучении и воспитании. Но, политика, проводимая властными структурами не дала возможности для реализации данных идей, консервативные взгляды правительства кардинально расходились с воззре-

ниями земств, поэтому у последних не было шансов быть услышанными. Культурологический подход — это совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной жизни через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы [3, с. 65]. Обращение к данному подходу продиктовано важностью изучения личности представителей земских учреждений через их деятельность в области школьного образования, позволяющие рассматривать их как носителей определенных традиций, морали, образовательного ценза, свойственного для представителей земства второй половины XIX — начала XX веков.

Возможности деятельности представителей земств в данной сфере позволяют оценивать их общий культурный уровень, приоритеты, существующие в начальном и среднем образовании, подаваемые ходатайства и жалобы в Сенат, особенности взаимодействия с сельскими обществами, епархией и правительством, происходящая ломка сословных стереотипов и многие другие факторы. Культурологический подход позволяет с учетом исторических реалий рассмотреть общий культурный уровень земских деятелей и изучить влияние, оказываемое на развитие школьного образования земскими учреждениями в изучаемый период. Большое значение в историко-педагогических исследованиях занимает изучение исторических текстов, раритетных источников, архивных материалов. Работа с ними предполагает использование герменевтического подхода.

В основе герменевтического подхода лежит философская герменевтика — философская теория понимания

и интерпретации гуманитарных явлений [2, с. 43]. Х.-Г. Гадамер трактует понимание и истолкование как мыслительную деятельность исторического субъекта, обусловленную его личным духовным и жизненным опытом, исторической эпохой и культурой [4, с. 150]. В переписке земских учреждений Вологодской губернии с другими должностными структурами исследователь находит отражение культурных традиций, исторических реалий, отпечаток духовно-нравственной составляющей, свойственной для людей, живущих в данную эпоху. Идеал исторического понимания для Х.-Г. Гадамера заключается не в том, чтобы познать как вообще развиваются люди, народы, государства, а в том, чтобы понять каковы этот человек, этот народ, это государство, каково было их становление [1, с. 10]. На примере изучения деятельности земств Вологодской губернии становится возможным интерпретация и понимание исторических условий их работы, непростых взаимоотношений с властными институтами и ценность их вклада в развитие школьного образования.

Ф. Шлейермахер утверждал, что текст, будучи реализацией творческого акта, принадлежит душевной жизни автора. Таким образом, понимание текста сопряжено с погружением в душу автора [4, с. 151]. В переложении применительно к деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования, механизм познания исследователем себя через изучение источников, по нашему мнению, представляется рефлексией исследователя по отношению к собранному материалу с акцентом на понимание социокультурных реалий эпохи деятельности земских учреждений и соотнесения их с современной жизнью. Интерес представляет значимость и ценность всего собранного материала, который позволяет обогатить краеведческий фонд области новыми историческими данными, применить информацию для изучения истории Вологодской губернии, раскрыть ранее неизвестные факты деятельности уездных и губернских земств в области народного просвещения. В связи с этим работа исследователя предстает как субъективная оценка деятельности земств Вологодской губернии по школьному образованию, представляющая собой сжатое описание важных количественных и качественных характеристик достижений и неудач земства в изучаемом направлении.

Обобщить все собранные данные и представить их в виде системы позволяет системный подход. Общая структура системы деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования, по нашему мнению выглядит следующим образом:

1. Системообразующим фактором является цель деятельности земских учреждений в сфере народного образования — создание и развитие крупномасштабной сети начальных школ и училищ, финансирование и поддержка развития средних учебных заведений (гимназий и реальных училищ), активность в области создания и развития профессиональных школ и училищ.

2. Структура системы деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования состоит из следующих компонентов:

Направления деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования:

1) финансовая, хозяйственная и организационная деятельность уездных земств по развитию начального школьного образования;

2) работа губернских и уездных земств по введению всеобщего начального обучения;

3) деятельность губернских земств по финансированию среднего образования;

4) деятельность губернских земств по подготовке педагогического персонала;

5) образование волостных земств.

Формы работы земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования заключались в осуществлении уездными земствами деятельности по строительству школ, содержанию школ и училищ, ремонту школ, созданию школьной сети по уезду, проектированию школ, расчету средств, необходимых на содержание школ, намеченных по школьной сети, утверждению планов школьной сети в Министерстве народного просвещения, содержанию стипендиатов земства, поддержке обществ вспомоществования беднейшим ученикам и учителям, финансированию учителей, желающих посетить съезды и педагогические курсы;

Вологодское губернское земство занималось образованием строительного фонда, созданием эмеритальной и пенсионных касс для земских служащих и учителей, выходящих на пенсию, содержанием начальных школ и средних учебных заведений, ремонтом и перестройкой зданий средних учебных заведений, организацией и устройством съездов и педагогических курсов учителей, участием в деятельности обществ вспомоществования беднейшим ученикам и учителям, содержанием стипендиатов губернского земства, ходатайствованием о внесении изменений в содержание образования.

Средства деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования — проценты, получаемые от дохода с обложения налогом торговых домов, пристаней, других доходных учреждений.

3. Условия функционирования земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования:

общероссийские: политика правительства направленная на поддержку церковно-приходских школ и школ грамоты, в ущерб земским школам; попытка замены земских школ церковно-приходскими и школами грамоты; сложные взаимоотношения земств с инспекторами народных училищ; попытки затормозить любые земские начинания; постоянный контроль и ограничения со стороны Министерства народного просвещения.

— региональные:

— климатические: суровые зимы до (-30 градусов), труднодоступность некоторых районов из-за плохих дорог, разливов рек, болотистой местности;

— географические: большая протяженность общей территории Вологодской губернии и ее малая населенность;

— кадровые: сложные климатические и географические факторы не привлекали в губернию компетентных специалистов для работы учителями, фельдшерами, агрономами, что негативным образом отражалось на состоянии этих отраслей народного хозяйства;

— финансовые: из-за несоразмерного размещения небольших групп населения на достаточно обширных территориях уездным земствам Вологодской губернии приходилось строить большее количество школ в случае, чем, если бы население жило скученно на малой территории, что влекло за собой дополнительные расходы.

В целом систему деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования мы представляем в виде взаимодействия внутренней и внешней структур их деятельности. Внутренняя структура деятельности земства образована из таких взаимосвязанных компонентов как: Вологодской губернской управы, Вологодского губернского земского собрания, десяти уездных земских управ и десяти уездных земских собраний. Земские собрания находились в постоянном взаимодействии с управами, поручая им собирать сведения о школах, проектировать школьные сети, реализовывать постановления земских собраний на практике.

Внешняя структура деятельности земских учреждений Вологодской губернии в области школьного образования намного шире и сложнее внутренней. Земские управы, по предложению собраний, обращались в Министерство народного просвещения с просьбами об учреждении начального или среднего учебного заведения; поддерживали связь с сельскими обществами с просьбой о строительстве или ремонте начальных училищ, с вопросом о выделении здания под начальную школу; тесно взаимодействовали с городской думой при решении вопросов о

совместном открытии городского училища или среднего учебного заведения; просили разрешения у епархии на открытие земских школ в той или иной волости, или уезде; вели переписку с директорами средних учебных заведений по вопросам строительства, ремонта, выделения нового здания для училища; финансово поддерживали общества вспомоществования бедным ученикам и учителям; состояли в переписке с инспектором и директором народных училищ и училищными советами средних учебных заведений; с помощью сельских обществ принимали участие в организации горячего питания и ночлега для детей из дальних деревень, ночующих в школе; состояли в переписке с учебными заведениями, находящимися за пределами губернии, в которых обучались земские стипендиаты; принимали участие в подборе начальных школ и детей, при организации педагогических курсов и съездов для учителей начальных училищ.

Таким образом, обобщая все вышесказанное можно сделать следующие выводы. Культурологический подход позволяет рассмотреть деятельность земских учреждений второй половины XIX — начала XX веков в области школьного образования как прогрессивную, способствующую качественному улучшению системы школьного образования и увеличению процента грамотных людей. Герменевтический подход диктует необходимость интерпретации и понимания специфики взаимоотношений земских учреждений с правительством, епархией, сельскими обществами, губернскими органами управления (губернатором, губернским по земским делам присутствиям), чиновниками регионального уровня, начальниками образовательных учреждений и другими властными структурами. Системный подход позволяет рассматривать деятельность земств в области школьного образования как целостную взаимосвязанную сложную систему, действие которой было направлено на улучшение и развитие школьного образования в России).

Литература:

1. Гадамер Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики: пер. с нем./ Г.Гадамер; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова — М.:Прогресс,1988. — 704 с.
2. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике/ Н.Ф. Голованова// Педагогика. — 2007. — №10. — с. 38—47.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования/ Н.Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 269 с.
4. Современный философский словарь/под ред. В.Е. Кемерова. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Академический проект,2004. -864 с.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Прогрессивное развитие Российского образования, положительные и отрицательные изменения

Курина Татьяна Евгеньевна, методист

Московский городской психолого-педагогический университет

Статья посвящена изменениям и проблемам Российского образования. Рассматривается положительное и отрицательное влияние реформ и экспериментов на воспитательный и образовательный процесс. Дается оценка и анализ причин низкого уровня личностных качеств у учащихся и студентов, а также показана зависимость процесса обучения от рыночных отношений.

Ключевые слова: система образования, целенаправленная деятельность, образовательный процесс, уровень личностной культуры, воспитательная работа, дистанционное образование.

Progressive Development of Russian Education, Positive and Negative Changes

Tatyana E. Kurina

The article is devoted to changes and problems of Russian education. We consider the positive and negative effects of reforms and experiments in educational and learning experience. The estimation and analysis of the reasons for the low level of personal qualities of pupils and students, as well as the dependence of the learning process of market relations.

Key words: education, goal-directed activity, the educational process, the level of personal culture, mentoring, distance learning.

Несмотря на все изменения, характерные для современного вузовского образовательного процесса, основной целью обучения в педагогических вузах по-прежнему остается подготовка творчески мыслящих и гармонично развитых специалистов, обладающих хорошими профессиональными знаниями и высокими гражданскими качествами.

Однако представляется, что в современных условиях достижение этой цели становится все более затруднительным по мере осуществления реформ.

В педагогические вузы приходят вчерашние школьники, для которых характерны изменения ценностей, целей, идеалов, нравственных и моральных норм. Исследования социологов показали, что у современной молодежи, даже с достаточно высоким интеллектуальным уровнем прослеживается низкий уровень личностной культуры общения и нахождения в обществе.

Представляется, что начало этим изменениям было положено с началом «перестройки» в учебных заведениях, когда, начинаясь в детских садах и продолжаясь в средних общеобразовательных школах, наблюдалось резкое снижение воспитательной работы. В образовательных учреждениях произошло разрушение существовавшей долгие годы идеологической основы воспитательной системы, которое выразилось в отказе от принимаемой советским обществом системы ценностей без ясного представления

и определения новых ценностных ориентиров, свержение прежних идеалов без создания новых. Все это привело к тому, что воспитание, как целенаправленная деятельность, в школах практически прекратилось. Корни этой проблемы уходят в начало 90-х годов, когда декларируемый Министерством просвещения курс без воспитания привел к тому, что школы быстро растеряли свой воспитательный потенциал и сосредоточили свои усилия на развитии познавательных способностей учащихся. Однако, несмотря на проводимые реформы, решение этой задачи тоже оказалось проблематичным. Доказательством этому могут служить слова доктора педагогических наук, профессора О.Е. Лебедева о наблюдающемся расхождении между целевыми ориентирами школы, которые декларируются в новом Законе об образовании, и потребностями учащихся, что ведет к увеличению доли тех, кому учиться в школе неинтересно, кто учится по необходимости. За последние десять лет доля таких учащихся возросла более чем в четыре раза. Сегодня возникает реальная угроза отчуждения значительной части учащихся от школы, а школы от своих учеников, от их проблем [1]. Отметим, что многие из этих учеников приходят учиться в вузы.

К сказанному можно добавить, фактически закрепляемую новым Законом об образовании, зависимость процесса обучения от рыночных отношений, рассмотрение детского сада и школы как предприятия сферы услуг, опти-

мизацию финансирования образовательных учреждений. Сегодня мы уже имеем в детских садах увеличение количества детей на один квадратный метр, соответственно, увеличение числа детей в группах при прежнем количестве воспитателей на группу. Преследуя цель ликвидации очередей в дошкольные учреждения, чиновники не заботятся о безопасности, комфортности пребывания детей в детских садах и сохранении их физического, психического и нравственного здоровья. Возникает вопрос: насколько здоровыми будут последующие поколения студентов? Введение в школах «подушевого» финансирования, оплаты труда педагогов по качеству успеваемости учеников сопровождается возникновением озабоченности, не приведет ли это к появлению так называемых «мертвых душ» в школьном контингенте, к тотальным «четверкам» и «пятеркам» у всех учеников, в то время как действительное качество школьного образования по-прежнему будет соответствовать «образовательному минимуму». Насколько будет адекватной самооценка будущих студентов, привыкших в школах к хорошим оценкам?

Мы семимильными шагами «догоняем» западное отношение к преподаванию в целом. Европейский стиль образования — это провел урок или лекцию и свободен. Как Советское, и частично, Российское образование пока что отличается от Западного? Советский учитель и преподаватель, в силу нашего менталитета, берясь преподавать, сопереживает и, пока что интересуется, чем же ученик или студент живет вне стен школы или ВУЗа, чувствует ответственность за судьбы учеников и студентов. Почему пока? Да потому, что, уже есть молодые (да и не молодые тоже) специалисты как в школе, так и в ВУЗе, которые считают, что они «не няньки», чтобы звонить домой и узнавать, почему ученика или студента нет уже две недели, или провести воспитательную беседу по поводу пропусков занятий или поведения. На Руси учитель, педагог, всегда «почитался», т.е. его уважали, прислушивались к его советам, оставались после лекций или уроков, могли во внеурочное время зайти за советом, это было естественно.

Но сегодня педагогам просто некогда заниматься воспитанием и развитием своих учащихся. Все знают о триединой задаче (образовательная, воспитательная, развивающая), но не все о ней помнят — главной целью школьного обучения становится «натаскивание» к ЕГЭ, в то время как в новом Законе об образовании провозглашается принцип свободного развития личности. В связи с этим возникает вопрос: почему ЕГЭ остается единственной формой проведения итоговой государственной аттестации, и в новом Законе об образовании не предус-

матриваются её альтернативные формы? В стремлении продемонстрировать хорошие результаты ЕГЭ, школы выпускают молодых людей, (которые в нынешней демографической ситуации, практически все при желании становятся студентами вузов), не готовых к жизни в обществе, которые тяжело адаптируются, конфликтуют со сверстниками, что отражается на адаптации первокурсников в вузе и усвоении учебной программы.

Из положительных изменений, ведущих к прогрессивному развитию образования и отмеченных в новом Законе об образовании, можно отнести лишь вариативность форм получения образования, и в первую очередь, развитие дистанционного образования (особенно для студентов с ограниченными возможностями), которое позволяет решить одну из задач сохранения эмоционального, психического и нравственного здоровья обучаемых. Представляется, что внедрение дистанционного образования окажет положительное влияние на организацию обучения студентов в вузах и облегчит в какой-то мере задачу педагогов вуза, связанную с созданием условий для адаптации студентов.

Таким образом, преподавателям вузов необходимо знать и исследовать социально-психологические особенности первокурсников, определять их психологическое состояние в вузовском сообществе, оказывать студентам поддержку в выборе жизненных приоритетов и овладении ими коммуникативными умениями.

Пока автор статьи пытался убедить аудиторию, что еще не все потеряно, и педагогов, которые любят и знают свою профессию, больше, чем случайных людей в этой отрасли, наш министр образования не просто обидел, а унизил преподавателей ВУЗов, назвав всех, кто получает меньше 30 тысяч рублей в месяц «педагогами невысокого уровня». Особенно это касается всех, кому не посчастливилось жить и работать в Москве и в «Новой Москве». Так можно уже смело закрывать большинство региональных ВУЗов, они не смогут платить преподавателям даже по 30 тысяч.

Но скоро должен появиться очередной новый документ «Федеральная программа реорганизации высших учебных заведений» предполагается, к маю 2013 года. Но, процесс обсуждения и согласования может затянуться, или наоборот, принят очень быстро, но неизвестно, что получится на выходе.

Но можно предположить: сначала сократим бюджетные места (это первое предложение министра), закрыв дорогу малоимущим, затем сократим преподавателей (это следующее предложение), которые работали по призванию. Что же дальше?

Литература:

1. Лебедев О.Е.. Результаты школьного образования в 2020 году [Текст] / Лебедев О.Е // Вопросы образования. — 2009. — № 1.
2. Проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (на 1 декабря 2010 года) [Электронный ресурс]: сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/proj/7786/>

Стандарты второго поколения: от теории к практике

Немцова Оксана Александровна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МБОУ СОШ № 9 им. Харламова Ю.П. (г. Волжский, Волгоградская обл.)

«...Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире. Этой задаче должны соответствовать обновленные образовательные стандарты, включающие три группы требований: требования к структуре образовательных программ, требования к условиям реализации образовательных программ и требования к результатам их освоения...»

Д.А. Медведев

Сегодня в системе образования мы можем наблюдать много изменений: содержание образования, технология преподавания. Меняется школа, а за ней и сам учитель. Какая она — школа XXI века? В первую очередь, мы говорим об обновлении образовательных стандартов, являющихся одним из ключевых направлений реализации президентской образовательной инициативы «Наша новая школа». С 2011–2012 учебного года все первоклассники страны перешли на новые стандарты. С сентября 2012 года новые стандарты в пилотном режиме реализуются уже в среднем звене. Утверждены стандарты в старшей школе.

Я работаю учителем русского языка и литературы в школе № 9 г. Волжского Волгоградской области. С 2012–2013 учебного года школа является экспериментальной площадкой по реализации новых образовательных стандартов в основной школе. Как учитель предметник разрабатываю методические материалы в свете новых стандартов, внедряю современные технологии.

Изучение школьниками дисциплины «Русский язык» в основной школе в рамках введения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения требует от учителя серьезного подхода к структурированию учебного материала, определению путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности, развития, воспитания и социализации учащихся. «...Содержание курса русского (родного) языка в основной школе обусловлено общей нацеленностью образовательного процесса на достижение метапредметных и предметных целей обучения, что возможно на основе компетентностного подхода, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций» [1].

«...Коммуникативная компетенция предполагает овладение речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи...» [1]. Языковой материал, т.е. тексты, различные по стилю, типу речи, жанру, используется в обучении как дидактический материал и обеспечивает непосредственное усвоение языка путем «впитывания» языковых образов. Обучение видам речевой деятельности на основе речеведческих понятий является приоритетной

задачей в курсе русского языка. Термин «речеведческие понятия» вошел в методику и школьную практику, и речеведческие понятия (вместе с коммуникативными умениями) составили содержание разделов «Речь и речевое общение», «Речевая деятельность», «Текст» в курсе русского языка, получившего отражение в стандарте.

Сегодня методическая литература предлагает очень много интересных и актуальных пособий, рекомендаций и т.д. Я как человек деятельный и творческий стараюсь следить за спектром предложенных пособий. Действительно, авторы-разработчики оказывают неоценимую помощь педагогам при подготовке к урокам по той или иной теме, разделу. Однако хочется быть активным участником образовательного процесса и попробовать себя в роли автора. Так появился сборник «Русский язык. Тексты, задания, комментарии. Дидактические материалы».

Данное пособие разработано на основе книги для учителя «Дидактические материалы для углубленного изучения русского языка. Синтаксис. Пунктуация. Стилистика» (авторы: Г.М. Шипицына, С.С. Петровская, И.Н. Черников, Москва: «Просвещение» «Учебная литература», 1997 год) и книги для обучающихся «В.И. Даль и его словарь. Русский язык. Дидактические материалы» (авторы: А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова, Москва: «Вербум—М», 2001 год). Адресовано для обучающихся 7–8 классов.

Содержание сборника — это 17 текстов, разных стилей и типов речи. К каждому из текстов предусмотрена система заданий, направленная на развитие видов речевой деятельности (говорение и письмо) у школьников на основе речеведческих понятий (отработка материала по текстоведению). К некоторым текстам дается толкование лексического значения слов. Замечу, что структура текстов и заданий к ним построена по принципу: не от простого к сложному, а по принципу освоения базовых понятий, что, по моему мнению, является более эффективным подходом при отработке вышеуказанных умений. Также сборник содержит приложение, в котором размещены памятки, схемы, таблицы, поддерживающие обучающихся при выполнении заданий к текстам. Рекомендовано к использованию на уроках русского языка или на занятиях спецкурсов и практикумов для формирования

коммуникативной компетенции. Материалы сборника могут быть использованы в процессе подготовки школьников к государственной (итоговой) аттестации.

В ходе такой работы

личностным результатом освоения школьниками программы по русскому языку является: стремление к речевому самосовершенствованию,

метапредметными результатами освоения являются:

- способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме,
- соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме),
- адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному.

предметным результатом освоения является: освоение базовых понятий (стили, типы речи, текст, типы текста и т.д.).

Универсальные учебные действия, положенные в основу выбора и структурирования содержания материалов сборника, а также методов и приемов, используемых при выполнении заданий к текстам:

личностные:

- умение задаваться вопросом: какое значение и смысл имеет для обучающегося работа с текстом и выполнение предлагаемых заданий;

регулятивные:

- постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно,
- планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата,
- внесение необходимых корректив в план и способ действия;
- познавательная направленность;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание,
- умение сжато передавать содержание текста;

коммуникативные:

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Приведу несколько примеров из вышеуказанного сборника:

Упражнение № 1

Запишите текст, объясните орфограммы.

Ч...ловек на длительном ист...рическом пути создал такие уд...вительные **виды искусства, как музыка, поэзия, живопись, зодчество, ваяние**, повествующие своим языком о многообразии окружающего нас мира. Но только книга выражает человека полностью. Она воспроизводит человека всего — от мельчайших и тончайших душевных дв...жений до его вселенских деяний. Думаю, что иногда общение с книгой значит для нас ничуть не меньше, чем общение с ч...ловеком. Книга дарует бессмертие. Беседуя с книгой, я могу сегодня услышать писца Древнего

Египта, голоса эллинских **ораторов**, летописцев Киева и Новгорода...

Е. Осетров

Зодчество — архитектура, искусство строительства зданий.

Ваяние — искусство скульптуры.

Эллинские, от эллины — название древних греков.

Докажите, что это текст. С помощью каких языковых средств осуществляется связь между предложениями?

К какому стилю речи относится данный текст?

Определите тип речи.

Найдите предложение с вводным словом. Согласны ли вы с мнением автора, что «иногда общение с книгой значит для нас ничуть не меньше, чем общение с человеком»? Дайте аргументированный ответ.

Объясните лексическое значение слова **оратор**. Какие приемы ораторского искусства вам известны?

Объясните лексическое значение слова **летописец**. Назовите имена древнерусских летописцев.

Упражнение № 11

Прочитайте текст.

Бумагу изобрели в Китае на рубеже нашей эры. В 751 году близ Самарканда арабам удалось взять в плен несколько китайских мастеров, которые вынуждены были открыть секрет изготовления бумаги. Отсюда она попала на Запад. Около 1150 года искусство бумагоделания достигло Испании, а во времена **Гутенберга** бумажные фабрики действовали уже во многих городах Европы. Таким образом, в распоряжении Гутенберга имелся великолепный материал, более дешевый, чем **пергаменту**, использовавшийся в монастырях для создания рукописных книг.

Производство бумаги было механизировано лишь к 1800 году, когда на фабрике Дидо, близ Парижа, француз Никола Луи Робер изобрел первую бумагоделательную машину. В 1805 году английский инженер Джозеф Брама создал машины для отлива бумаги с помощью вращающегося вала. Это нововведение впоследствии позволило перейти к изготовлению рулонной бумаги. Сейчас производству бумаги почти полностью автоматизировано.

Круг чтения, 1990

Гутенберг Иоганн — немецкий изобретатель книгопечатания, живший в XV в.

Пергамен (спец.) — то же, что пергамент — обработанная особым образом кожа животного, служившая до изобретения бумаги материалом для письма.

Расскажите, что вы узнали об изобретении бумаги.

Выпишите имена людей, причастных к изобретению бумаги, назовите их заслуги.

Знайте и применяйте!

Текст (лат. textus «ткань», «сплетение», «соединение») — упорядоченная последовательность знаковых единиц, объединенных по смыслу в целое темой и основной мыслью.

Основные признаки текста:

- единство темы текста;

- наличие главной мысли (идеи) текста;
- относительная законченность текста;
- смысловая и грамматическая связь предложений в тексте;
- логическая связь частей текста.

Текст делится на смысловые части, в которых развиваются его тема и идея.

Каждая смысловая часть отражает часть общей темы и в то же время имеет свою «маленькую» тему, с помощью которой раскрывается общая тема текста. Тема каждой смысловой части текста называется **микротемой** (от греч. *mīkros* «малый»).

В письменной речи **каждая смысловая часть текста (микротема)** оформляется в виде **абзаца**, а иногда в виде нескольких абзацев. Единство текста, его относительная законченность достигается тем, что в начале текста обычно имеется **зачин**, а в конце текста — **концовка**. В зачине обозначается тема текста. В концовке подводится

итог развития темы (формулируется идея, делается вывод и т.д.). И зачин и концовка могут состоять из одного или нескольких предложений. Чаще всего они на письме выделяются в отдельные абзацы. Таким же образом строится обычно и микротема (каждая смысловая часть текста): сначала идет предложение, в котором дается заявка на тему; это предложение обычно называется **ключевым**, или **тематическим**. Заканчивается смысловая часть предложения выводом. Таким образом, строение текста можно показать в такой схеме: **ЗАЧИН** _____
РАЗВИТИЕ ТЕМЫ _____ **КОНЦОВКА**

Безусловно, каждый учитель мастер своего дела. Современные тенденции определяют траекторию нашей педагогической деятельности. Введение новых стандартов требует большой кропотливой работы. Желаю коллегам удачи и творческого настроения на пути к ожидаемым переменам в образовании.

Литература:

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык 5—9 классы, М., 2010 с. 6.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Использование блоков Дьенеша в процессе сенсорного развития детей третьего года жизни

Аксенова Галина Николаевна, воспитатель

МБДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 138» (г. Краснодар)

Каждый человек, только появившийся на свет, уже готов к восприятию окружающего мира. Он способен видеть, слышать, чувствовать. Система, направленная на восприятие окружающего мира, называется сенсорной (чувствующей), а формированию полноценного восприятия окружающего мира служит сенсорное воспитание. Его основная задача — помочь ребенку накопить представление о цвете, форме, величине предметов и т.д. [1, с. 3]

Накопление сенсорных представлений предусматривает знакомство с цветом, формой, величиной по возможности с основными разновидностями этих свойств.

В планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов очень важным является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий. От элементарных заданий на группировку однородных предметов по величине, форме, цвету до учета этих признаков и свойств в изобразительной и иной доступной для детей раннего возраста продуктивной деятельности. В раннем детстве усвоение знаний, равно как информирование умений, должно происходить систематически. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми второго и третьего года жизни проводится один раз в неделю. Большой интервал между занятиями не желателен. Необходимо также закрепить полученные знания и умения в самостоятельной деятельности. Период раннего детства характеризуется необычно быстрыми темпами развития, и к каждому возрастному микропериоду необходимо подходить дифференцированно. При повторном проведении занятие не должно быть полностью идентично первоначальному варианту: простое копирование может привести к механическому, ситуативному заучиванию, а не к поступательному развитию умственных способностей.

Особый такт необходимо проявить при планировании индивидуальной работы с детьми. Она не должна превращаться в дополнительные занятия. [1, с. 4] Взрослый должен заинтересовать малыша и вызвать у него желание поиграть дидактическим материалом.

Эстетическая сторона занятия по сенсорному воспитанию во многом определяется качеством дидактического материала.

Особое внимание хочу уделить известному пособию Золтана Дьенеша — «Блоки Дьенеша».



Что такое «Логические блоки Дьенеша»?

Золтан Дьенеш — известный венгерский педагог. Основатель игрового подхода к развитию детей «Новая математика», идея которого заключается в освоении детьми математики посредством увлекательных логических игр. [2, с. 16]

Блоки Дьенеша специально разработаны для подготовки мышления детей к усвоению математики. Этот набор предназначен для детей от двух — трех лет и состоит из 48 объемных геометрических фигур, различающихся по цвету (красные, желтые, синие), форме (круги, прямоугольники, треугольники, квадраты), размеру (большие и маленькие) и толщине (толстые и тонкие). Таким образом, каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами. В наборе нет двух фигур, одинаковых по всем свойствам. Самые маленькие могут с помощью блоков познакомиться с простейшими геометрическими формами, понятиями «большой — маленький», «толстый — тонкий», «такой же», «не такой».



В процессе разнообразных действий с логическими блоками дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать предметы по различным признакам, что очень важно не только в плане предметной подготовки, но и с точки зрения общего интеллектуального развития. Для занятий с блоками Дьенеша можно использовать альбомы, предназначенные для разных возрастов. Так, для детей 2–3 лет подойдет альбом «Блоки Дьенеша для самых маленьких». Накладывая разноцветные блоки на красочные рисунки в альбоме, малыш научится соотносить плоскостные изображения с объемными фигурами.

Использовать блоки можно в процессе организации индивидуальной и подгрупповой работы с детьми в разные режимные моменты, в том числе и во время занятий.

Вот один из вариантов организации непосредственно образовательной деятельности с детьми третьего года жизни с использованием блоков Дьенеша.

Конспект непосредственно образовательной деятельности в I младшей группе «Наш друг квадрат» по реализации задач образовательной области «Познание»

Программные задачи:

Закрепить в речи названия основных цветов (красный, синий, желтый), тренировать внимательность.

Закрепить знания детей о геометрической форме квадрата. Учить распознавать формы квадрата в окружающей обстановке.

Классифицировать предметы по признаку величины «большой», «маленький».

Упражнять детей в ходьбе по ограниченной площади, развивать чувство равновесия, глазомер.

Развивать мышление, координацию движений.

Демонстрационный материал. Большой квадрат синего цвета, дорожки из геометрических фигур синего и желтого цвета.

Раздаточный материал. Блоки Дьенеша (наборы по количеству детей), карточки из альбома «Маленькие логики», строительный материал (кубики) красного, синего и желтого цвета.

Ход деятельности:

Воспитатель. Ребята сегодня к нам в детский сад пришел гость. Подойдем к столу и поздороваемся с ним.

Дети подходят к столу и садятся на стулья.

Воспитатель. Он давно знакомый мой

Каждый угол в нем прямой.

Все четыре стороны

Одинаковой длины.

Вам представится я рад

А зовут меня **квадрат**.

Воспитатель. Здравствуй, квадрат. Ребята, вы помните, он уже приходил к нам в гости. Квадрат, а почему ты сегодня такой грустный? Посмотрите, у него даже слезки текут.

Квадрат. Мои братья маленькие квадраты не могут найти свои домики. А они жили в таких красивых башнях.

Воспитатель. А где же твои братья квадраты.



Квадрат. Да вот же они тихонько сидят коробочке и грустят. Помогите, пожалуйста.

Воспитатель. Ребята, поможем квадратам найти домики? (поможем).

Воспитатель. Возьмите каждый по одному квадрату. Квадраты у нас разноцветные. Алина, какого цвета твой квадрат (опрос детей).



Воспитатель. Ну а сейчас нам пора отправляться искать домики наших друзей квадратов. Для того чтобы найти их, мы должны пройти по дорожке из больших синих квадратов.

Воспитатель. Покажите мне эту дорожку.

Дети показывают.

Воспитатель. Из каких геометрических фигур выложена дорожка? (из квадратов)

Воспитатель. Правильно, из квадратов. А какого цвета квадраты? (синего цвета).

Воспитатель. Правильно, квадраты синего цвета.

Воспитатель. А какие они: большие или маленькие? (большие, синие квадраты).

Дети вместе с воспитателем под музыкальное сопровождение идут по дорожке из больших синих квадратов и подходят к столу, на котором лежат карточки и наборы «Блоков Дьенеша». Садятся за стол.

Воспитатель. Посмотрите на столе у нас лежат карточки, на которых тоже нарисованы дорожки. Дорожки не простые, все окошки в них пустые. Чтобы мы прошли по

этой дорожке нужно правильно закрыть окошки.

Воспитатель. Окошки у нас квадратной формы.

Дети повторите, какой формы окошки? (квадратной формы).

Воспитатель. Окошки у нас разного цвета: синего, желтого, красного. Какого цвета окошки?

Воспитатель. А еще квадраты разные по размеру: большие и маленькие.



Воспитатель. Ребята, давайте посмотрим на фигуры, которые лежат перед вами. Какой квадрат у Гриши большой или маленький? А у Алины квадрат, какой по размеру?

Воспитатель. А теперь выложите свои фигуры на дорожки, закройте пустые окошки.

Работа с блоками.

Воспитатель. Молодцы ребята, вы справились с заданием. Но где же наши башенки?

Литература:

1. Пиюгина Э.Г. Сенсорные способности малышей. Москва, «Просвещение», 1996 г.
2. Блоки Дьенеша для малышей «Маленькие логики», Санкт-Петербург «Корвет».

Воспитатель. Ой, что это?

Воспитатель обращает внимание на коробки с кубиками.

Дети переходят к другим столам и становятся вокруг них.

Воспитатель. Наверное, домики квадратов сломались. Давайте построим для наших друзей новые башенки.

Воспитатель. Для синих квадратов построим синие башенки, для красных — красные, для желтых — желтые.

Воспитатель. Полина, какого цвета твой квадрат? (красного).

Воспитатель. Правильно красного цвета. Построй для своего квадрата башенку красного цвета.



— Мила у тебя синий квадрат. Значит, башенку какого цвета будешь строить ты? (синего цвета).

Дети строят башни из кубиков.

Воспитатель. Какого цвета получилась башенка у Алины, а у Гриши?

Воспитатель. Ура, башенки готовы! Вот и квадрат теперь улыбается. Вы молодцы, ребята, помогли квадрату.

Методика обучения детей музыке в условиях дошкольной подготовки в системе дополнительного образования

Белоусова Алина Александровна, студент
Вологодский государственный педагогический университет

Необходимым условием успешного обучения детей в начальной школе (и в дальнейшем обучении) является дошкольная подготовка. Дошкольное образование направлено на уравнивание возможностей подготовки детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения, с целью обеспечить им доступ к получению качественного образования при поступлении в школу [6, с. 39].

В дошкольном возрасте происходит закладка фундамента свойств личности, формируется основание личностной культуры, которое в дальнейшем позволяет ребенку успешно усвоить любые специальные научные дисциплины [12, с. 11]. В связи с этим возникают повышенные требования к дошкольной подготовке ребенка, актуализирует проблемы подготовки детей к переходу в школу, их готовности к постоянному обучению.

К тому времени, когда дошкольник пойдет в школу, он должен достичь определенного уровня не только физического развития, но и познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, у него требуется сформировать соответствующие личностные качества. Главной целью этого возрастного этапа должно стать реальное развитие и социализация ребенка, формирование возрастной культуры и эрудиции, психических и личностных новообразований. Основным результатом этого процесса должно стать формирование у детей эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной готовности к школе. Отсутствие у ребенка данной готовности негативно отражается на его способности к обучению, комфортности пребывания в классе.

Именно поэтому в научной литературе, в нормативных документах Министерства образования и науки РФ, в выступлениях педагогов-психологов, физиологов и общественных деятелей дошкольная подготовка рассматривается в аспекте обеспечения непрерывности образования и поступательного развития ребенка. А отсюда понятна необходимость выделения проблем дошкольного воспитания детей в самостоятельное дошкольное образовательное пространство, которое наиболее эффективно сопрягается с образовательным пространством начальной школы.

В последние годы многие исследователи (М.М. Безруких, Г.А. Дорофеева и др.) констатируют интенсивное увеличение числа учащихся первых классов с нарушениями поведения, общения, психосоматическими заболеваниями, вызванными трудностями адаптации к новым социальным условиям [2, с. 10]. Эта проблема особенно характерна для детей, не посещавших детский сад. Вот почему такое большое внимание должно уделяться вопросам организации специальной дошкольной подготовки детей в системе дополнительного образования [5, с. 7].

1. Теоретические основы дошкольной подготовки детей в системе дополнительного образования

1.1 Сущность понятия «Дошкольная подготовка»

Впервые термин «дошкольное образование» прозвучал в проекте «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации», предложенном Министерством образования и науки и одобренном Правительством России. В документе указывалось, что «Дошкольное образование» не носит обязательного характера и может быть рекомендовано гражданам как эффективный способ выравнивания дошкольных возможностей детей, идущих в первый класс начальной школы. В основе «дошкольного образования» должны лежать игровые формы и методы обучения. При этом занятия целесообразно проводить главным образом на базе сети учреждений дошкольного образования» [16].

Дошкольное образование является одним из элементов системы непрерывного образования, которое на-

ходится на стыке образования дошкольного и начального школьного. Правовыми основами развития и функционирования дошкольного образования в России являются документы, принятые международными организациями, такие как: Международная конвенция о правах ребенка, Декларация прав ребенка, а также законы Российской Федерации — Конституция Российской Федерации, Закон РФ «Об образовании».

Для дошкольного образования важными являются следующие документальные положения:

- конституционное право каждого ребенка как члена общества на охрану жизни и здоровья;
- получение гуманистического по своему характеру образования;
- бережное отношение к индивидуальности каждого ребенка;
- способность системы образования адаптироваться к уровню и особенностям развития детей [11, с. 6].

Психологическая и социальная готовность ребенка к обучению в школе, а, значит, и успешность его дальнейшего обучения обусловлена всем ходом его предыдущего развития. Для его вовлечения в учебный процесс, в дошкольном возрасте должен быть выработан определенный уровень умственного и физического развития, выработан ряд учебных навыков, получено достаточно много представлений об окружающем мире. Однако нужно учитывать, что накопления необходимого количества знаний и усвоения только специальных умений и навыков недостаточно, так как учение — это деятельность, предъявляющая особые требования к личности. Чтобы учиться, важно обладать силой воли и терпением, контролем над своими действиями, умением критически отнестись к собственным неудачам и успехам. Таким образом, ребенок должен осознать себя как субъекта учебной деятельности и соответственно строить свое поведение. В связи с этим, особого внимания заслуживает развитие внутреннего мира ребенка, его самосознания, которое отражается в самооценке и саморегулировании маленькой личности в сложной системе общественных отношений [13, с. 10–12].

Сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Сегодня значительное количество детей, несмотря на соответственный возраст и те навыки и умения, которые они приобрели при подготовке, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они психологически не готовы к школьному типу обучения. К тому же в связи с разным состоянием социальных условий дети имеют разный уровень готовности к школе в зависимости от того, посещали ли они детский сад нет.

Подготовка к школьному обучению предполагает, прежде всего, повышение уровня общего развития детей: укрепление их здоровья, стимулирование работоспособности, совершенствование мышления, познавательных интересов, воспитание определенных качеств личности,

формирование элементов учебной деятельности, принятие учебных задач, осознание способов решения, умение планировать и контролировать свои действия, работать в соответствии с указаниями взрослого и так далее [8, с. 25].

В связи с этим введение системы дошкольного образования можно рассматривать как оптимизацию процесса образования детей дошкольного возраста, осуществляемого как на базе детских садов, так и на базе других образовательных учреждений системы дополнительного образования. Главной задачей при этом является возможность максимально полно охватить дошкольным образованием будущих первоклассников. Для этого предлагаются образовательные учреждения способные осуществлять дошкольную подготовку. К ним относятся:

- центры развития ребенка (ЦРР), которые в большинстве своём открываются при центрах дополнительного образования с 5 лет в учреждениях дополнительного образования.
- дошкольное образование на базе детских дошкольных учреждений как вид группы кратковременного пребывания для получения базисного компонента со школьным учителем (на основании договора со школой).
- дошкольное образование на базе школы (4 часа) + на базе детского дошкольного учреждения как вид группы кратковременного пребывания (для реализации воспитательно-образовательных целей)
- прогимназии;
- введение так называемых «нулевых» классов в школе с системой обучения и воспитания;
- другие формы подготовки, в основном, кружковые, ориентированные на оказание платных услуг населению.
- домашнее образование (система гувернерской службы на базе ЦРР).
- семейные способы подготовки ребенка к школе в свете существующих стандартов (по договоренности под контролем ДООУ или органов образования, осуществляющих эту деятельность (например, Школы матерей) на базе учреждений дополнительного образования).

Успешное решение вопросов формирования у дошкольников социально-личностной зрелости и ее дальнейшего эффективного развития в процессе дошкольного образования могут быть объективно оценены по индикаторам наличия у обучающихся определенных знаний и умений. Важнейшими среди них являются следующие: сохранение устойчивого внимания к интересной учебно-творческой деятельности, умение воспринимать обращение к группе как обращение к себе, речевые возможности, умение адекватно реагировать на обращение или вопрос, умение успешно взаимодействовать в группе сверстников [17, 33–38].

Таким образом, дошкольная подготовка является очень важным этапом в воспитании дошкольников и определяет дальнейшие возможности в обучении и развитии ученика начальной, а в дальнейшем и средней школы. На сегодняшний день нет четкого определения понятия

«дошкольное обучение», т.к. разные авторы данную проблему рассматривают по-разному.

Идея дошкольного обучения рассматривается как способ и средство психологической и интеллектуальной подготовки детей к школе, а также создание условий для получения образования максимально большим количеством детей.

1.2 Анализ проблемы обучения детей в условиях дошкольной подготовки

В условиях модернизации образования, вариативности программ и типов дошкольных учреждений все острее обозначается необходимость решения проблемы целостного развития ребенка.

В педагогических исследованиях мы можем встретить различное трактование системы целостности развития ребенка:

- целостность как гармоничное сочетание всех сторон развития — физического, умственного, нравственного, эстетического (В.И. Логинова, А.П. Усова, С.Г. Козлова);
- целостность как сочетание биологического, социального и культурного начала в ребенке (Б. Г. Ананьев, М.С. Каган, Р.М. Чумичева);
- целостность как интеграция желаний (потребностей, мотивов), чувств, разума (познавательных процессов), характера, способностей ребенка (В. И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [7, с. 15–17].

Таким образом, специально организованное развитие ребенка — это воспитание, обучение и образование вместе.

Дошкольная подготовка осуществляется в детских дошкольных учреждениях, то есть в детских садах. Однако сегодня много «неорганизованных» детей, поскольку дошкольное образование в нашей стране носит не обязательный характер и может быть только рекомендовано как эффективный способ обучения ребенка для последующей адаптации его в школе.

Дошкольные учреждения на определенном уровне готовят детей к школе, но в результате отсутствия единых правил этой подготовки, в начальную школу дети приходят со навыками чтения и счета, но при этом у 35–40 % из них не развита мелкая моторика, у 60% — устная речь, у 70 % первоклассников не сформировано умение организовывать свою деятельность [4, с. 12].

Дошкольная подготовка, определяется социальным конструктом «готовность к школе». Сегодня дошкольная подготовка проводится в подготовительной группе детского сада, и ставит свой акцент на предметную подготовку (чтение, письмо, счёт), психологическую (развитие внимания, памяти, мышления, воображения, усидчивости), логопедическую (развитие речи), общую (развитие кругозора). Однако физическая подготовка носит маловыраженный характер и это несмотря на общую тенденцию ослабления здоровья детей. Снижена значимость эстетической подготовки (рисование, лепка, музыка). Происходит уменьшение внимания к миру детской игры. Особенно печально констатировать тот факт, что родители сегодня в силу разных обстоятельств, мало вклю-

чены в содержательный процесс подготовки к школе их детей [1, с. 19–20].

Также следует отметить, что в настоящее время у нас много детей, которые не посещают ДОУ. Это вынуждает родителей к поиску способов «натаскивания» ребенка, которые, как правило, отрицательно сказываются на развитии и здоровье детей, как физическом, так и психологическом. В результате этого возникает необходимость в альтернативных формах подготовки детей, в предшкольной подготовке в системе дополнительного образования.

Основные задачи модернизации российского образования — повышение его доступности, качества и эффективности. Это в первую очередь предполагает значительные обновления содержания образования, прежде всего дошкольного, приведение его в соответствии с требованиями времени и задачами развития страны, а не только масштабные структурные, организационно-экономические изменения. Главным условием решения этой задачи является введение предшкольного образования.

Однако в современном дошкольном образовании есть определенные негативные моменты, ограничивающие возможность реализации этого направления работы с дошкольниками:

- сложность освоения программ дошкольного образования;
- дублирование форм, методов, содержания начального образования;
- ограниченное количество мест в детских садах.

При этом главенствует тенденция к ускорению темпов детского развития. Стремительная предшкольная подготовка вытесняет характерные формы жизнедеятельности ребенка (игру, разные виды творчества и т.д.). На занятиях они уступают своё место обучению, в их сущности начинают проступать черты, свойственные учебным предметам.

Таким образом, с одной стороны существует определенная социальная необходимость, которая предопределяет потребность в создании равных условий для всех детей в получении предшкольной подготовки, с другой стороны, современная практика дошкольного образования позволяет выделить ряд противоречий, существенно затрудняющих выполнение такого заказа:

- между объективно возрастающими требованиями к результату дошкольного образования и нежелательными последствиями раннего обучения, в результате которого у детей теряется интерес к учебе, а также наносится ущерб полноценному развитию ребенка;
- между наличием разнообразных программ дошкольного образования и их вариативностью, что не создаёт условия преемственности при возможных изменениях: переходе детей в иные образовательные учреждения, приход нового педагога, приобретение новых учебных материалов и т.д.;
- между программами дошкольных учреждений и общеобразовательных школ;

— между непониманием и неприятием многими школьными педагогами тех форм поведения, которые еще являются преобладающими у части детей 6–7 лет;

— между повышением психической и физической нагрузки у бывшего дошкольника, сменой его привычного распорядка дня и отсутствием в школьной обстановке возможностей для разгрузки.

При исследовании данных противоречий, можно сделать вывод о том, что система дошкольного образования активно развивается в связи с разработкой новых методик, увеличением научных материалов, но, как ни прискорбно, а дети все меньше готовы к начальной школе. Процесс адаптации детей к школе затягивается.

Предшкольная подготовка обычно предназначена для детей шестого и седьмого года жизни, посещающих детские сады либо обучающихся самостоятельно. Поэтому, даже при декларируемом лидерстве детского сада, как формы предшкольной подготовки, структура организационных форм является гораздо более сложной.

В свою очередь, школы предлагают в качестве формы предшкольной подготовки группы кратковременного пребывания, которые рассчитаны только на обучающие занятия. Значит они, во-первых, не способны обеспечить детям развитие тех социальных навыков и умений, которые считаются неотъемлемой составляющей школьной готовности, во-вторых, реализация предшкольного обучения в условиях школы позволяет выделить и такой недостаток, как уязвимость особенностей психического развития старших дошкольников (условия для организации педагогического процесса, специфика взаимодействия со взрослыми и сверстниками). «Правильная» подготовка, должна быть сосредоточена на игровой деятельности, познавательном, физическом, физиологическом и психологическом развитии ребенка [1, с. 19–20].

Анализ существующих на сегодняшний день в системе дошкольного образования форм организации работы по подготовке детей к школе показал, что предшкольное обучение на базе дошкольных образовательных учреждений не дает качественной подготовки, так как работа воспитателя будет лишь традиционным продолжением учебно-воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста. Если же подготовка детей предшкольного возраста осуществляется на базе школы, то в большей степени деятельность педагога практически полностью дублирует работу учителя начальной школы.

Таким образом, практика внедрения предшкольного обучения в данных учреждениях выявила такую проблему, как необходимость специальной подготовки педагогов предшкольного обучения [4, с. 10–12].

В существующих традиционных программах педагогами выделяется блок работы с детьми дошкольного возраста, однако необходимым условием правильной подготовки дошкольников к школе является наличие специально разработанных программ для реализации предшкольного обучения.

Среди них программа комплексного обучения и развития детей старшего дошкольного возраста «Предшкола года», разработанная под руководством профессора Н.Ф. Виноградовой, и направленная на развитие тех качеств и видов деятельности, которые определяют становление познавательных интересов детей и успешное обучение их в школе. Исходя из этого, программа построена не по учебным предметам и не по областям знаний, а в соответствии с логикой психического развития дошкольника: особенностями его мышления, внимания, воображения, объяснительной речи, ценностного отношения к себе и окружающему миру. Она является предварительным этапом следующей программы Н.Ф. Виноградовой, которая называется «Начальная школа XXI века» [15].

Разработана авторским коллективом (А.А. Леонтьев, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, М.В. Корепанова, О.А. Степанова, О.В. Чиндилова) программа «Детский сад 2100». Она является одним из структурных компонентов образовательной системы «Школа 2100». Это реально позволяет ей решить проблему непрерывности и преемственности дошкольного и начального образования. Основная цель данной программы — реализовать принцип преемственности и обеспечить развитие и воспитание дошкольников в соответствии с концепцией Образовательной системы «Школа 2100».

Главная задача образовательной системы «Школа 2100» — создание условий для развития функционально грамотной личности ребенка. В данной системе знание и использование педагогом дошкольного образования психолого-педагогических принципов рассматриваются как требования к организации взаимодействия с детьми, и способствуют полноценному личностному психическому развитию детей. Одним из ведущих принципов в системе «Школа 2100», которые определяют содержание, технологию, методы и приемы работы с детьми является принцип обучения деятельности. Для обучающихся занятий с дошкольниками разработана технология, специально адаптированная к возрасту детей. Детям не только сообщаются готовые знания, но и проводится такая деятельность, в процессе которой они самостоятельно делают «открытия», узнают что-то новое и используют полученные знания и умения для решения поставленных задач. Такой подход позволяет обеспечить преемственность между дошкольным этапом и начальной школой, как на уровне содержания, так и на уровне технологии [14].

Именно эта программа соответствует требованиям к организации обучения детей на этапе дошкольной подготовки и соответствует сущности и содержанию дошкольного обучения.

Таким образом, в сложившейся системе дошкольной подготовки можно выделить некоторые перспективные решения в данной области:

- реализация содержания дошкольного обучения,
- изучение и внедрение новых форм организации преемственности между ДОУ и школой,

- подготовка педагогов дошкольного обучения.

Проблемы внедрения дошкольного обучения на сегодняшний день являются актуальными, так как отражают современные тенденции развития образования в нашей стране, а также наметившуюся потребность охвата всех детей дошкольного возраста на этапе подготовки к школе.

1.3 Методические подходы к музыкальному обучению детей в условиях дошкольной подготовки в системе дополнительного образования

Задачи и содержание музыкального воспитания определяются общими целями всестороннего развития личности и, в частности, эстетического воспитания. К ним относятся приобщение детей к деятельности в области искусства, развитие эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, воспитание любви к музыке, развитие музыкальных способностей, формирование музыкального вкуса и воспитание стремления активно проявить себя в музыкальной деятельности, то есть развитие художественно-творческих способностей детей, подготовка к школе.

Впервые музыкально-образовательная деятельность была выделена как отдельный вид деятельности Ветлугиной Н.А. («Эстетическое воспитание в детском саду»), как музыкально-образовательные знания. А О.П. Радыновой («Музыкальное воспитание дошкольников») — как музыкально-образовательная деятельность.

Единый процесс музыкального развития дошкольников выражается [7, с. 23]:

- в многообразных, многовариантных, индивидуальных проявлениях;
- в накоплении ценностного отношения, интереса к музыке;
- в накоплении опыта субъекта деятельности и поведения в музыкальной культуре;
- в создании системы специальных педагогических условий, обеспечивающих становление, саморазвитие и образование дошкольника.

В условиях дошкольной подготовки обучение музыке предусматривает ознакомление детей с разнообразными произведениями — инструментальными, вокальными, различными по тематике, жанрам, характеру и средствам выразительности. На этой основе укрепляется интерес, воспитывается эстетическое отношение к окружающему миру.

Музыка сопровождает жизнь ребенка постоянно. Взрослые чаще всего не обращают на это никакого внимания, поскольку музыка и в их быту представлена широко и естественно, гармонично сочетаясь с самой жизнью.

Как показывают результаты исследований, дети обычно самостоятельно поют песни во время игровой деятельности или при одевании на прогулку, а также в процессе рисования или мытья рук перед обедом и т.д. [Гог, 88].

Познавательные задачи решаются в тесной связи, с развитием музыкальных способностей и переживаний детей. Они интересуются общественными событиями, им

читают книги, рассказывают, поют песни. Все это отражается в музыке присущими ей средствами.

Музыка обогащает детей переживаниями. Разнообразное содержание произведений побуждает ребенка к сопереживанию, активизирует его чувства.

Репертуар музыкальных произведений составляется с учетом педагогических задач и отражает основные виды музыкального искусства: песню, марш, пляску, которые хорошо воспринимаются детьми. Причем развитие детского восприятия расширяется за счет усвоения этих жанровых особенностей. В песне естественно и органично сливаются, слово и музыка. Песенное начало характеризует и инструментальные произведения.

Таким образом, дети 6–7 лет должны слушать разнообразную вокальную и инструментальную музыку, самостоятельно отличать различные выразительные средства и характер музыки, знать произведения известных композиторов современности и классиков.

Система формирования музыкальной культуры музыкально-творческого развития детей предполагает использование различных методов:

а) наглядно-слуховой метод. Все знания детям даются при наличии музыки. Использование наглядных приемов облегчает усвоение определенных знаний, заинтересовывает детей, придает обучению проблемный характер.

б) наглядно-зрительный метод. Это показ картин, игрушек, изображений инструментов, портретов композиторов. Опора на зрительную наглядность значительно облегчает усвоение музыкальных знаний. С этой целью создаются музыкальные уголки в старших группах. Там размещаются музыкальные инструменты или их аналоги в виде игрушек, музыкально-дидактические игры, атрибуты и костюмы к музыкальным сказкам.

в) словесный метод. Рассказ детям различные сведения о музыке, ее содержании, о применении того или иного приема и навыков исполнения.

г) практический метод. Показ приемов и способов исполнения, вариантов творческих импровизаций и т.д. Этот метод помогает детям не только усвоить музыкальные знания, но и закрепить их на собственном опыте. Практические приемы — оркестровка, передача характера музыки в движении — позволяет глубже почувствовать и осознать значение средств музыкальной выразительности: акцента, динамики, пауз и т.д.

Для реализации системы музыкального обучения детей дошкольников используются следующие методические подходы к обучению:

Одним из главных подходов в работе с детьми является создание обстановки, в которой ребенок чувствует себя комфортно. Нельзя принуждать детей к действиям (играм, пению), нужно дать возможность ребенку освоиться, захотеть принять участие в занятии.

Согласно Концепции о правах ребенка, он имеет полное право на выражение своих чувств, желаний, эмоций. Нежелание ребенка участвовать в занятии обуславливается несколькими причинами:

— Стеснительность, застенчивость. Этот факт не должен уходить от внимания педагога. При каждой возможности педагог должен давать положительную оценку действию ребенка.

— Неумение, непонимание. Это относится к тем детям, которые не адаптированы пока к новой, на первых порах незнакомой, среде. Здесь требуется большое внимание к ребенку, проявление индивидуального подхода.

— Неуравновешенный, капризный стиль поведения. Лучшее для педагога — акцентировать внимание ребенка на игру, сюрпризы; положительные оценки быстрее отвлекут ребенка.

— Второй подход — целостный, т.е. в решении педагогических задач:

— Обогащение детей музыкальными впечатлениями через пение, слушание, музыкальную ритмику, музицирование.

— Претворение полученных впечатлений в самостоятельную игровую деятельность.

Таким образом, преодоление педагогом перечисленных причин создаст комфортные условия на занятиях музыкой.

Следующий подход — это *метод последовательности, который предусматривает усложнение поставленных задач по всем разделам музыкального воспитания.* Выполняемые детьми задания, усложняются по мере надобности.

Упражнения по тренингу вокально-исполнительских навыков, ритмики, знаний музыкальной литературы и др. начинаются с простейших, требующих элементарных умений. А потом они постепенно усложняются, одновременно становятся все более интересными.

Например, рассмотрим приемы усложнения в пении:

Перед началом пения детям предлагаются упражнения для распевания, построенные на отдельных звуках, например: «ку-ку», «лё-лё» или русские народные попевки «Бай, качи-качи», «Чики-чики-чиалочки», «Скок-скок поскок, молодой дроздок» и др. Систематическое их повторение формирует навык чистого интонирования. Используются также упражнения на развитие слуха: «музыкальное эхо» (ребенок воспроизводит заданный звук). Эти занятия обычно приобретают игровую форму.

После этого исполняется песня, знакомая детям, но требующая работы над ее выразительностью. Затем разучивается новая песня, которая требует более сосредоточенного внимания. В заключение дети поют любимые и хорошо знакомые им песни [9, с. 205].

Каждый из трех основных методов обучения музыке — наглядный, словесный, практический применяется с нарастанием проблемности: от прямого воздействия (исполнение музыкальной сказки, рассказ сказок и показ иллюстраций) через закрепление на музыкально-дидактических играх (воспроизводящее и творческое), создание поисковых ситуаций (придумать сказку по данным иллюстрациям) к самостоятельному поиску детьми способов деятельности. Использование педагогических методов

с нарастанием проблемности формируют музыкальное мышление детей, способность к элементарным суждениям и оценкам, развивают творческое воображение, углубляют эмоциональное сопереживание, интерес к музыке.

Четвертый подход — соотношение музыкального материала с природным и историко — культурным календарем. В силу возрастных особенностей дети не всегда могут осмыслить значение того или иного календарного события. Нужно дать им возможность принять в нем посильное участие, посмотреть выступления других детей и воспитателей и в какой-то мере проявить свои творческие способности (станцевать, спеть песенку или частушку, принять участие в веселой игре).

Одним из важнейших методических подходов музыкального воспитания является метод партнерства. Авторитарный стиль поведения педагога («Я взрослый», «Я больше тебя знаю», «Делай, как я говорю») — недопустим. Общение с детьми должно происходить на равных, партнерских отношениях. «Давайте поиграем», «Покажите мне», «Кто мне поможет» — эти фразы должны быть в лексиконе педагога. Дети, общаясь на таком уровне, интуитивно все равно воспринимают взрослого как учителя, педагога. Но мягкий, спокойный тон и дружеское общение создают непринужденную, теплую и доверительную обстановку. Следовательно, группа детей, воспитатель и музыкальный руководитель становятся единым целым.

Немаловажным является и *метод положительной оценки деятельности детей*, что способствует еще более высокой активности, эмоциональной отдаче, хорошему настроению и желанию дальнейшего участия в творчестве.

Замечания должны высказываться в очень корректной, деликатной и доброжелательной форме. Обучаясь в школе, других учебных заведениях, дети будут получать замечания. Поэтому задача педагогов дошкольной подготовки — научить детей правильно и адекватно на них реагировать. Детям в этом возрасте нужно говорить, обязательно акцентируя на положительных моментах: «Ты старался, попробуй вот так»; «Ты молодец, но немного ошибся», «Очень хорошо, но я вижу маленькую ошибку. Может ты заметишь ее сам или кто-то из детей хочет подсказать»; «Ты поторопилась, не подумала, постарайся сделать еще раз» и т.д. При более серьезных замечаниях: «Так нельзя, это неправильно»; «Вы не справились с заданием, потому что...», «Давайте еще раз повторим, но будем все стараться». Тон педагога должен оставаться спокойным, добрым. Улыбка обязательна. Дети спокойно воспринимают такие замечания и стараются все сделать лучше.

Метод паритета заключается в том, что любое предложение ребенка должно быть зафиксировано, использовано. Оно должно найти свое отражение в любом виде музыкальной деятельности. В силу очень маленького опыта дети не могут подать интересную идею, показать

яркое оригинальное движение. Подчас это получается у детей произвольно, стихийно. Педагог, внимательно наблюдая за детьми, должен увидеть этот момент, зафиксировать его, похвалить ребенка.

Обучение детей музыке должно отражать в целях и действиях сегодняшние и будущие требования к музыкально — эстетическому развитию детей.

Таким образом, мы рассмотрели методические подходы к музыкальному обучению детей. Понимая, что к ним прислушиваются, их хвалят, их замечают и хорошо оценивают, дети начинают думать, стараться, творить.

Заключение

Задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в области дошкольного образования.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

1. Личностная готовность. Включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции — положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей.

2. Интеллектуальная готовность. Этот компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний.

3. Социально-психологическая готовность. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителем.

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению — многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических подходов.

Методические подходы к музыкальному обучению, показанные в работе, направлены на целостное изучение материала и подготовку дошкольника к обучению в школе в данной области.

За последние годы проводимая государством демографическая политика, меры, принимаемые по поддержке семей с детьми, привели к росту рождаемости. И как следствие, увеличилась потребность мест в детских дошкольных учреждениях, а соответственно подготовительных групп стало больше. В настоящее время все больше внимания уделяется подготовке детей к школе, причем осуществляется преемственность между детским садом и школой, что способствует более эффективному обучению дошкольников.

Использование современных образовательных технологий, разнообразие методов и приемов в дошкольной подготовке способствуют стабильному повышению ре-

зультатов освоение программы и развитию воспитанников в системе дошкольного образования. В результате систематической работы повышается уровень музыкально-творческих способностей детей.

Литература:

1. Агапова И.Ю., Чеховская В.Б. Подготовка детей к школе // Начальная школа. — 2004. — № 3. — С. 19–20.
2. Безруких М.М., Парамонова Л.А., Слободчиков В.И. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. — 2006. — № 3. — с. 9–11.
3. Безруких, М.М. Готов ли ребёнок к школе? / М.М. Безруких. — М.: Вентана-Граф, 2002 — 215 с.
4. Бунтова А.В., Кузнецова Е.Б. Предшкольная подготовка и ее роль в формировании личности младшего школьника // Начальная школа — 2008. — № 6. — с. 12–14.
5. Буршит И.Е. Из опыта работы годичных курсов адаптации к школе детей, не посещающих детский сад // Начальная школа плюс До и После — № 10, 2010, с. 6–9
6. Веденеева И.М., Хохлова Л.И. Преемственность дошкольного и начального образования // Начальная школа плюс До и После — № 04, 2010, с. 39–42
7. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. — М.: «Академия», 2005. — 320 с.
8. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000. — 168 с.
9. Давыдова М.А. Музыкальное воспитание в детском саду. Москва «Вако» — 2006 г.
10. Дорофеева, Г.А. Психоэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь: дис.... канд. психол. наук / Г.А. Дорофеева. — Ростов н/Д. — 2001 — 100 с.
11. Конституция Российской Федерации. — М.: Эксмо, 2012. — 32 с. — (Законы и кодексы).
12. Корепанова М.В. Приоритеты дошкольного детства, или Какое обучение нужно сегодняшнему дошкольнику? // Начальная школа плюс До и После. — № 05, 2003, с. 11–13
13. Луньков А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома. 2-е изд. — М., 2005. — 125 с.
14. Образовательная система «Школа 2100». «Детский сад 2100». Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования (Проект) / Под науч. ред. О.В. Чиндиловой. — М.: Баласс, 2012. — 496 с. (Образовательная система «Школа 2100»).
15. Программа обучения и развития детей 6 лет «Предшкольная пора» (организация учебно-воспитательного процесса на этапе дошкольного образования) / под ред. Н.Ф. Виноградовой. — М.: Вентана-Граф, 2005. — (Предшкольная пора).
16. Проект «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» от 9 декабря 2004 г; одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г (протокол № 47, раздел I)
17. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М.: Изд-во: «Академия», 2006. — 384 с.

Рост педагогического мастерства воспитателя в экологическом воспитании

Бурлакова Татьяна Юрьевна, ассистент
Орловский государственный университет

Определение сущности педагогического мастерства и процесс овладения им всегда волновали умы педагогов и исследователей, потому что именно оно оказывает непосредственное влияние на результат педагогического труда — знания, умения, навыки и уровень культуры ученика и воспитуемого. Данной проблемой занимались И.А. Зязюн, В.Ю. Питюков, И.П. Андриади, А.П. Скаткин и др. Педагогическое мастерство, основанное на умении, на квалификации, по мнению А.С. Макаренко, это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу только при условии це-

ленаправленной работы над собой с учетом собственно практического опыта. Именно труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологий деятельности становится источником педагогического мастерства как сплава личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагогов.

С позиции личностно-деятельностного подхода мастерство понимается как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к таким свойствам И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич и др. относят гуманистическую направленность деятельности педагога, его профессиональные

знания, педагогические способности и педагогическую технику [4, с. 10]. Л.А. Байкова и Л.К. Гребенкина также отмечают, что педагогическое мастерство связано, прежде всего, с личностью педагога, с комплексом свойств, которые способствуют обеспечению высокого уровня самоорганизации профессиональной деятельности. Более того, И.П. Андриади считает, что педагогическое мастерство можно рассматривать как свойство личности, отражающее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности [1]. Владимир Юрьевич Питюков особо подчеркивает, что педагогического мастерства можно достигнуть лишь тогда, когда воздействие на воспитуемого является этапом взаимодействия. Взаимодействие же всех субъектов возможно лишь при трансляции каждого из субъектов своего «Я» [6, с. 44].

Говоря о структуре педагогического мастерства, можно отметить, что все авторы сходятся на том, что она включает высокий уровень культуры педагога (общей и профессиональной, интеллектуальной и духовно-нравственной), высокий уровень знаний, умений, навыков (общих и специальных), а также творческий подход в их применении.

При этом структура мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения, по мнению Л.А. Байковой и Л.К. Гребенкиной, включает в себя 3 подсистемы: духовно-личностную (этическую), подсистему отношений и технологическую подсистему.

Уровень педагогического мастерства зависит от уровня технологической компетентности и определяется на основе следующих основных критериев:

1. целесообразности (по направленности);
2. творчества (по содержанию деятельности);
3. технологичности (по уровню педагогической техники);
4. оптимальности (по выбору эффективных средств);
5. продуктивности (по результату) [5, с. 13, 16–17].

Проанализировав различные подходы к определению сущности и структуры педагогического мастерства, а также содержание работы по экологии в дошкольном учреждении, мы выделили критерии роста педагогического мастерства воспитателей в экологическом воспитании:

1. повышение уровня теоретической подготовки педагогов (включает расширение экологических представлений и обогащение знаний по методике экологического воспитания),
2. повышение уровня практической подготовки — овладение методами экологического воспитания с детьми разных возрастных групп,
3. развитие экологической культуры, которая включает три позиции: гражданскую — интерес педагогов к проблемам охраны природы, стремление принять участие в их решении, общая эрудиция в данном вопросе; родительскую — заинтересованность педагогов в совместном

с детьми участия в экологических акциях, желание передать им свои знания и умения и др.; профессионально-педагогическую — умение конструировать образовательный процесс по экологии, нацеленность на результат экологической педагогической деятельности [2].

4. Рост творческой активности педагогов: творческий поиск в приспособлении технологий к местным условиям работы детских садов, а также интеграция экологического воспитания с другими направлениями дошкольного воспитания в соответствии с интересами, талантами, предпочтениями педагогов, например, эколого-эстетическое направление, эколого-оздоровительное и др.

Повышение экологической компетентности педагогов дошкольных учреждений происходит в процессе:

- семинаров-практикумов, посвященных овладению методикой экологического воспитания и освоению конкретных технологий,
- педагогических советов, на которых рассматриваются достижения детей, планируется дальнейшая работа, а также освещаются актуальные вопросы теории и практики;
- индивидуальных и групповых консультаций для педагогов, встреч в «школе молодого специалиста»;
- ежемесячных собеседований методиста с педагогами по вопросу выполнения технологии и выявлению трудностей в работе.

Работа по повышению квалификации в области экологического воспитания строится с учетом опыта педагогов, их интересов и индивидуальных способностей на диагностической основе.

Практика показывает, что педагог может иметь знания в определенной области и не пользоваться ими, владеть методами и приемами и не использовать их на практике, но именно повышение уровня педагогического мастерства в целом поднимает воспитателя на новый уровень осознания, культуры и отношений, который меняет поведение не только в педагогической деятельности, но и в повседневной жизни. Таким образом, взаимодействие с детьми специалиста с высоким уровнем педагогического мастерства в экологическом воспитании дает повышение уровня экологической воспитанности самих детей.

Приведем пример семинара-практикума по выявлению уровня экологической компетентности воспитателей.

Семинар-практикум

Педагогическое мастерство воспитателя в экологическом воспитании

Цель: выявить уровень профессиональной подготовленности педагогов, развивать сплоченность, умение работать в команде, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Подготовка:

Ход семинара-практикума:

1. Разминка (3 минуты). Проведение словесной дидактической игры «Что бывает круглым в природе?» для сбора внимания и настроя на работу. (Ответы: солнце, луна, апельсин, яблоко и т.д.)

2. Письменный опрос (6–7 минут). Каждый педагог вытаскивает из пачки билетов с вопросами один, на который отвечает письменно. Ответы сдаются в жюри.

- Перечислить различные экологические пространства, которые могут создаваться в ДОУ;
- Написать этапы методики проведения дежурств в уголке природы с детьми старшей группы;
- Раскрыть содержание наблюдений за животными;
- Перечислить различные типы игровых обучающих ситуаций, приведите примеры;
- Перечислить типы экологических занятий;
- Перечислить педагогические мероприятия по экологическому воспитанию, которые проводятся в повседневной жизни детского сада.

После этого педагоги делятся на команды путем собирания разрезной картинки. В процессе работы за каждый правильный ответ команда получает фишку.

3. Экологический ринг (7–8 минут). Ведущий задает вопросы поочередно каждой команде и та, которая дала правильный ответ, получает фишку.

- Небольшая территория или отдельное помещение, занятое объектам природы и имеющее определенное функциональное назначение — *экологическое пространство*;

- Система последовательных способов взаимосвязанной деятельности обучающихся и учащихся, направленная на достижение поставленных учебно-воспитательных задач — *метод*;

- Занятия, на которых передаются детям первоначальные экологические сведения о разных сторонах жизни природы и деятельности человека — *экологические занятия первично-ознакомительного типа*;

- Сведения о взаимосвязи конкретных растений и животных со средой обитания, об их приспособленности к ней — *экологические знания*;

- Общая культура человека, характеризующаяся осознанно-правильным отношением к природе, предполагающим восприятие всего живого как безусловной ценности, представлениями о ней, на основе которых формируется сознательное принятие норм поведения в природе, их соблюдение — *экологическая культура*;

- Графическая модель для фиксации состояний меняющихся природных объектов — *календарь наблюдений*.

4. Закончи стихотворение (5–6 минут). От каждой команды приглашается по одному педагогу, которые получают карточки со следующими заданиями: закончите стихотворение, которое написано в карточке (предлагаются отрывки из стихотворений, изучаемых в детском саду, например, С. Есенин «Береза» и т.п.). За правильный ответ — фишка.

5. Развитие выразительной речи воспитателя (4–5

минут). Командам дается задание произнести слово «Молодец!»: тихо, громко, удивленно, иронично, восторженно, ласково, таинственно.

6. Игра «Пantomима» (10–12 минут). Командам предлагается без слов изобразить различные методы экологического воспитания, другая команда должна угадать его. За каждый угаданный ответ команда получает фишку. (Наблюдение, моделирование, игровая деятельность, труд в природе).

7. Определить в какой возрастной группе изучаются названные произведения (7 минут). Каждая команда получает по одной карточке, в которой написаны 3–4 названия произведений и их авторы. За 1 минуту члены команд должны решить, в какой возрастной группе они изучаются. За каждый правильный ответ — фишка. (В. Бианки. Сова. Приспособился. Запасы овощей. М. Пришвин. Этажи леса. И. Акимов. Жил-был медведь. С. Михалков. Елочка. В. Танасийчук. Невидимые весы. Взрыв без шума. Олени хищники. Удивительная прогулка)

8. Решение обучающих педагогических ситуаций (10–15 минут).

1. Дети средней группы (4–5 лет) на занятиях и в беседах с воспитателем дают описания не реалистичных животных, а героев из мультфильмов (Например, говорят, что лошади бывают голубые и розовые). На картинке с изображением реалистичных животных, говорят, что таких никогда не видели. предложите несколько вариантов мероприятий, как можно сформировать у детей правильные реалистичные представления о животных.

2. Один из педагогов детского сада увлекается экологическим воспитанием. Он уделяет много внимания этому направлению, дети обладают высоким уровнем экологической культуры, но при этом работа по другим разделам дошкольного воспитания проводится поверхностно. Предложите, как можно построить работу с этим педагогом.

3. Данный семинар-практикум целесообразно проводить в начале учебного года, так как он помогает выявить проблемы отдельных педагогов, над которыми необходимо работать индивидуально. В некоторых случаях может быть выявлена тема обобщения передового педагогического опыта или необходимость работы над интегрированной программой. Необходимо обратить внимание на то, что члены команды совместно должны выбирать педагога для выполнения заданий. Это важно еще и потому, что в данном случае коллеги ближе узнают не только внутренний потенциал, но и духовные качества друг друга. По данной теме могут быть проведены два семинара — основной и внеочередной. В этом случае на очередном семинаре проходит освещение теоретических вопросов педагогического мастерства, а на внеочередном — практическое выполнение заданий.

Литература:

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 1999. — 160 с.

2. Зыкова О.А. Экологическая культура воспитателя детского сада // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2011 — №3 — с. 62–65.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Светлана Николаевна Николаева. — 2-е издание., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 336 с.
4. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/ И.А. Зязюн, И.Ф. Кривonos, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
5. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие/ под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. — М., 2000. — 102 с.
6. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. — М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»: «РО-СПЕДАГЕНСТВО», 1997—176 с.

Подготовка к спортивным состязаниям, как фактор формирования ключевых компетенций у детей дошкольного возраста

Васильева Наталья Николаевна, педагог-психолог
ГБОУ города Москвы ЦПМСС «Зюзино»

Галямина Ирина Александровна, воспитатель по физкультуре
ГБОУ детский сад комбинированного вида № 428 (г. Москва)

Российское общество вступило в фазу поступательного развития, в условиях которого социально-экономические и политические преобразования направлены на утверждение гуманистических ценностей и идеалов, создание развитой экономики и устойчивой демократической системы. Важное место в этом процессе занимают вопросы, связанные с жизнедеятельностью самого человека, его здоровьем, образованием и образом жизни.

Из совокупности понятия «здоровый образ жизни», объединяющего все сферы жизнедеятельности личности, коллектива, социальной группы, нации, наиболее актуальной и универсальной составляющей является физическая культура и спорт. Сфера физической культуры и спорта выполняет в обществе множество функций и охватывает все возрастные группы населения. Полифункциональный характер сферы физкультуры и спорта проявляется в развитии физических, эстетических и нравственных качеств человеческой личности, организация общественно-полезной деятельности, досуга населения, профилактика заболеваний, воспитание подрастающего поколения, физическая и психоэмоциональная рекреация и реабилитация, зрелище, коммуникация и т.д.

Физическая культура, являясь одной из граней общей культуры человека, его здорового образа жизни, во многом определяет поведение человека в учебе, на производстве, в быту, в общении, способствует решению социально-экономических, воспитательных и оздоровительных задач.

Физическая культура и спорт являются наиболее универсальным способом физического и духовного оздоровления нации, но надо признать, что их возможности не

используются в полной мере. Это обусловлено многими обстоятельствами.

В современных социально-экономических условиях, приобщаясь к новым моделям поведения, производственных отношений, досуга, при удорожании лекарств, медицинских и образовательных услуг, многие категории граждан проявляют активный интерес к здоровому образу жизни. В России возникает социальный феномен, выражающийся в острой экономической заинтересованности людей в сохранении здоровья, как той основы материального благополучия, которая достижима для различных социальных групп граждан и способна обеспечить досуг всей семьи.

Такая заинтересованность, хотя и проявляется активно, к сожалению, еще не приобрела черты устойчивой и целостной системы поведения каждого человека индивидуально. В представлении российских граждан о здоровом образе жизни присутствуют стандарты и стили, унаследованные или заимствованные из разных исторических систем и разных культур, и поэтому они зачастую слабо совместимы между собой.

В настоящее время, в системе образования представлен достаточно широкий круг спортивно-оздоровительных мероприятий различного уровня, предлагаемых для участия детей дошкольного возраста.

В ходе работы по организации подготовки детей к таким соревнованиям педагоги часто сталкиваются с низким уровнем заинтересованности в этом направлении образовательной деятельности, как родителей, так и коллег по образовательному учреждению.

Между тем, анализ методологических основ спортивной психологии и педагогики, опыта работы специали-

стов в области дошкольного образования позволяет сделать вывод о позитивном влиянии процесса подготовки к спортивным соревнованиям и самого участия в них на развитие личности ребенка в целом и формирование метапредметных ключевых компетенций, в том числе, предпосылку к развитию универсальных учебных действий.

Прежде всего, следует отметить, что участие в спортивно-оздоровительных мероприятиях в дошкольном возрасте способствует решению одной из важнейших приоритетных задач дошкольного образования — приобщению к здоровому образу жизни. А также, направлено на формирование таких качеств личности как целеустремленность, настойчивость, способность к контролю и самоконтролю своих действий, таким образом, оказывая положительное влияние на развитие произвольно-волевой и эмоциональной сферы.

Главная составляющая готовности ребенка к участию в спортивных состязаниях — это сформировавшаяся установка на полную реализацию всех своих возможностей для достижения цели — победы или намеченного результата.

Компетентный, высокопрофессиональный педагог во взаимодействии с другими специалистами, в том числе, с

педагогом-психологом учреждения, формирует индивидуализированные для каждого ребенка цели участия в соревнованиях. Необходимо помнить о том, что намеченная соревновательная цель должна быть реальной, пусть труднодостижимой, но такой, которой ребенок на данном конкретном этапе своей подготовленности способен добиться. Массовые спортивные соревнования в дошкольном возрасте не являются способом демонстрации высоких спортивных результатов, прежде всего, это средство личностного развития ребенка, раскрытия и осознания им самим его ресурсов и потенциала личности.

Психологическая подготовка ребенка к участию в каждом конкретном соревновании должна включать:

- определение индивидуальной для каждого ребенка цели участия в соревновании;
- создание установки на достижение этой цели;
- формирование уверенности в высокой вероятности такого достижения.

В таблице, приведенной ниже, подробно представлены элементы психологической готовности ребенка к участию в спортивных соревнованиях и их характеристика, показывающая возможность переноса данного качества в другие сферы жизни ребенка дошкольного возраста.

Элементы готовности	Характеристика
уверенность в своих силах	основывается на умении определить соотношение своих возможностей и сил с учетом условий предстоящих соревнований
стремление упорно и до конца бороться за достижение соревновательной цели, в том числе своей индивидуальной.	выражается в целеустремленности ребенка, в его готовности мобилизовать свои ресурсы и направить их на достижение цели
эмоциональный настрой на ситуацию публичной презентации своего наработанного двигательного или иного опыта	эмоциональное возбуждение должно соответствовать условиям ситуации соревнований, ограничивать продуцирование ребенком действий и поступков, препятствующих или создающих помехи для достижения цели
способность к концентрации внимания на достижении целей, как основной, так и промежуточных.	должна проявляться по отношению к неблагоприятным внутренним и внешним влияниям, в максимально возможной с учетом возраста «нечувствительности» к разнообразным помехам или в активном противодействии к их отрицательному влиянию
способность произвольно управлять своими действиями, чувствами, поведением	при условии возможной вариативности соревновательной обстановки ребенок должен принимать целесообразные решения, регулировать свои действия, согласовывать их с другими членами команды, в рамках возрастных возможностей управлять своими эмоциями, контролировать свое поведение соответственно морально-этическим нормам и представлениям о соревновании как об условно-игровой форме взаимодействия друзей и единомышленников

В целом, представленные в таблице элементы готовности ребенка к соревнованиям соответствуют аналогичным для взрослых спортсменов [5, с. 65]

В ходе подготовки к соревнованиям различного уровня командой специалистов образовательного учреждения должна быть разработана система работы, направленной на поэтапное решение целого ряда задач, большинство из которых соответствуют общим задачам дошкольного образования в контексте действующих в настоящее время Государственных требований к образовательной программе

дошкольного образовательного учреждения. По опыту работы можем отметить, что оптимальным вариантом является системная, целенаправленная работа воспитателя по физкультуре, старшего воспитателя, воспитателя группы и педагога — психолога при административной поддержке руководителя образовательного учреждения.

1. Совместная деятельность педагогов и ребенка по определению и формулированию индивидуальной для ребенка и общекомандной цели участия в состязании (для каждого конкретного мероприятия).

В цели находят выражение объективно существующие возможности достигнуть определенного результата, она является главным регулятором деятельности ребенка и взрослых участников образовательного процесса, в том числе, родителей, при подготовке к соревнованиям.

2. Формирование и актуализация мотивов участия в соревновании.

Побуждения, вытекающие из понимания ребенком социальной значимости достижения намеченной цели, в дошкольном возрасте это могут быть побуждения только личного значения. Мотивы повышают интерес к соревнованию, способствуют созданию увлеченности процессом подготовки и самой соревновательной борьбой, стремлению достигнуть цели, повысить свой социальный статус.

3. Развитие навыков саморегуляции внутреннего состояния.

Задача, реальная к выполнению только при условии тесного взаимодействия педагогов и психологической службы учреждения. Уже на этапе проектирования программы действий необходимо учитывать такие моменты как: возрастные и индивидуально-личностные особенности детей дошкольного возраста, возможности использования ресурсов семьи в данной работе, психологическое просвещение педагогов, участвующих в подготовке каждого конкретного ребенка к соревнованиям.

4. Развитие навыков командного взаимодействия.

Для детей дошкольного возраста опыт командного взаимодействия в условиях подготовки к соревнованиям и участия в них часто является первым опытом такого рода. Умение подчинять свои сиюминутные желания общекомандной цели, соподчинение мотивов деятельности и каждого поведенческого акта — все эти моменты сложны для ребенка любого возраста, и представляется позитивным фактором для дальнейшего развития личностных качеств ребенка, направленная, системная работа по формированию вышеперечисленных умений в дошкольном возрасте.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что работа по подготовке ребенка дошкольного возраста к участию в спортивных состязаниях способствует формированию у него таких ключевых компетенций [7, с. 91] как:

- социальные компетенции

способы взаимодействия с окружающими людьми, сотрудничество в групповом общении, навыки взаимодействия в группе, способность брать на себя ответственность, регулировать и предупреждать возникновение конфликтных ситуаций;

- коммуникативные компетенции

овладение способами передачи информации, умениями слушать и понимать другого, мобилизовать в процессе общения свои знания, умения, навыки, способы деятельности при решении тех или иных проблем;

- общекультурные компетенции

осведомленность ребенка в вопросах особенностей общечеловеческой культуры (духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологи-

ческие основы семейных, социальных общественных явлений и традиций), развитие информированности ребенка о способах организации бытовой и культурно-досуговой сторон жизнедеятельности в аспекте приобщения к здоровому образу жизни;

- специальные, физические компетенции

содержание данного вида компетенций включает в себя обогащение и расширение двигательного опыта ребенка, развитие основных физических качеств, укрепление его здоровья;

- компетенция личностного самосовершенствования направлена на самореализацию ребенка в деятельности и овладение способами саморегуляции, саморазвития, самоподдержки.

Реальным объектом в сфере данной компетентности выступает сам ребенок. Он овладевает различными способами деятельности в собственных интересах, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии личностных качеств, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся осознанное отношение к собственному здоровью и безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, спортивно-оздоровительная работа в целом, и организация участия детей дошкольного возраста в спортивных состязаниях в частности, являются эффективным и универсальным средством развития личности ребенка.

В физкультурно-спортивной сфере через многообразие ее организационных форм максимально сбалансированы и приближены личные и общественные интересы, она способствует долголетию человека, сплочению семьи, формированию здорового, морально-психологического климата в различных социально-демографических группах и в стране в целом, снижению травматизма, заболеваемости.

В настоящее время, для развития обозначенного направления образовательной деятельности в дошкольных учреждениях, представляются актуальными следующие направления работы:

- повышение ответственности родителей за здоровье детей;

- совершенствование программно-методического и организационного обеспечения физического воспитания в образовательных учреждениях;

- внедрение новых эффективных форм организации занятий;

- популяризацию спортивного движения и здорового образа жизни среди семей воспитанников и коллег;

- массовое издание популярной литературы, видеокассет и компьютерных программ;

- создание при образовательных учреждениях комплексных физкультурно-спортивных центров, включающих спортивный зал, бассейн, плоскостные сооружения.

- обеспечение условий для совместного досуга детей и взрослых в рамках физкультурно-оздоровительной деятельности и спортивно-массовых мероприятий.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Образовательная область «Коммуникация»: формы организации психолого-педагогической работы / Современный детский сад, 2011-№ 2 — с. 19.
2. Белая К.Ю. Образовательная программа ДООУ с учётом федеральных государственных требований: Рекомендации к написанию // Справочник старшего воспитателя, 2010 — № 10 — с. 6.
3. Божович Л.И., Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] /Л.И.Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Коларевой З.И. Физиология высшей нервной деятельности ребенка, 1968 130 с. Ил.
5. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М., 1959.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание 2010 — № 4 — С. 4.
7. Чекунова Е.А. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста в условиях вариативности содержания дошкольного образования // Управление качеством вариативной системы дошкольного образования: актуальные проблемы и перспективы развития. Тезисы выступлений участников межрегиональной научно-практической конференции — Ростов-на-Дону, 2004—144 с.

Особенности развития старших дошкольников в условиях интегрированной деятельности

Воеводина Алла Ивановна, воспитатель;

Горшунова Светлана Витальевна, воспитатель;

Павлова Галина Алексеевна, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» д/с № 207 «Эдельвейс» (г. Тольятти)

Дошкольный возраст — яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Закладывается фундамент здоровья. Дошкольное детство — время первоначального становления личности, формирование основ самосознания и индивидуальности ребенка.

Дошкольное развитие — начальная ступень образования нашего общества, его необходимо организовывать и осуществлять таким образом, чтобы оно по своей системе целей, содержанию, организационным формам, технологиям, характеру управления конкретными образовательными системами, их внутренними и внешними связями реализовывало идею развития сущностных сил каждого человека и общества в целом.

Но до сих пор еще не находят должного освещения вопросы организации инновационного режима в воспитательно-образовательном процессе дошкольных учреждений.

Особую актуальность приобретает проблема осознания ответственности взрослых перед детьми. Неповторимость — основа целостности личности. Стержнем индивидуальности является особенное, которое определяет развитие неповторимых качеств личности. Неповторимость ребенка проявляется в процессе самореализации, способности сохранять и защищать свою особенную сущ-

ность как устойчивую качественную определенность, проявляющуюся в его взаимодействии с миром: природой, людьми, культурой.

Следует помнить, что существует не только культура взрослых, но и культура детей. Только изучая и принимая ее, можно обеспечить детям нормальную жизнь и развитие [1.6]

Поставлена задача разработки динамической теории психологического развития, основывающегося на характеристике конкретного ребенка, живущего в определенных социальных условиях. Воспитательно — образовательную работу надо так строить, чтобы она стимулировала развитие каждого ребенка в соответствии не только с возрастными, но и индивидуальными возможностями. [7.41]

Мы разделяем точку зрения, согласно которой движущей силой развития особенностей детей старшего дошкольного возраста является образование. Оно рассматривается нами как целостная форма психолого-педагогической деятельности, направленная на развитие особенностей дошкольников. Такая деятельность относится к одному из самых сложных явлений культуры. На наш взгляд она должна включать в себя совокупность разных деятельностей.

Соответствующие проблемы качества дошкольного образования и связанные с этим вопросы его стандартизации уже обсуждаются на самых разных уровнях управления. При этом состояние практики в процессе

реализации разных программ в системе дошкольного образования требует решения ряда задач, в том числе:

- определение объема содержания;
- соотношение программ и технологий;
- организация целостности педагогического процесса;
- преемственность между образовательными ступенями.

Независимо от того, какую программу воспитания и обучения реализует детское учреждение, содержание дошкольного образования должно быть направлено на решение трех важных задач: сохранение здоровья ребенка, развитие базовых качеств личности и предоставление равных стартовых возможностей. Однако во многих дошкольных учреждениях увлечение расширением объема содержания в разных областях знаний педагогического процесса приводит к перегруженности, что, в первую очередь, отражается на ребенке. Складывается своего рода противоречие между желанием «больше дать ребенку» (каждый специалист расширяет объем содержания) и действительными психическими и физическими возможностями ребенка дошкольного возраста.

Мы считаем своевременной актуальность выбора экспериментальной работы по теме «Особенности развития старших дошкольников в условиях интегрированных занятий». В нашем проекте предполагалось реализовать принципы комплексного развития особенностей ребенка старшего дошкольного возраста.

Мы уверены в том, что благодаря реализации проекта по созданию системы интегрированной деятельности, возможно избежать перегрузок детей, освободив время для игры, сохранив их физическое, психическое и социальное здоровье, развития особенностей старшего дошкольника.

Интеграцию мы понимаем как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования детей старшего дошкольного возраста. Она, с нашей точки зрения, должна охватывать все виды художественно-творческой и речевой деятельности, разнообразные игры: дидактические, подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые; изобразительную деятельность, художественно-речевую, музыкальную.

Интеграция основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой развивающей деятельности

С другой стороны, основой интеграции применительно к предметам и содержанию эстетического, художественного направления является образ, замысливаемый и передаваемый в разных видах художественной деятельности специфическими средствами выразительности [3.3]

Интегрированные занятия объединяют детей общими впечатлениями, переживаниями, эмоциями; способствует формированию коллективных взаимоотношений. Тем более что каждый цикл интегрированных занятий включает в себя создание коллективной композиции в виде игр,

драматизации, театрализованных представлений, картин в изобразительной деятельности и литературно-музыкальных композиций.

Интеграция обеспечивает целостность педагогического процесса [2.20]. Отличительной особенностью педагогической технологии реализации воспитательно-образовательной программы интегрированного подхода является направленность на творческий характер ее применения педагогом.

Задача педагога — раскрыть всю палитру интересной разнообразной деятельности старших дошкольников с тем, чтобы в конкретной ситуации дети могли проявить свое творчество, рекомбинируя известное в сугубо индивидуальное сочетание. Педагогическое воздействие воспитателя заключается в переводе воспитанника на позиции субъекта детской деятельности, а в перспективе — и собственной жизни.

В своем исследовании мы:

1. Проанализировали особенности детей старшего дошкольного возраста;
2. Рассмотрели различные подходы к организации интегрированной деятельности как условию развития особенностей старших дошкольников;
3. Разработали программу интегрированных занятий в эстетическом направлении.

Содержание интегрированной деятельности должно быть насыщенным и образовательным, соответствующим познавательным интересам современного ребенка. Исходя из принципов гармоничности образования для органического вхождения ребенка в современный мир, программа должна предусматривать широкие взаимодействия дошкольников с различными сферами культуры: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, игрой и другими видами развивающей деятельности.

Важнейшими задачами мы считаем:

- развитие у детей на основе разного образовательного содержания эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению гуманного отношения в детской деятельности, поведении, поступках;
- способствование развитию познавательной активности, стремление к самостоятельному познанию и размышлению;
- укрепление физического и психического здоровья.

Все содержание программы должно быть центрировано на ребенке, создании ему эмоционально-комфортного состояния и благоприятных условий для развития его особенностей.

Образование детей должно строиться как увлекательная проблемно-игровая деятельность, обеспечивающая субъектную позицию ребенка и постоянный рост его самостоятельности и творчества. Мы считаем, что такую возможность развивать в единстве познавательную, эмоциональную и практическую сферу особенностей ребенка дает деятельность интегрированного характера.

Наша программа эстетического воспитания является по своему характеру развивающе — образовательной и направлена на формирование эстетически развитой личности, формирование самооценки и эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях интегрированной деятельности.

Для наибольшей результативности мы используем в своей работе личностно-ориентированную педагогическую технологию, т.к. именно она обладает наибольшим здоровьесберегающим потенциалом. Именно интеграцию мы определяем как наиболее лучший путь достижения качества воспитательно-образовательного процесса, его обновления и эффективности в развитии особенностей старшего дошкольника, сохранении его здоровья и свободного пространства детства.

Содержание и приемы в организации интегрированной деятельности продуманы по принципу установления теплых, доверительных отношений с ребенком. В психологии есть такое понятие: «снять барьер в общении», то есть наладить тесный контакт и взаимопонимание, снять отчуждение, холодность при общении. Это именно то тепло и заинтересованное отношение педагога, что вызывает отклик у ребенка, который старается сделать все, чтобы оправдать это отношение. Известно, что причиной многих трудностей в формировании самооценки и эмоциональной сферы у детей, является недостаток тепла, ласки и уверенности в любви взрослых, испытываемый даже детьми из внешне благополучных семей. Поэтому содержание занятий предусматривает в первую очередь шаг взрослого навстречу ребенку, похвалу, ласку, помогающие детям и дающие им чувства эмоционального комфорта и защиты. Именно педагог выступает инициатором общения с ребенком, который не всегда может подойти и попросить о чем-либо. Это, в первую очередь, относится к тревожным, неуверенным в себе детям, которым такое общение просто необходимо.

В процессе интегрированной деятельности дети старшего дошкольного возраста получают разнообразные впечатления, знания, представления, испытывают различные чувства. Это обогащает их опыт и образное содержание любой деятельности, способствует развитию мышления и личностных особенностей у детей [6.5].

Большое значение в осуществлении эстетического воспитания старших дошкольников придается именно интеграции всех видов искусства и художественно-творческой деятельности [3.5]. Мы понимаем интеграцию как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования детей. Занятия охватывают все виды художественно-творческой деятельности: разнообразные игры (дидактические, подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые); изобразительную деятельность, художественно-речевую, музыкальную [4. 63].

Серьезную помощь как тревожным, так и агрессивным детям оказывают занятия с элементами рисования и лепкой. В процессе рисования дети подводятся к

мысли о том, что в рисунке могут отразиться и их страхи или злость: «А теперь нарисуй свой страх. Попробуй отразить в рисунке все, что тебе не нравится, чего ты боишься». После окончания рисования этот рисунок или прячется, или уничтожается на глазах у ребенка, говоря о том, что вместе с этим рисунком ушло все, что тревожило ребенка. По характеру того или иного изображенного образа или состояния воспринимается музыкальное произведение. В формировании чувства музыкального лада целесообразно опираться на жизненные впечатления ребенка, на его эмоциональную чуткость и опыт. Характеристики мажорного и минорного звучания обосновываются, исходя из конкретных знаний детей о различных состояниях души, настроения, возможных ситуаций и реакций на них [5.8]. В игре «Настроение» определенные понятия (грусть, радость, веселье, мечтательность и т.д.) «озвучиваются» музыкой. Из нескольких предложенных отрывков ребята выбирают тот, который соответствует тому или иному образу художественного произведения или творческого сочинения, или их отношениям.

Интеграция основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой детской деятельности (эстетического восприятия, образных представлений, воображения, эмоционально — положительного отношения к действительности, а также памяти и внимания). С другой — основой интеграции применительно к предметам и содержанию эстетического, художественного направления является образ, замысливаемый и передаваемый в разных видах художественной деятельности специфическими средствами выразительности.

Механизм интеграции — образ, созданный разными средствами и воспринимающийся детьми в разных видах деятельности.

Теоретической и методологической основой программы является рассмотрение общих закономерностей функционирования и восприятия произведений различных видов искусства как форм отражения материального и духовного единства мира с учетом их специфики и особенностей.

Программный материал объединяет в проблемные блоки все предусмотренные виды художественной культуры:

1. Формирование представлений о специфике восприятия произведений различных видов искусства;
2. Развитие навыков восприятия содержания произведений различных видов искусства;
3. Знакомство с жанровым многообразием искусства;
4. Формирование навыков анализа произведений искусства через освоение средств художественной выразительности;
5. Активизация ассоциативного мышления.

Структурное построение программы по горизонтали и вертикали помогает педагогу выделить параллельные связи различных видов искусств с сохранением содержа-

тельной преемственности о последовательности в развитии общего эстетического процесса.

В содержание программы на основе художественной культуры разработан цикл непосредственной образовательной деятельности по культуре общения, что формирует чувство эмоционального комфорта детей, их уверенности в себе. Все это создает условия для формирования у детей осознанного отношения и поведения. Именно в осознанности своей позиции, своей оценки, своего поведенческого шага начинается культура человека, как стиль его мышления, поведения, действия. В этом процессе важно стимулировать рефлексию, что и происходит в процессе игр.

Интегрированная деятельность дает детям возможность понимать и уметь высказываться, оценив свое поведение и окружающих, задавать вопросы и отвечать при обсуждении различных этических ситуаций.

Создается среда (специально организованная, педагогически целесообразная и адаптированная к современным детям), в которой формируется механизм поведения в общении каждого ребенка от наблюдения (пассивного созерцания) — к переживанию — пониманию — оценке — выбору для себя установки.

Результатом нашей непосредственной образовательной деятельности является не простое перечисление того, что хорошо или плохо, какое общение и поведение считается культурным, поскольку не только из этого складывается позиция воспитанного человека. Детям в игре предоставляются пробы всех ролей. Педагог помогает детям определить позицию к тем или иным проявлениям человеческой жизни, «вырастить» в себе гибкость, терпимость по отношению к разным людям, понять социокультурные нормы. Все оценочные суждения должны быть корректны, но естественны.

Использование музыкального, фольклорного, художественного материала позволяет делать непосредственную образовательную деятельность очень интересной, содержательной, познавательной. Темы в цикле «Культура общения» систематизированы в виде последовательных сфер, окружающих человека по принципу того, как ребенок открывает для себя мир: ребенок — мир вещей — дом, семья, «я» — соседи, дом, где живешь — улица — магазин, театр и т.д. — детский сад — природа.

Мы можем утверждать, что интегрированная непосредственная образовательная деятельность влияет на особенности развития старших дошкольников и на развитие способностей детей в комплексе. Программа способствует дальнейшему становлению гармоничной личности, умению достойно вести себя в любой обстановке — как правило и обязанность каждого человека.

Интегрированная деятельность эстетического направления показывает, что дети научились активно пользоваться правилами поведения в быту, игре, другой деятельности, дети усваивают их. Понимание смысла данных правил помогает ребенку сознательно управлять своим поведением, эмоциями, самостоятельно регулировать их

в разных жизненных ситуациях. Дети приобретают знания о культуре, начинают понимать, что культурный человек никогда не опустится до оскорблений или крика, будет всячески избегать разного рода конфликтов. Кроме того, значительное снижение такого показателя, как недоверие к себе, способствует к научению видеть свои недостатки в поведении и уметь их исправить, избавляться от дурных привычек и способствовать формированию полезных; учит относиться к окружающим с заботой и терпением, но при этом проявляет нетерпимость к дурным поступкам людей, способствует воспитанию уважительного отношения к окружающим и бережному отношению к родному языку. Все, что достигается как продукт одной из главных целей интегрированной непосредственной образовательной деятельности — дать детям возможность понимать и уметь высказаться, оценив свое поведение и окружающих, задавать вопросы и отвечать при обсуждении различных этических ситуаций.

В программе интегрированной непосредственной образовательной деятельности создается среда (специально организованная, педагогически целесообразная и адаптированная к современным детям), в которой формируется механизм поведения каждого ребенка от наблюдения (пассивного созерцания) — к переживанию — пониманию — оценке — выбору для себя установки.

Наблюдения во время непосредственной образовательной деятельности показали, что дети лучше чувствуют в человеке примеры «внешнего» и «внутреннего» расхождения, чем мы, взрослые. Содержание непосредственной образовательной деятельности является не просто перечисление того, что хорошо или плохо, какое поведение считается культурным и т.д. дети пробуют все роли, и воспитатель помогает им определить позицию к тем или иным проявлениям человеческой жизни, понять социокультурные нормы. Использование музыкального и фольклорного материала позволяет непосредственной образовательной деятельности быть более интересными, содержательными, познавательными, доступными для детей.

При подборе и использовании материала важно, чтобы каждый педагог подошел к нему творчески, учел свои, свойственные только ему, профессиональные навыки и умения в общении с детьми. К такому выводу подталкивает опыт проведенной интегрированной непосредственной образовательной деятельности, результаты которого подчеркивают важность для педагога чувство эмоционального комфорта детей, их уверенности в своих силах, умение ориентироваться в сложном мире взаимоотношений людей. Очень наглядны результаты целей данной непосредственной образовательной деятельности — воспитание индивидуальности, в которой своеобразно сочетаются особенности, отличающие одного ребенка от другого.

Интегрированная непосредственная образовательная деятельность показала активизацию творческого потенциала ребенка, что, как следствие, может и должно про-

являться в повышении этического сознания, стремление к общечеловеческим ценностям.

Обогащение эмоционального мира проявляется в стремлении управлять своими чувствами и эмоциями, соотношении различных точек зрения. На основе правил игровых ситуаций стало заметно формироваться про-

извольное поведение, развитие и закладывание норм и правил, принятых в обществе, стало развиваться воображение: от воссоздающего к творческому. Все это позволяет понимать интеграцию эстетического направления как путь яркого проявления ребенком себя, своих особенностей и своей неповторимости.

Литература:

1. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6—7 лет. Москва, Новая школа, 1996.
2. Куревина О.А. Синтез искусств. Линка — Пресс, Москва, 2003.
3. Комарова Т.С. Интегрированные занятия с детьми 5—7 лет. Москва, 2001.
4. Пигарев К. Русская литература и изобразительное искусство. — М., 1972.
5. Полунина В. Искусство и дети. — М., Просвещение, 1982.
6. Разумный В. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. — М., 1999
7. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир Москва. Просвещение 1991 г.

Проектный метод в дошкольном образовании

Воронина Екатерина Владиславовна, воспитатель

ГБДОУ центр развития ребёнка – детский сад №114 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга

На сегодняшний день система развития дошкольного образования находится в ситуации существенных изменений: на первый план выходит развитие интегративных качеств личности ребёнка. Поэтому обязательным условием успешной работы воспитателя становится использование современных образовательных технологий, таких, как метод проектов.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Это модель обучения, которая вовлекает ребёнка в процесс решения сложных для него проблем, при этом он находится в активной позиции. Метод проектов направлен на развитие личности ребёнка, его познавательных и творческих способностей. Внешний его результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Внутренний результат — опыт деятельности — становится бесценным для ребёнка и соединяет в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Метод проектов актуален и очень эффективен. С самого рождения ребёнок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает. Но самостоятельно ребёнок не может найти ответ на все интересующие его вопросы — ему помогают взрослые. В дошкольных учреждениях воспитатели широко используют метод проблемного обучения: вопросы, развивающие логическое мышление, моделирование проблемных ситуаций, экспериментирование, опытно-исследовательская деятельность, решение кроссвордов, шарад, головоломок и т.д. Однако, проектный метод обучения является для работников дошкольного образования инновационным.

Можно составить примерный план работы воспитателя по подготовке проекта:

1. Постановка цели проекта на основе мониторинга развития умений и навыков по образовательным областям или на основе мониторинга уровня развития интегративных качеств личности воспитанников. Необходимо также учитывать интересы и потребности детей.
2. Разработка плана достижения цели.
3. Привлечение специалистов к осуществлению соответствующих разделов проекта, если это необходимо. Обсуждение проекта с родителями и привлечение их к реализации проекта.
4. Сбор, накопление материала.
5. Проведение занятий, игр, наблюдений, экскурсий и других видов детской деятельности, то есть мероприятий основной части проекта.
6. Самостоятельная творческая работа детей (или детей совместно с родителями) — изготовление поделок, рисунков, альбомов и т.д.
7. Итоговое мероприятие проекта — его продукт. Это может быть праздник, открытое занятие, выставка, викторина, спектакль и т.д.
8. Анализ результатов проектной деятельности, составление плана дальнейшей работы.
9. Презентация проекта на семинаре, педсовете.

В настоящее время проекты классифицируются:

- по составу участников;
- по целевой установке;
- по тематике;
- по срокам реализации.

В практике современных дошкольных учреждений ис-

пользуются следующие виды проектов:

1. Исследовательские-творческие проекты: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна.

2. Ролево-игровые проекты (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы).

3. Информационно-практико-ориентированные проекты: дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.).

4. Творческие проекты (оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна).

По продолжительности проекты бывают краткосрочными (одно или несколько занятий), средней продолжительности и долгосрочные (например, на весь учебный год).

В качестве примера приведём паспорт проекта, реализованного в рамках нашего дошкольного учреждения (ГБДОУ центр развития ребёнка — детский сад №114 Адмиралтейского района города Санкт-Петербурга) в апреле 2012 года.

Паспорт проекта.

Тема: Театральная деятельность

Название: Театр в нашей жизни

Вид проекта: Творческий, краткосрочный

Проблема: Недостаточное внимание родителей и воспитателей к театральной деятельности. А ведь именно театральная деятельность позволяет развить фантазию, память, воображение и речь детей, учит сопереживать происходящему, раскрепощает ребёнка, повышает его уверенность в себе, раскрывает творческий потенциал и помогает снять накопившееся напряжение. Кроме того, развивается пластика, улучшается дикция и артикуляция, формируется эстетический вкус.

Цель: Раскрытие творческого потенциала детей.

Задачи:

1. Пробудить интерес детей и родителей к театру.
2. Познакомить детей и родителей с разными видами театра.
3. Познакомить родителей с детскими театрами нашего города.
4. Познакомить детей с «театральными терминами».
5. Способствовать развитию воображения детей.
6. Развитие речи детей.
7. Формирование знаний об эмоциях и умения их выражать.
8. Привить детям первичные навыки в области театрального искусства: мимика, сценическое движение, правильная речь.

Мероприятия:

1. Анкетирование родителей «Театр и мы».
2. Создание презентации для родителей «Детские театры нашего города».
3. Изготовление папок-передвижек «Домашний театр», «Виды кукольных театров».

4. Использование в работе различных видов театра (кукольный, пальчиковый, театр-конструктор, театр с «окошечками»).

5. Создание книжки-малышки «Сны моей игрушки».

6. Занятие: «Театральные термины».

7. Использование игр на развитие знаний об эмоциях и умение их выражать.

8. Использование игр на развитие речи и воображения детей.

9. Создание альбома иллюстраций к любимым сказкам и спектаклям.

10. Репетиции и показ в музыкальном зале мини-спектакля «Тошка» детям других групп.

Анализ результатов:

Главный результат — показ мини-спектакля «Тошка» в музыкальном зале для детей других групп. К спектаклю были созданы: афиша, программка, билеты. Дети с удовольствием занимались подготовкой спектакля, учили роли, изображали животных, знакомились с театральным «закулишем».

Реализованный проект способствовал развитию фантазии, воображения и речи детей, а также таких интегративных качеств личности как эмоционально-отзывчивый; любознательный, активный; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения; способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Ещё один результат — создание материалов для родителей по теме «Театральная деятельность» — это папки-передвижки «Домашний театр» и «Виды кукольных театров», а также презентация «Детские театры нашего города». Создание этих материалов позволило повысить компетентность родителей в данном вопросе. После реализации проекта количество детей, посещающих театр, увеличилось. Через некоторое время в группе была проведена выставка совместного творчества родителей с детьми «Мой любимый спектакль», в которой приняло участие достаточно большое количество семей.





Также, за время проекта, была создана книжка-малышка «Сны моей игрушки» и альбом с иллюстрациями к любимым сказкам и спектаклям. Многие дети активно принимали участие в их создании.

В дальнейшем мы будем продолжать работу в этом направлении. Планируется создание в группе материалов для различных видов театральной деятельности (теневой театр, театр на ложках и другие).

Форма презентации: электронная презентация и папка с материалами.

Литература:

1. Агапова И.А., Давыдова М.А. Театральные занятия и игры в детском саду: развивающие упражнения, тренинги, сценарии. — М.: АРКТИ, 2010. — 144 с.
2. Виноградова И.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду. — М.: Айрис-Пресс, 2008. — 208 с.
3. Мартыненко Л.А., Постоева Л.Д. Играй! Слушай! Познавай! — СПб.: Речь, 2010. — 95 с.
4. Проектная деятельность в детском саду: наука и педагогическая практика / Сост. Т.В. Меркулова и др. — М.: Школьная пресса, 2010. — 64 с.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Авт.-сост. Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова — М.: АРКТИ, 2012. — 95 с.
6. Сорокина Н.С. Сценарии театральных кукольных занятий. — М.: АРКТИ, 2007. — 288 с.

Развитие у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством якутских сказок

Дьяконова Парасковья Васильевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 82 «Мичээр» (г. Якутск)

Известно, что большую часть времени ребенок-дошкольник проводит в замкнутом пространстве детского сада. А развитие ориентировки детей в открытой среде, кроме программы «Развитие» (Л.А. Венгер), в программах воспитания и обучения детей в ДОУ не отражается.

Мы считаем, что ориентировка в открытом пространстве у детей должна стать одной из ведущих задач формирования пространственных представлений. В исследованиях Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, А.А. Столяра подчеркивается, что у детей старшего дошкольного возраста необходимо развивать умение ориентироваться в открытом пространстве, научить их строить схематические изображения ближайшего окружения, а так же самостоятельно обозначать условными знаками объекты природы. Они утверждают, что овладение пространственными представлениями и ориентировкой повышает результативность и качество познавательной деятельности, совершенствует сенсорные, интеллектуальные способности детей дошкольного возраста.

Огромную познавательную ценность в математическом развитии детей имеет сказка. На это указывали

многие педагоги-писатели: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.И. Чуковский, педагоги А.П. Усова, В.А. Сухомлинский.

Известные ученые в области математического развития детей дошкольного возраста З.А. Михайлова, А.А. Столяр, Н.М. Непомнящая, отмечают, что до сих пор сказка преимущественно используется для насыщения эмоциональных чувств ребенка, что её богатый потенциал для развития умственных способностей ребенка-дошкольника ещё не до конца раскрыт.

Всё вышесказанное послужило основанием для выбора темы «Развитие у детей 6-ти лет пространственной ориентации в открытой среде посредством якутских сказок».

Пространственная ориентировка по определению профессора В.С. Сverdлова, есть «практическое выражение пространственных восприятий и представлений». Осуществляется она на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположение, удаленности, пространственных отношений между предметами). Обязательно при этом участие внимания, памяти и мышления.

Ф.Н. Шемякин под «ориентировкой в пространстве» подразумевает:

1) определение «точки стояния», т.е. местонахождение человека по отношению к окружающим его объектам;

2) определение местонахождения объектов относительно человека, ориентирующего в пространстве;

3) определение пространственного расположения предметов относительно друг друга, т.е. пространственных отношений между ними.

Л.М. Хализева отмечает, что активное передвижение — необходимый компонент пространственной ориентации, ибо человек ориентируется в пространстве ради того, чтобы успешно осуществлять передвижение из одного пункта местности в другой. Поэтому, ориентировка в пространстве практически всегда имеет дело с тремя задачами: выбрать маршрут передвижения (выбор направления), придерживаться его (сохранение передвижения); обнаружить в конце передвижения цель. Отсюда понятно, что координированность и четкая пространная ориентированность движений является важнейшими компонентами и вместе с тем показателями овладения человеком пространственной ориентацией.

Таким образом, выражение, «пространственная ориентация» может употребляться как в широком, так и более узком смысловом значении.

С точки зрения В.С. Мухиной отмечается, что ребенок в раннем детстве хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Образование представлений о предметах и их свойствах происходит раньше, чем образование представлений о пространстве и служит их основой.

Опыты исследователей (А. Венгер, Н.М. Подъякова и др.) показывают, что уже на втором году жизни дети познают удаленность и местоположение предмета на основе мышечного чувства, к которому присоединяются зрительные ощущения. Функция двигательного анализатора до 3—4 лет оказывается ведущей. Лишь после 5—6 лет ребенок может ориентироваться в расстоянии на основе зрительного восприятия, передвижения и манипулирования предметами.

В начале пространственные отношения ребенок не выделяет. Окружающие предметы он воспринимает как отдельные. Не осознавая при этом пространственных взаимосвязей, существующих между ними. Так, многие дети в возрасте 3—5 лет определяют различные пространственные группы предметов как адекватные на основе лишь признака общности, входящих в него предметов.

Далее В.С. Мухина указывает, что идет первая попытка восприятия пространственных отношений. Однако точность оценки этих отношений еще относительно. Например: дальность расположения объекта от принятой от точки отсчета еще весьма затрудняет ребенка, пространственные отношения сравнительно близко расположенных друг к другу предметов воспринимаются как «непрерывностью».

В дальнейшем идет совершенствование восприятия пространственного расположения предметов. На смену определения пространственных отношений приемом контактной близости приходит дистанционная, зрительная оценка этих отношений.

Как заметил С.Л. Рубинштейн, большую роль в правильной оценке отношений между предметами играет слово, которое способствует более точной их дифференцировке. Усвоение детьми значения пространственных предлогов и наречий позволяет более точно осмыслить и оценивать расположение объектов и отношения между ними.

Таким образом, познание пространства возрастает в зависимости от обогащения жизненного опыта, расширения знаний о предметах и явлениях внешнего мира. Чем больше расширяется круг движений, самостоятельно выполняемых ребенком, тем более точными становятся его представления о расположении предметов в пространстве, о собственных движениях.

Т.А. Мусейбова пишет, чтобы овладеть системой отсчета по направлениям пространства, ребенок должен уметь:

- Различать основные пространственные направления (вперед — назад, направо — налево, вверх — вниз) и промежуточные (впереди справа, впереди слева, сзади справа); узнавать их, называть, уметь самостоятельно определять, ориентируясь в пространстве «от себя», «от другого человека» и «от любых объектов». — Определять свое местонахождение среди окружающих предметов и относительно другого человека;

- Определять размещенность предметов в пространстве, фиксировать их местонахождение впереди или сзади, справа, слева, ориентируясь «от себя», «от другого лица», «от любых предметов».

- Определять пространственные отношения между предметами по признаку их расположения, по линиям основных и промежуточных направлений (например, справа от дома — гараж, за домом видна дорога);

- Пространственно ориентировать свои движения (при ходьбе, беге), давать словесную характеристику предметно-пространственного окружения в соответствии с направлениями пространства, выполнять различные поручения и задания;

- Ориентироваться на плоскости (поверхность стола, страница книги, тетрадь в клетку, в линейку, верхняя её часть, нижняя, правая, левая, середина) [56, 35 с].

Т.М. Лукьянова утверждает, что обучение детей умению ориентироваться на плоскости предполагает формирование у них более сложных умений, строчное размещение на листе знаков, форм, элементов рисунка. Выделить «малое пространство» правильно воспринять и точно воспроизвести пространственное расположение отдельных элементов цифр, букв, знаков, рисунка — сложная задача. Она становится посильной для шестилетнего ребенка, если осуществляется под руководством педагога. По программе воспитания и обучения в детском

саду за период пребывания в нем ребенок должен овладеть:

- способом расчлененного восприятия плоскости листа (поверхности стола, доски, ограниченного участка местности), уметь выделить его элементы: стороны углы, середину;

- элементарным способом пространственного анализа плоскости листа (поверхности стола, доски, ограниченного участка местности), уметь выделить верхнюю и нижнюю части, правую и левую, верхнеправую части плоскости и верхнелевую, нижнеправую и нижнелевую;

- умением активно действовать в пределах воспринимаемой плоскости на листе элементов узора или располагать их в соответствии с инструкцией воспитателя; выполнять различные задания на пространственное перемещение объектов, пространственно ориентировать свои действия (вести счет в направлении справа налево или слева направо, проводить линии в разных направлениях);

- пространственной ориентировкой на листе по признаку взаимного расположения объектов относительно друг друга или какой-либо исходной точки отсчета. Например, приняв данный объект за исходную точку. Размещать остальные предметы рисунка (узора) выше, ниже, правее, левее от исходного (расположить, например, красный кружок на листе справа, а синий слева от зеленого или расположить синие кружки вокруг зеленого и т.д.);

- умение воспринимать «малое пространство» и действовать в его границах (размещать рисунок, элементы узора, графические знаки). Таким образом, ориентировка на плоскости считается умением сложным, и дети овладевают им постепенно, начиная с младшего дошкольного возраста.

Одной из важнейших задач, которая должна быть особо выделена при работе с детьми дошкольного возраста, является работа над словарным запасом.

Освоение специальных слов и грамматических форм, означающих пространственные признаки — начало нового этапа в освоении детьми пространства. Он характеризуется тем, что у ребенка начинает формироваться обобщенное знание о пространственных признаках и отношениях, отмечается переход к высшему уровню отражения пространства и ориентировки в нем.

И так, дошкольный возраст — это ответственный этап в развитии механизмов пространственного мышления.

В данном возрасте происходит основное формирование пространственных представлений и способов ориентировки детей в окружающем пространстве.

Пространственные представления детей развиваются в разнообразной деятельности — в наблюдениях на экскурсиях и прогулках в ходе утренней гимнастики, музыкальных, физкультурных занятий, разнообразных игр.

Одним из наиболее действенных средств развития пространственных ориентации является сказка. Сказки являясь художественно — литературными произведениями, одновременно были и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний.

Передовые русские педагоги всегда были всегда высокого мнения о воспитательном и образовательном значении народных сказок и указывали на необходимость широкого их использования в педагогической работе. Необходима специальная организация восприятия детьми сказки. В качестве основного метода работы целесообразно использовать беседы с включением разнообразных приемов:

- вхождение в сказку и совет герою позволяют ребенку занять активную позицию при анализе сюжетов;

- рассказывания сказки с остановками, во время которых прогнозируются поступки героя и дальнейшие сказочные события, пробуждает детей к самостоятельному рассуждению не только, но и позволяет установить разнообразие отношений;

- решение проблемных (сказочных) задач, когда ребенку необходимо рассуждать и делать умозаключения и зависимости.

Такая работа позволяет ребенку активно пережить события, в которых он сам непосредственного участия не принимает, осмыслить разные ситуации и выявить множество математических моментов.

Для формирования полноценных математических представлений и для развития познавательного интереса у дошкольников очень важно наряду с другими методами использовать занимательные проблемные ситуации. Жанр сказки позволяет соединить в себе и то и другое. Сам сюжет, сказочные персонажи привлекают детей. Живаясь в события сказки, ребенок как бы становится ее действующим лицом. При этом повышается познавательная активность: он стремится вмешаться в ситуации и повлиять на них. Живой интерес, который возникает у ребенка, можно использовать для повышения эффективности обучения.

Сказка углубляет представление детей о количественном и порядковом счете, о закономерностях построения числового ряда, понимание, что последующее число отличается от предыдущего на единицу. Персонажи сказки прилагают маленьких слушателей поиграть с ними, знакомят с правилами, дают детям разные знания. Таким образом, ребенок как бы включает в сказочное действие.

Многие сказки предлагают слушателям различные проблемные ситуации, в которых необходимо определить и оценить величину предметов. Участвуя в играх вместе с героем истории, дети узнают способы непосредственного и опосредованного (с помощью мерки) сравнение величины предметов.

В сказках малыши вместе с персонажами учатся определять направление от себя и использовать слова «направо, налево», что чаще всего вызывает у них трудность. Занимательный сюжет и желание помочь, к примеру, Незнайке (объяснить, нарисовать, как идти, показать стрелкой) активизирует знания детей.

Слушая сказку, ребята учатся рассуждать, они используют уже имеющиеся знания при решении различных заданий на сообразительность. Прежде чем прочитать

детям, как ответили на вопрос герои сказки, необходимо дать им возможность и время самим найти правильный ответ.

Воспитатели или родители, которые занимаются с детьми, должны уметь направлять поисковую деятельность детей. Целесообразно по ходу чтения сказки необходимо дать возможность ребенку практически действовать с наглядным материалом, обсуждать прочитанное, анализировать все высказанные варианты ответа, с тем, чтобы он сам видел возможность отвергнуть неверный способ решения.

Особенностями детской психики определяется выбор сказочных образов, весь состав детского фольклора. Жанр устного народного творчества используется и в ходе занятия по математике с целью уточнения, конкретизации знаний у детей о числах, их назначениях, геометрических фигурах, временных отношениях. При этом материал подбирается исходя из цели занятия и уровня развития детей.

Таким образом, развитие пространственных представлений посредством сказки способствует развитию логического мышления, наблюдательности, находчивости, быстроты реакции, интереса к усвоению пространственных представлений знаний и зависимостей формированию новых подходов к решению любой задачи. Ребенок научиться рассуждать, доказывать свою точку зрения, обосновывать ее, делать выводы.

Особенности формирования словаря пространственных терминов у детей

Освоение специальных слов и грамматических форм, обозначающих пространственные признаки, — начало нового этапа в освоении детьми пространства. Он характеризуется тем, что у ребенка начинает формироваться обобщенное знание о пространственных признаках и отношениях, отмечается переход к высшему уровню отражения пространства и ориентировки в нем.

Пространственные предлоги и наречия рано появляются в речи дошкольника, но подлинно пространственное содержание нередко скрыт от ребенка. Часто шестилетние дети не понимают смыслового значения употребляемых ими пространственных терминов.

Опыт пространственной ориентации, совершенствование пространственных восприятий и представлений помогают детям понять смысл соответствующих терминов.

Вначале они не выделяются ребенком в качестве слов, имеющих самостоятельное значение. Выполняя задание типа «Поставь игрушки рядом (напротив, друг за другом, между двумя другими игрушками и т.п.)», большинство детей в возрасте трех-четырёх лет действуют хаотично. Они располагают предметы произвольно, безотносительно один к другому, или раздельно, независимо от указанной точки отсчета. На данном этапе пространственные обозначения еще не вычлениваются детьми из состава тех слов которых они употребляются.

В дальнейшем ребенок выделяет пространственные термины как слова, имеющие самостоятельное значение. Они употребляются детьми для указания на близость расстояния в расположении предметов относительно друг друга.

Далее у детей отмечаются попытки дифференцировать пространственные обозначения по их смысловому содержанию, основываясь на точном определении пространственных отношений. При этом у дошкольников ярко выражено стремление к общению со взрослыми, желание получить ответ на свои вопросы: «Так?», «Сюда?», «Здесь?», «Правильно?».

Постепенно дети овладевают многообразием пространственных обозначений. Не все пространственные предлоги и наречия легко усваиваются детьми. Некоторыми из них (такими, как тут, там, здесь, около, на) дети овладевают рано. Другие же обозначения (справа, слева, напротив, между) часто неизвестны детям даже в конце дошкольного возраста. Причина, видимо, в различной степени точности пространственных отношений. Предлоги у, около, возле указывает пространственную близость в расположении предметов. Их смысловое содержание легко усваивается детьми, если за предлогом следует существительное в родительном падеже, например: «Встань около стула», «Встань около Коли». Употребление тех же предлогов в иной синтаксической форме (например: «Вот стул. Встань около») тормозит действия детей. В отдельных случаях у детей трех-четырёх лет случается полная утрата ранее сложившегося понимания смысла пространственного термина.

Способность дошкольника давать словесную характеристику пространственной ситуации зависит от степени усвоения обобщенного способа анализа предметно-пространственного окружения.

Ориентировки «на себе», «от себя», применение их на различных предметах позволяет ребенку уяснить значение таких пространственных предлогов, как в, на, под, за. Предлог на обычно ассоциируется с верхней плоскостью предмета (на столе, на стуле, на крыше); предлог под — с нижней стороной; предлог в воспринимается как указание на расположение внутри какого-либо объекта.

Освоение системы отсчета и ориентировки в окружающем пространстве по сторонам собственного тела и других предметов, по основным пространственным направлениям развивает у детей умение давать словесную характеристику пространственной ситуации.

Направление вверх-вниз позволяет ребенку уяснить такие ориентировки, как над и под, посередине и между при расположении группы предметов по вертикальной линии.

Направление направо-налево помогает лучше понять пространственные отношения, определяемые словами рядом, посередине и между, сбоку или с краю.

Направление вперед-назад способствует уяснению таких пространственных отношений, как впереди, перед, напротив, за, позади, посередине и между при располо-

жении предметов по фронтальной линии от исходной точки отсчета.

Таким образом, несмотря на большое многообразие существующих в нашей речи характеристик пространственного окружения, все они основаны на освоении ориентировки на себе и на внешних объектах.

Освоение пространственного словаря в дошкольном возрасте надо рассматривать в единстве с развитием пространственных восприятий, представлений и ориентировок детей, оно должно опираться на прочную сенсорную основу. Словарь пространственных терминов ребенка служит показателем его знаний об этих отношениях. Это первое условие, способствующее установлению полного соответствия между пространственным образом и словом, его обозначающим.

Вторым условием является необходимость обобщать единичные, разрозненные восприятия детей о пространственных отношениях. Для этого выполняются упражнения на распознавание детьми не только различных пространственных ориентировок, но и идентичных.

Третье условие — научить детей сравнивать парно противоположные пространственные отношения и направления: впереди — сзади, справа — слева, над — под, под — за, посередине — с краю, вверху — внизу. Прием сравнения помогает ускорить процесс различения детьми сходных пространственных ситуаций и их обозначений.

Важно показать детям относительность пространственных характеристик предметного окружения и местности, что обусловлено исходной точкой отсчета, в том числе положением предмета. Например, при одном исходном положении шкаф стоит справа от ребенка, но при повороте малыша на 90° или 180° пространственная характеристика расположение шкафа будет иной.

В работе с детьми важно не только знакомить их с различными пространственными обозначениями, но и способствовать активному употреблению в их речи пространственных терминов. Это требование вызвано тем, что часто дети, уже выйдя из дошкольного возраста, заменяют точные пространственные обозначения другими словами, жестами и грамматическими формами. Так, например, слова тут, вот, там, здесь активно употребляются первоклассниками при наличии в их словаре более точных пространственных обозначений. Отмеченная особенность очень характерна для детей дошкольного возраста.

Развивающийся у ребенка словарь пространственных обозначений содействует более полному и точному отражению пространственных отношений. Пополнение словарного запаса положительно влияет на формирование грамматического строя устной речи ребенка, а в период школьного обучения помогает ему осваивать правила правописания предлогов и наречий.

Работа над словарным запасом ребенка дошкольного возраста способствует более полному восприятию пространственных отношений и освоению навыков пространственной ориентации.

Изучение базовых уровней развития пространственной ориентации детей

Изучение базовых уровней развития пространственной ориентации проводился на базе детского сада МБДОУ Д/с №82 «Мичээр». В эксперименте участвовали дети в возрасте от 6 до 7 лет. В контрольной и экспериментальной группах было по 13 детей. Всего в эксперименте участвовали 26 детей.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов:

- выявление уровня сформированности пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста;
- формирование у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентации посредством якутских народных сказок;
- выявление влияния якутских народных сказок на формирование пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления первоначальных уровней сформированности пространственной ориентации мы установили следующие критерии:

Высокий уровень: дети самостоятельно ориентируются в открытом и закрытом пространстве, обоснуют в речи основные пространственные точки отсчета:

- «на себе»: определяет правую и левую части тела;
- «от себя»: справа, слева, снизу, сверху, сзади, спереди;
- «от другого объекта»: слева, справа, между;
- «относительно от другого человека»: при смене местоположения;
- «относительно движущегося человека»: вперед, назад, налево, направо; Ориентируются в двухмерном, закрытом пространствах, применяют предметно-схематические модели при замещении объектов, моделируют пространственные отношения предметов, умеют рассуждать и доказывать правильность своих умозаключений.

Средний уровень: дети умеют определять основные точки отсчета, но при обосновании иногда обращаются за помощью к педагогу:

- без затруднений находят левые и правые части тела;
- свободно ориентируются относительно себя и относительно другого объекта; затрудняются при выявлении относительно другого человека и определения пространственных направлений в процессе ходьбы и бега; ориентируются в двухмерном, закрытом и открытом пространствах, но при этом иногда обращаются к педагогу; применяют предметно-схематические модели при замещении объектов, но при моделировании пространственных отношений предметов иногда требуют помощи взрослого, умеют доказывать правильность своих умозаключений.

Низкий уровень: дети в целом определяют правые и левые части тела, при определении точек отсчета «от себя», «от другого объекта» часто требуют помощи пе-

дагога; самостоятельно не могут определить местонахождение объектов относительно от другого человека и от других объектов, при определении пространственных отношений, во время ходьбы и бега очень часто затрудняются или не могут определить, самостоятельно не ориентируются в двухмерном пространстве; самостоятельно не применяют предметно-схематические модели при размещении объектов; не умеют моделировать пространственные отношения предметов, затрудняются рассуждать и не умеют доказывать правильность своих суждений.

Содержание и методика констатирующего эксперимента

Для выявления базовых уровней в констатирующем эксперименте мы разработали следующие методики:

Методика 1 на выявление умения ребенка ориентироваться на себе.

1 задание детям:

Показать правую и левую руки, ноги по сюжету сказки «Богатырь ростом в шесть кулаков».

Старуха учила своего сына «ростом в шесть кулаков» показать правую и левую руки, ноги. Научила ему вот такие стишки:

Руки в стороны в полет
Отправляем самолет.
Правое крыло — вперед
Левое крыло — вперед
Раз, два, три, четыре —
Полетел наш самолет. Дети легко выполнили задание.
Покажи домой дорогу
Топай правою ногою,
Топай левою ногою.
Снова — правою ногой
После — левою ногой,
Вот тогда придешь домой.

2-е задание по сюжету сказки «Паренек — сирота».

Цель: научить детей ориентироваться «относительно себя». Материал: атрибуты по сюжету сказки — ключ, гребень, бусы, корова, лошадь. Хорошо подумайте и скажите:

- парень-сирота, когда услышал за собой шум вихря, что сбросил сзади себя?
- Впереди себя, когда увидел море — что сбросил?
- Справа от избы паслись коровы?
- Слева от избы паслись лошади?

— Задание детям, которое состоит в том, чтобы ребенок хорошо подумал, правильно определил и ответил на заданные вопросы.

3-е задание по сюжету сказки «Старуха Суутукээн».

Цель: выявить умение ориентироваться относительно «от другого объекта». Материал: атрибуты по сюжету сказки — утка, заяц, белка, лисичка. Ребята старуха Суутукээн возвратилась с охоты, расположила добычу следующим образом: в центре — лисичку, справа — утку, слева — зайца, спереди — утку, сзади — белку. Задание детям:

- какая добыча находится между уткой и зайцем?
- Какая слева от белки?
- Какая добыча справа от зайца?
- Покажите модельной схемой расположение добычи

старухи Суутукээн.

4-е задание.

Цель: выявить у детей умение ориентировки относительно «другого человека». Ребенку задавали вопросы «По какую сторону Аси находится стул (стол, шкаф)?».

В результате предшествующей работы у детей сложился стереотип знаний и действий «справа (правее, направо) будет там, где правая рука». Это при ориентировке в пространстве изменилась. Ребенку предложили ориентироваться от другого человека. Здесь прежний опыт вступает как бы в противоречие с новыми вариантами пространственных ситуаций. Например, на самом деле ребенок хорошо знает, что Ася, которая стоит с ним в паре, находится справа от него. Это уже привычно, просто. Но понять обратную пространственную значимость (а именно: «если Ася стоит справа от меня, значит я слева от неё»), столь просто старшему дошкольнику. И чтобы в ней правильно разобраться, ребенок должен прежде всего определить правую и левую сторону у своего товарища.

5-е задание по сюжету сказки «Старуха Суутукээн»

Цель: определить уровень ориентировки по основным пространственным направлениям в процессе ходьбы или бега; самому составить план-схему, по ходу составления которого рассказывать о ходе действий персонажей. Материал: атрибут по сказке — самострел.

Злой Ала-Могус спрятал самострел старухи Суутукээн, нечаянно потерял план-схему. Давайте по этой схеме пойдем и поищем самострел. Задание детям: расскажи как идешь по схеме «иду вперед, дошел до стула и повернул налево, сделал четыре шага и повернул направо».

Методика 2 на выявление умения детей замещать объекты предметно-схематическими или другими видами символов и знаков.

1. задание детям: помочь старухе Бэйбэрикээн сделать план-схему аласа, используя знаки леса, озера; определите основные направления.

2. задание детям: помочь невесте Хаардыт Бэргэн правильную схему дороги, используя символы леса, озера, дорог; определите по какой стороне направления должна ехать домой невеста.

Методика 3 на моделирование отношения в открытом пространстве.

1. задание детям: помочь найти старухе Суутукээн самострел, спрятанный Ала Могусом; сделать план-схему по какую сторону живет Ала Могус.

Из этой таблицы видно, что уровень ориентировки зависит от точки отсчета.

Далее, для того, чтобы узнать, пользуются ли дети в речи пространственными понятиями (предлогами, наречиями, другими частями речи, обобщенно отражающими знаниями о пространственно-предметном окружении)

предложили им в рассказе определить путь от дома к детскому саду, пользуясь пространственными понятиями.

С этим заданием половина детей не справилась. Дети с трудом подбирали слова, охотнее всего пользовались выражениями «там, где этот», «вот так и потом сюда», «прямо у дороги», «с краю», «там» и т.д.

К примеру, дети рассказывали так.

Влада Л.: «Сперва идем прямо, потом поворачиваем так (показывает рукой) и дальше идем прямо до детского сада».

Коля П.: «По улице идем, идем, потом поворот, затем через двор и там до детского сада совсем близко».

По результатам констатирующего этапа можно сделать вывод: у детей старшего дошкольного возраста на восприятие пространства и умение в нем ориентироваться влияет точка отсчета. У большинства детей достаточно высок уровень сформированности относительно себя, на среднем уровне — сформированность ориентировки в процессе движения. Также дети в речи почти не используют пространственную терминологию, а пользуются ситуативной речью (там, здесь и т.д.)

Содержание и методика обучающего эксперимента по развитию пространственной ориентации детей

Основываясь на программу воспитания и обучения детей дошкольного возраста в национальных детских учреждениях «Тосхол», мы решали следующие задачи ориентировки в пространстве: свободно ориентироваться в окружающем открытом пространстве; изменять направления в движении; ориентировку в двухмерном пространстве; учить понимать схему, знакомить с графиками, моделями; составить планы закрытого, открытого: пространства.

I Этап.

Методика 1. Ориентировка детей по сюжетам сказки «Дети — узоры».

Цель: учить детей ориентироваться по плану пространстве.

Материал: атрибуты по сюжету сказки.

Содержание: Ребята, мы знаем сказку «Дети узоры». К нам идет Ала-Могус, мы от него спрячем игрушки, попросим его найти спрятанные игрушки:

Направо пойдешь — журавлиные яйца найдешь,

Налево пойдешь — живую щуку,

Вперед пойдешь — прибитые гвозди,

Назад пойдешь — бубен найдешь.

Задание детям: сделать словесный отчет о своих действиях. «Я пошел направо и нашел журавлиные яйца, налево пошел — живую щуку и т.д.». Делая словесный отчет о своих действиях, дети учились быстро ориентироваться на себе и активизировать пространственные термины в речи. Особое внимание обращали на детей, плохо дифференцирующих правую и левую стороны на собственном теле.

Методика 2. Ориентировка детей по сюжету сказки «Лыбырда».

Цель: формирование ориентировки относительно другого объекта развивать у детей быстроту и четкость реакции на звуковой сигнал при ориентировке в пространстве.

Материал: иллюстрации с изображением сказки «Лыбырда». **Содержание:** Ребята, к нам сегодня пришел в гости герой из сказки «Лыбырда». Все мы знаем, что он хороший рыболов. Денис, ты будешь — Лыбырда, остальные дети — рыбки.

Задание: «Лыбырда» по голосу должен четко определять местонахождение ребенка — рыбки. В этой игре дети обучаются определять местонахождение играющих относительно от другого объекта. Перед тем, как начать игру, детям объяснили, что водящий должен точно указать местонахождение рыбок, т.е. не пользоваться ситуативной речью (там, здесь и т.д.), а использовать пространственную терминологию. Например, «находится за горкой, под грибочком, за верандой». Здесь отпадала необходимость определения правой и левой стороны на предметы, что облегчало задачу. Поэтому дети не затруднялись при определении местонахождения играющих.

Известно, что успех задания в большей мере определяет её организация. Трудным и щепетильным делом является выбор водящего, активность и изобретательность которого часто определяет ход игры. Очень популярен среди детей способ выбора водящего при помощи жребия или считалки, когда водящим может быть любой из играющих. Но есть дети нерешительные, которые стесняются действовать перед другими. Поэтому в этой игре сначала водящего назначил воспитатель — активного и изобретательного ребенка. Далее дети выбирали водящего при помощи считалки, так как она исключает несправедливость и проявления других отрицательных действий при выборе.

Методика 3. Ориентировка детей по сюжету сказки «Птичка и водяная крыса».

Цель: учить детей на направление движения, на имеющиеся возможности его изменения.

Материал: атрибуты птичек и водяной крысы.

Содержание и ход: на ровной площадке на расстоянии 3–4 метра друг от друга проводятся две линии. Площадка между ними — это часть между двумя водоемами, которую стережет птичка. Она не имеет права пересекать линию озера, где водятся водяные крысы. Время от времени птичка должна перелетать с озера на озеро и задача птички «усалить» водяную крысу. Осаленный считается убитым и выбывает из игры. Игра ведется до последней крысы. В случае, если птичка не сумеет поймать всех крыс, его заменяют другим.

Задание детям: при объяснении игры воспитатель обратил внимание детей не только на направление движения, но и на имеющиеся возможности его изменения. Например, если ребенок увидит, что птичка бежит ему наперерез, он может повернуть назад, вправо или влево.

Таким образом, дети учатся быстро ориентироваться в пространстве в процессе ходьбы или бега. Далее, учитывая, что процесс овладения пространственными ориен-

тировками связан у ребенка с развитием первой и второй сигнальных систем, мы усложнили задание тем, что включили словесные ориентиры, отчет о своих действиях, расположение детей в пространстве.

Методика 4. Ориентировка детей по сюжету сказки «Старуха Бэйбэрикээн с пятью коровами».

Цель: учить детей определять местонахождение играющих относительно предметов; самостоятельно придумать схематическое изображение аласа, где живет Старуха Бэйбэрикээн. упражнять детей в использовании различных пространственных терминов для обозначения местоположения предмета в открытом пространстве (в, над, под, за и др.)

Материал: карточки, бумага, карандаши.

Содержание: Ребята, все мы знаем сказку «Старуха Бэйбэрикээн с пятью коровами». Все коровы разбрелись в разные стороны аласа.

Задание:

- нарисуйте самостоятельно схематическое изображение аласа где живет Старуха Бэйбэрикээн.
- Сделать словесный отчет о своих действиях, при этом используйте пространственные термины: в, над, под, за и др.

В этой методике дети получали возможность использовать уже приобретенные знания и представления в новой, более сложной игровой ситуации. По сюжету сказки дети самостоятельно придумали план-схему аласа; при словесном отчете о своих действиях дети сначала дали клички коровам, исходя из этого дети правильно указали местонахождения коров, используя пространственную терминологию и кодовые карточки. Например, «находится за озером», «под горой». Здесь отпадала необходимость определения правой и левой стороны на предмете, что облегчало задачу. Поэтому дети не затруднялись при определении местонахождения коров по своему плану-схеме.

Методика №5 Ориентировка детей по сюжету сказки «Старуха Бэйбэрикээн с пятью коровами».

Цель: научить детей различать и правильно обозначать наречиями и предлогами пространственные отношения и быстро дифференцировать пространственные направления в процессе ходьбы и бега. **Материал:** картинки по сюжету сказки.

Содержание: начали играть свадьбу дочери старухи Бэйбэрикээн. Съехались — собрались на неё гости из всех племен, из всех улусов, играли в разные игры. Мы поиграем сегодня в игру «Сокол и лиса».

Ход игры: дети вставали в колонну и определяли кто где стоит (перед, за, между). Затем первому ребенку — «соколу» давали направление движения карточками, по которому он поведет своих «соколят». Например, идите вдоль ограды, поверните налево, пройдите между кочками, стоящими посреди площадки. При этом он производит руками «летательные» движения: то вверх, то в стороны, то вперед.

Задание: объясняя детям, направление движения мы использовали наглядные ориентиры, так как они оказы-

вают большую помощь в осуществлении успешной ориентировки в пространстве. Например: «дойди до качели и поверни направо».

Для правильного выбора направления движения ребенок обычно прибегает к ориентировке на себя, в этом ему помогали написанием: «подумай, в какую сторону ты пойдешь, где у тебя правая рука». Если направляющий не справлялся с заданием, остальные дети ему подсказывали. Сначала установили два-три направления движения. В дальнейшем количество заданий по изменению направления увеличили.

После игры дети делали словесный отчет о своих действиях. Например, «бежали вдоль забора, потом повернули влево, в это время выскочила «лиса» она осалила Бору. Он бежал между Линой и Машей.

Таким образом, цель данной игры заключалась в том, чтобы научить детей различать и правильно обозначать наречиями и предлогами пространственные отношения и быстро дифференцировать пространственные направления в процессе ходьбы и бега.

Методика №6 Ориентировка детей по сюжету сказки «Старуха Бэйбэрикээн с пятью коровами».

Цель: развитие у детей точности воспроизведения направления движения к источнику звука; ориентировка в закрытом пространстве с закрытыми глазами.

Содержание: Старуха Бэйбэрикээн собрала всех детей поиграть с ней в игру «Поймай звоночек».

Ход игры: на веревочку расположенную выше роста детей привязывают звоночек. Ребенку предлагаем внимательно посмотреть на его расположение и затем с закрытыми глазами поймать звоночек и позвонить. Здесь ребенку дается пробный ход с открытыми глазами, а затем, подойдя с закрытыми глазами поймать звоночек и позвонить.

С начала дети шли к звоночку с открытыми глазами, затем им завязали глаза, когда ребенок шел с закрытыми глазами, подсказывали ему правильное направление. Постепенное усложнение состояло в том, что проводили игру в виде соревнования, кто точно поймает звоночек.

Цель этой игры заключается в том, чтобы научить ребенка ориентироваться в пространстве на основе словесных инструкций и дифференцировать основные пространственные направления в процессе движения. В ходе игры все дети по очереди подсказывали правильное направление. Тем самым они учились ориентироваться от другого человека.

II Этап.

Развитие пространственных ориентации детей в открытой среде.

1. Ознакомление детей в основными направлениями: юг, север, восток, запад — по субъективным и объективным показателям.

Средства: сюжеты из сказки «Ый кыпыа»

Задание детям: определите по положению Солнца, Полярной звезде четыре положения.

2. Ознакомление с основными направлениями по веткам деревьев, растущих около детского сада.

Средства: сюжеты сказки «Мэник Мэнигийээн».

Задание детям: решить проблемную задачу — помочь Мэник Мэнигийээн определить основные направления и найти родной домик.

3. Ознакомление детей с компасом — юг, север, восток, запад. Средства: компас.

Задание детям: помочь «Тулаайах уол» вернуться домой, используя компас.

4. Обучение детей ориентироваться от своего дома до детского сада. Задание детям: Составить план-схему от дома до детского сада, используя топографические знаки домов, огородов, озера, леса и подарить старухе Суутукээн.

2.3. Изучение эффективности развития пространственной ориентации детей в замкнутой среде.

Цель: Изучение эффективности развития пространственной ориентации детей в замкнутой среде.

Задачи:

1. Выявить динамику развития пространственной ориентации.

2. Проанализировать итоги эксперимента.

3. Выработать методические рекомендации для практических работников дошкольных учреждений.

Для решения данной задачи были использованы те же методы что и на первом этапе.

Таким образом, сверив результаты констатирующего и контрольного этапов, пришли к следующему выводу. Дети экспериментальной группы более высокий уровень сформированности пространственных ориентировок после эксперимента, чем контрольной группы.

Так, ориентировка относительно себя на высоком уровне у 97,7 % детей экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе этот показатель составляет только 69,3 %, ориентировка относительно предмета у 41,6 % детей экспериментальной группы и у 38,5 % детей контрольной группы. Далее высокий уровень сформированности относительно человека наблюдается у 66,7 % детей экспериментальной группы и у 30 % в контрольной группе и ориентировки в пространстве в процессе движения — соответственно у 66,7 % детей эксперимен-

тальной и у 30,7 % в контрольной группах.

Результаты показали, что в экспериментальной группе после формирующего этапа наиболее возрос уровень развития ориентировки относительно человека и ориентировка в пространстве в процессе ходьбы или бега. Таким образом, посредством якутских народных сказок успешно формируется ориентировка относительно человека и ориентировка в процессе движения.

Мы считаем, что практическим работникам необходимо учитывать следующее: якутские народные сказки могут стать средством эффективного формирования пространственных представлений, если при работе с детьми будут учитываться следующий комплекс педагогических условий:

1. Реализация цели и задачи обучения началам пространственной ориентации должна быть четко определена на каждом этапе обучения.

2. Содержание обучения должно быть приведено в соответствие интеграции жанром сказки и осуществляется в совместной деятельности педагога с детьми.

3. Нужно создать все необходимые условия, превращающие ребенка из объекта на учения в субъект познавательной деятельности.

Мы рекомендуем следующее:

1. Необходимо выделить проблемные задачи по всем этапам обучения.

2. При проведении заданий по сказочным сюжетам необходимо выделить источники положительной мотивации деятельности дошкольников.

3. Необходимо подвести каждого ребенка к выбору наиболее оптимальных способов решения задач игры.

4. Целенаправленно руководить организацией игр, использовать пространственную терминологию, словесный отчет о своих действиях, содержание игры и правил, расположении играющих детей в пространстве.

На занятиях обеспечить все необходимые условия, возрастные особенности детей. Наглядный материал также подбирается в соответствии с программным содержанием. Только при выполнении этих условий, при последовательной поэтапной работе можно реализовать поставленные задачи.

Литература:

1. Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Дальнего Востока — Я., 1979.
2. Барахсанова Е.А. Ребенок в мире интеллектуальных игр — Якутск, 1993.
3. Барахсанова Е.А. Педагогические условия использования якутских народных настольных игр в интеллектуальном развитии детей 4—11 лет — Якутск: изд. ЯГУ, 1995. — 11 с.
4. Березина Р.Л., Данилова В.В., Рихтерман Т.Д. и др. Математическая подготовка детей в дошкольном учреждении — М., 1987. 234 с.
5. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе интеллектуального развития ребенка. М.: Просвещение, 1991. — 321 с.
6. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 1—7 лет — М., 1996.
7. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста — М., 1987—65.

8. Мухина В.С. Психология дошкольника — М.: Педагогика, 1975. — 380 с.
9. Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста. Учебно-методический комплекс /Сост. М.И. Баишева — Я. 2001 — 88 с.
10. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду: Учебное пособие для студентов дошк. отд-й и фак. сред. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 1998 — 272 с.
11. Щербакова Е.И. О некоторых особенностях познавательной активности в процессе обучения математике // Дошкольное воспитание, 1983. №9. 43 с.

Развитие социальной уверенности старших дошкольников в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками

Загвозкина Ирина Анатольевна, воспитатель
МКДОУ № 198 (г. Киров)

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Педагоги и родители как никогда раньше обеспокоены тем, что нужно сделать, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным?

В этом сложном процессе становления человека немало зависит от того, как ребенок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти свое место в жизни и реализовать собственный потенциал.

Социально неуверенные дети — это дети, не умеющие гармонично взаимодействовать сами с собой, с социумом, с внешним миром. Если точно следовать этимологии выражения «социальная неуверенность», то нужно говорить только о дисгармоничном взаимодействии с социумом. «Однако на первое место мы поставим неумение гармонично взаимодействовать с самим собой, так как неумение взаимодействовать с социумом — фактически следствие неумения взаимодействовать с самим собой» [2, с. 5] Таким образом, социальные проблемы порождаются внутриличностными.

Одна из важнейших задач педагога — формирование у детей уверенности в себе и своих силах, а также позитивного отношения к себе и окружающему миру.

Всем известно, что ребенок нормально развивается лишь в атмосфере любви и психологического благополучия.

Самооценка маленького человека, восприятие им самого себя во многом определяет его поведение и успешность в дальнейшей жизни. Поэтому воспитательная работа должна быть направлена на то, чтобы ребенок чувствовал себя уверенным, защищенным, счастливым, убежденным в том, что его любят.

Старший дошкольный возраст характеризуется произвольностью поведения и психических процессов — внимания, памяти, восприятия. Детей шестого года жизни начинают интересовать человеческие отношения и нормы поведения больше, чем, к примеру, природные явления. Для них важно общение как со взрослыми, так и со сверстниками.

Так, взрослые расширяют представления о человеке, выводя ребенка за пределы воспринимаемой ситуации. Для дошкольника становится важной оценка взрослым не его умений, а личности в целом. Поэтому он старается все делать правильно, стремится к сопереживанию и взаимопониманию со взрослыми.

Контакты со сверстниками приносят детям ни с чем несравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые не могут иметь со взрослыми.

Уже к шести годам ребенок начинает осознавать, что другие дети, как и он сам, имеют устойчивые убеждения и характер, с которыми нужно считаться. Это проявляется в сопереживании сверстнику и в потребности эмоциональной поддержки. Старшие дошкольники способны уже не только оценить себя, но и достоинства другого ребенка, соответственно к нему отнестись. В этом возрасте происходит уже условное разделение детей на популярных и непопулярных. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми.

В любой группе есть неуверенные дети. Причины могут быть разными (характер самого ребенка, стиль семейного воспитания, смена коллектива сверстников, недостаток общения и др.), но в любом случае таким ребятам требуется особое внимание.

В качестве основных задач развития социальной уверенности детей выделяют следующие:

1) расширение и обогащение опыта конструктивного взаимодействия на межличностном уровне, построение социальных отношений на основе своего неповторимого личностного потенциала;

2) развитие у детей самостоятельности и ответственности как основных ценностей системы взросления в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в условиях образовательного учреждения;

3) формирование образа школьника как эмоционально привлекательной, социально желаемой роли в будущем.

Задачи развития социальной уверенности детей реали-

зуются через:

- игровую деятельность;
- формирование благоприятного психологического климата;
- создание оптимальной предметно-пространственной среды.

Этапы работы с детьми:

- Объединение, эмоциональное сближение детей.
- Развитие системы восприятия.
- Развитие социальных способностей.
- Развитие социальных навыков.

Одним из условий проведения специальных игр и упражнений с дошкольниками является их систематичность. Второе условие — предварительная работа с детьми в течение дня: чтение соответствующей художественной литературы, рассказывание историй из своего опыта, беседы, изготовление атрибутов и др. Важна также и последующая работа после занятий для закрепления поведенческого опыта детей и поддержания атмосферы доверия в группе (повторение игр и упражнений в повседневной жизни, ритуалы, художественная деятельность детей).

Для создания благоприятного психологического климата в процессе совместной деятельности взрослого с детьми необходимо:

- находиться на расстоянии 40–70 см от детей в позиции лицом к лицу, на уровне глаз детей, при этом взгляд взрослого должен быть заинтересованным;
- улыбаться ребенку, использовать ласковые, мягкие интонации, говорить не очень громко и не слишком быстро.

На занятии нужно эмоционально поддерживать детей, со вниманием относиться к инициативным высказываниям, доброжелательно реагировать на действия ребят.

Для решения поставленных задач используются следующие формы работы с детьми:

1) **игры и упражнения**, направленные на формирование позитивного опыта самопознания и самовыражения:

- «Волшебный клубочек»
- «Найди друга»
- «Обнималочки»
- «Ручеёк»
- «Угадай-ка»
- «Солнышко»
- игровое упражнение «Доброе тепло» и др.

Данные игры способствуют воспитанию чувства единства, сплоченности, принадлежности к группе. Проводятся в утренние и вечерние часы по желанию детей.

2) Социально ориентированной деятельностью является также **театрализация**. Она способствует раскрепощению, активизации имеющихся творческих возможностей, помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, значимости. Дети учатся осознавать свои эмоции, настроение, уважать чувства других людей.

3) Широко используются в педагогической деятель-

ности формы работы, направленные на осознание ребенком значимости своей личности:

- коллективные и авторские выставки, на которые приглашаются дети младшего возраста;
- презентации личных и семейных коллекций, хобби;
- альбомы с фотографиями членов семьи ребенка, его самого в разные этапы развития;
- проектная деятельность.

4) **Ритуалы**, направленные на повышение общего эмоционального фона, существенно улучшают психологический микроклимат в группе:

- «Минутки вхождения в день»;
- «сонные игрушки» для малышей;
- рассуждалки, которые помогают в непринужденной форме обговорить поступки детей и разные ситуации, произошедшие в группе;
- традиционное изготовление детьми «подарка для заболевшего друга» (рисунки, поделки), «Альбома для именинника»;

5) При организации образовательной деятельности, в ходе режимных моментов создаются **ситуации успеха**, которые помогают нерешительным, медлительным, замкнутым детям обрести уверенность в своих силах. Повышению самооценки таких детей способствует анализ продуктов детской деятельности. При этом педагогу следует помнить, что к похвале нужно относиться осторожно. Она должна быть не прямой, оценивающей, а описательной, касаться только деятельности ребенка. Ведь похвала, не соответствующая представлению ребенка о себе, воспринимается им как неискренность. Следует избегать также негативных высказываний, нотаций, поучений, наставлений, которые могут стать препятствием для совместных действий и взаимопонимания. Необходимо находить положительные моменты в любой детской работе, предложить каждому рассказать о своем замысле, обыграть поделку, рисунок.

6) Опытный педагог внимательно наблюдает за развитием дружеских отношений в коллективе детей. Совместно с психологом детского сада выявляет «непринятых» ребят (например, вновь поступившие в группу дети) и планирует работу по их социальной адаптации.

7) Каждый человек стремится к одобрению со стороны других людей. В раннем и дошкольном возрасте такой значимой группой выступают члены семьи.

С целью накопления детьми опыта разновозрастного общения, оптимизации детско-родительских отношений нужно активно **вовлекать родителей** в жизнь группы. Например, организовывать:

- выставки совместного творчества;
- изготовление поделок, игрушек в мастерской «Театр своими руками»;
- «вечера общения» «Поиграй со мною, мама /папа»;
- беседы с участием родителей для знакомства детей с различными профессиями;
- совместные праздники, развлечения, викторины;
- поездки с родителями на природу, экскурсии;

- совместные посещения театров, музеев;
- совместный труд с целью создания комфортной развивающей среды в группе и на участке.

Решающим фактором в организации благоприятного взаимодействия в системе «педагог-ребенок-родитель» является эмоциональное состояние педагога, его настроение, интерес. Необходимо исключить всякое давление,

принуждение, осуждение, быть терпеливыми и доброжелательными, и тогда успех — гарантирован!

Таким образом, целенаправленно работая над проблемой, используя специальные программы и разработки, взрослые помогают детям приобрести навык уверенного поведения, развивая в процессе общения их социальные способности.

Литература:

1. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 128 с. — (Приложение к журналу «Управление ДО»).
2. Прима Е.В., Филиппова Л.В., Кольцова И.Н., Молостова Н.Ю. Развитие социальной уверенности у дошкольников: Пособие для педагогов дошкол. учреждений. — М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002. — 224 с. — (Здоровьесберегающая педагогика).
3. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2002. — 96 с. (Развитие и воспитание дошкольника).
4. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру./Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками./ Л.И. Катаева. — М.: «ЛИНКА-ПРЕСС», 2000 г. — 224 с.

Формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе

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

Начальной ступенью формирования человеческого потенциала выступает дошкольное образование, поскольку известно, что наиболее высокие темпы развития, проявление индивидуальности происходит именно в этом возрасте. Считается, что фундаментальные качества личности человека формируются именно в первые годы его жизни, интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения, привычки, развиваются познавательные способности, эмоционально-волевая сфера, складываются многообразные отношения с окружающим миром (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохин, В.С. Мухина и др.).

Воспитание ребенка в первые годы жизни во многом предопределяет успех его дальнейшего полноценного развития. Поэтому понимание педагогами значимости и сущности целенаправленной подготовки детей к школе играет особую роль. Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни. Ребенок вступает в новый тип отношений с окружающими людьми и у него начинаются складываться новые формы деятельности.

Общезвестно, что когда дошкольник меняет свой статус и становится школьником, взрослые начинают предъявлять ему более высокие требования. Это касается и уровня речевого развития. Поэтому педагоги и ро-

дители должны позаботиться о полноценном развитии речи ребенка еще в дошкольном возрасте, чтобы в школе он не испытывал затруднения, тревожности, неуверенности в себе.

Подражая взрослым, дети переносят различные формы, способы общения в свои детские коллективы. Огромное влияние на особенности межличностных отношений детей, оказывает характер общения взрослого с дошкольником. Роль педагога состоит в том, чтобы создавать ситуации активного говорения, общения, освоения образцов речи.

При поступлении в школу, обладая определенными умениями и навыками, выработанными в детском саду, ребенок непременно должен владеть комплексом теоретических и практических навыков, которые являются нормой для его возрастной группы, и которые будут служить базисом для его дальнейших достижений и подготовки к школьному обучению.

Подготовка к школьному обучению предполагает, прежде всего, повышение уровня общего развития детей: укрепление их здоровья, развития познавательных интересов, воспитание определенных качеств личности, формирование элементов учебной деятельности, принятие учебных задач, осознание способов решения, умение планировать и контролировать свои действия, работать в соответствии с указаниями взрослого и т.д..

Следует отметить, что подготовка к школе невозможна без внутренней психологической готовности, которая, по сути, является залогом успеха обучения и стойким проявлением интереса ко всему образовательному процессу. Обеспечение психологической готовности ребенка к школе — только один из аспектов комплексной задачи его подготовки к школе, но исключительно важный и значимый, внутри которого могут быть выделены различные компоненты. Все компоненты психологической готовности ребенка (личностный, деятельностный, физический, морально-нравственный, коммуникативный и другие) взаимосвязаны между собой, где коммуникативная готовность дошкольников является основой для вхождению в систему школьного обучения (Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.В. Степанова, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова и другие).

Понятия «коммуникативная готовность» предполагает формирование у ребенка дошкольного возраста умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками, способствующие его социальной общности, становлению ребенка как языковой личности и переходу к новой социальной позиции — школьника.

В процессе развития ребенка происходит усвоение им социальных норм и правил, совершенствование его поведения; кроме того, процесс воспитания происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребенка с социальным окружением.

Развитие коммуникативной сферы детей рассматривается в общем контексте его социализации в плане учета особенностей формирования взаимоотношений, усложнений характера общения со взрослыми, сверстниками (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.).

Социальная или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Коммуникативная готовность ребенка к школе — это готовность к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, контроль своего поведения на основе элементарного анализа обратной связи и степени восприятия партнеров, достаточная в дальнейшем для успешного освоения школьной программы.

Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, взрослыми. Ребенок приходит в школу, класс, где дети ему необходимо обладать способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимыми умениями войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения (М.Г. Маркина,

А.В. Паклина, В.А. Дубовская, Л.А. Кондрух).

В целях развития коммуникативной компетентности следует поддерживать доброжелательные отношения ребенка с окружающими. Личный пример терпимости во взаимоотношениях с друзьями, родными, соседями также играет большую роль в формировании готовности к школе.

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т.е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в «Стандарт раннего развития и обучения ребенка» (от рождения до 7 (6) лет /7/).

Коммуникативно-языковая компетентность позволяет использовать разнообразные средства устной коммуникации на таджикском и русском языках, для налаживания отношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, отбирать необходимые лексические, грамматические средства языка и использовать их на занятиях, в играх, в словесном творчестве и других видах деятельности.

При создании модели формирования коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы исходили из того, что она должна сформировать у старших дошкольников коммуникативной готовности к обучению в школе и направлена на проверку эффективности комплекса условий влияющие на формирование у детей коммуникативных умений и навыков.

Были определены задачи, этапы и содержание экспериментального обучения по формированию коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Главная цель экспериментального обучения заключалась в апробации методики разных типов занятий и видов упражнений на основе художественных произведений. Также, в основу разработанной модели включен диалог воспитателя с детьми, рассказы и сочинение историй, детских высказываний, чтение художественных произведений на занятиях.

Возможность формирования коммуникативной готовности старших дошкольников на примере художественной деятельности обусловлена тем, что они способствуют решению познавательных, воспитательных и развивающих задач обучения.

На констатирующем этапе выявлен исходный уровень развития коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и определены особенности влияния педагога на коммуникативной готовности детей к обучению в школе.

На начало формирующего этапа большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях сформированности коммуникативной готовности. Формирующий этап был направлен на реализацию разработанной модели формирования коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста и включал в себя организацию работы с детьми. Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня сформирован-

ности коммуникативной готовности к обучению в школе.

Количественный и качественный анализ ответов детей позволил распределить их по 4 уровням с учетом количества полученных баллов: а) высокий (от 17 до 25); б) средний (от 8 до 16); в) низкий (до 7).

Высокий уровень — ребенок определяет содержание задания, способен проводить все словесно-логические операции, наблюдается грамотное построение предложений и умение устанавливать связь между ними и частями высказывания. Ребенок контролирует собственную деятельность на всех этапах работы, результат соответствует поставленной цели. Он самостоятельно способен преодолеть трудности, ему нужна только организующая помощь.

Средний уровень — трудности возникают при выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, обобщения. Взрослый разъясняет инструкции, правила и в ходе совместной деятельности показывает образец работы. Наблюдается фонематическое недоразвитие речи: дефекты звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Дети не затруднялись в построении предложений, но пользовались лишь простыми предложениями, реже сложносочиненными. Были выделены и воспроизведены только отдельные языковые и выразительные средства языка. Ребенок помощь взрослого принимает и использует ее при выполнении заданий.

Низкий уровень — при выполнении заданий требующих анализа, сравнения, обобщения, нужна раз-

вернутая помощь взрослого. Общее недоразвитие всех компонентов речи: дефекты звукопроизношения, фонематических процессов. Речь не связная и односложная, мысли формулируются в основном простыми предложениями. Ребенок не замечает и не исправляет ошибок.

Таким образом, анализ детских высказываний способствовал полному и объективному определению особенностей коммуникативной готовности старших дошкольников и одновременно дал возможность выявить необходимые условия успешной работы по исследуемой проблеме. Была проведена анализ коммуникативной готовности каждого ребенка на основе анкет и вопросников для педагогов.

Эффективность работы по формированию коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе в художественной деятельности обеспечивается соблюдением постоянного включения детей в образовательный процесс, создание развивающей среды и отбор наиболее эффективных методов и приёмов обучения. Постепенная подготовка и внедрение разработанной модели приводит к конструктивному и смысловому использованию речи в социальной сфере.

В целом, коммуникативная готовность к школе проявляется в гармоничном взаимодействии ребенка с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми и выступает в роли движущей силы в целостном процессе становления личности будущего школьника и способствующая проявлению коммуникативной готовности к обучению в школе.

Литература:

1. Алиева Н.Ф. Педагогические условия формирования готовности детей к школе: Автореф. дис.... канд.пед.наук. — Екатеринбург, 1994. — 24 с.
2. Антонова Т.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1975. — № 10. — С. 35–49.
3. Иматова Л.М. Развитие связной речи старших дошкольников при ознакомлении с художественной литературой: Автореф. дис.... канд.пед.наук. — Душанбе, 2000. — 26 с.
4. Кравцов Г.Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. — М.: Знание, 1987. — 78 с.
5. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе Автореф. дис.... канд.пед.наук. — Одесса, 1991. — 179 с.
6. Подготовка детей к школе в детском саду / под ред. Ф.А. Сохина, Т.В. Тарунтаевой. — М.: Педагогика, 1977. — 168 с.
7. Стандарт раннего развития и обучения ребенка» (от рождения до 7 (6) лет. — Душанбе, 2012.

Проблема адаптации детей раннего возраста к новым социальным условиям

Малкова Елена Юрьевна, соискатель

Челябинский государственный педагогический университет

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к её условиям. Это универсальное явление всего живого, которое можно наблюдать как в растительном, так и в животном мире. Адаптация является активным

процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупленность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлет-

ворённость) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования) [2].

С приходом в дошкольное учреждение у ребёнка начинается новый этап в его жизни. Очень важно, чтобы этот переход был плавным, мягким, бестравматичным. Много здесь зависит от педагогов, берущих на себя ответственность за помощь родителям в психическом и физическом развитии их ребёнка, за его душевный комфорт, радостное восприятие нового образа жизни.

Необходимо понять, выяснить причины этих различий, понять интересы, стремления каждого поступающего в детский сад малыша, или, говоря словами В.А. Сухомлинского, «проникнуть в духовный мир ребёнка», чтобы правильно и эффективно организовать процесс адаптации в условиях дошкольного учреждения.

Ранний возраст — период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов. Своевременно начатое и правильно осуществляемое воспитание детей раннего возраста, является важным условием их полноценного развития. Развитие в раннем возрасте происходит на таком неблагоприятном фоне, как повышенная ранимость организма, низкая его сопротивляемость к заболеваниям. Каждое перенесённое заболевание, отрицательно сказывается на общем развитии детей. Поэтому в период адаптации к детскому саду, важно создавать благоприятные условия для комфортного пребывания ребёнка в детском саду. Поступление ребёнка в дошкольное учреждение вызывает, как правило, серьёзную тревогу у взрослых. Ребёнок в семье привыкает к определённому режиму, к способу кормления, укладывания, у него формируются определённые взаимоотношения с родителями, привязанность к ним.

От того, как пройдёт привыкание ребёнка к новому распорядку дня, к незнакомым взрослым и сверстникам, зависит дальнейшее развитие малыша и благополучное существование в детском саду и в семье. И потому, так актуальна на сегодняшний день тема сотрудничества воспитателей и родителей в период адаптации ребёнка к дошкольному учреждению. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома — то это будет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

Как же формируются у ребенка способности к адаптации? Само рождение ребенка — яркое проявление биологической адаптации. Переход из условий внутриутробного ко внеутробному существованию требует коренной перестройки в деятельности всех основных систем организма — кровообращения, дыхания, пищеварения. Эти системы должны к моменту рождения иметь возможность осуществить функциональную перестройку, т.е. должен быть соответствующий врожденный уровень готовности этих адаптационных механизмов. Здоровый новорожденный имеет такой уровень готовности и достаточно быстро приспосабливается к существованию во внешних

условиях. Также как и другие функциональные системы, система адаптационных механизмов продолжает свое созревание и совершенствование в течение ряда лет постнатального онтогенеза [8].

В рамках этой системы уже после рождения у ребенка формируется и возможность к социальной адаптации по мере того, как ребенок овладевает окружающей его социальной средой. Это происходит одновременно с формированием всей системы нервной высшей деятельности. Все же эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям.

Итак, чтобы избежать стрессовых ситуаций, необходимо грамотно подойти к одной из проблем дошкольного учреждения — проблема адаптации детей к новым социальным условиям.

Общая задача педагогов и родителей — помочь ребенку по возможности безболезненно войти в жизнь детского сада. Для этого нужна подготовительная работа в семье. Выработка единых требований к поведению ребенка, согласование воздействий на него дома и в детском саду — важнейшее условие, облегчающее его адаптацию. Также необходимо знать о возрастных особенностях, возможностях детей, медицинские показатели, но следует учитывать и индивидуальные особенности ребенка.

Часто причиной неуравновешенного поведения детей бывает неправильная организация деятельности ребенка: когда не удовлетворяется его двигательная активность, ребенок не получает достаточно впечатлений, испытывает дефицит в общении с взрослыми. Срывы в поведении детей могут произойти и в результате того, что не удовлетворены своевременно его органические потребности — неудобство в одежде, ребенок несвоевременно накормлен, не выспался. Поэтому режим дня, тщательный гигиенический уход, методически правильное проведение всех режимных процессов — сна, кормления, туалета, своевременная организация самостоятельной деятельности детей, занятий, осуществления правильных воспитательных подходов к ним является залогом формирования правильного поведения ребенка, создания у него уравновешенного настроения [5].

Как правило, ослабленные дети труднее адаптируются к новым условиям. Они чаще болевают, труднее переживают разлуку с близкими. Случается, что ребенок не плачет, не выражает внешне негативных проявлений, но теряет в весе, не играет, подавлен. Его состояние должно беспокоить педагогов не меньше, чем тех детей, которые плачут, зовут родителей. Так же, особого внимания требуют дети со слабым типом нервной системы. Эти дети болезненно переносят любые перемены в их жизни. При малейших неприятностях их эмоциональное состояние нарушается, хотя свои чувства они бурно не выражают. Их пугает все новое и дается оно с большим трудом. В своих движениях и действиях с предметами они неуверенны, медлительны. Таких детей к детскому саду следует приу-

чать постепенно, привлекать к этому близких им людей. Педагог должен поощрять, подбадривать и помогать им.

Игнорирование педагогом особенностей типов нервной системы ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению может привести к осложнению в его поведении. Например, строгость к детям неуверенным, малообщительным вызывает у них слезы, нежелание находиться в детском саду. Резкий тон обращения вызывает у легко возбудимых детей излишнее возбуждение, непослушание. В разных ситуациях один и тот же малыш может повести себя по-разному, особенно в период адаптации. Иногда даже спокойный и общительный ребенок при расставании с близкими начинает плакать и проситься домой, нелегко привыкает к новым требованиям. Поведение ребенка под влиянием сложившихся привычек также приобретает индивидуальный характер. Если он не умеет, есть самостоятельно, то в детском саду отказывается от еды, ждет, чтобы его накормили. Так же, если не знает, как мыть руки в новой обстановке — сразу плачет; если не знает, где взять игрушку — тоже плачет; не привык спать без укачивания — плачет и т.д. поэтому очень важно знать привычки ребенка и считаться с ними.

Незнание привычек ребенка значительно осложняет работу педагога. Его педагогические воздействия становятся стихийными, нецеленаправленными и часто не дают необходимого результата. Все привычки и навыки каждого вновь поступившего ребенка сразу узнать трудно, да они и не всегда проявляются в новых условиях. Педагогу необходимо помнить, что ребенок раннего возраста, имеющий необходимые навыки, не всегда может перенести их в новую обстановку, а иногда и растерять их, ему необходима помощь взрослого. В домашних условиях ребенок привыкает к характеру применяемых педагогических воздействий, выраженных не только спокойным ровным тоном, но и в тоне строгой требовательности. Тем не менее, строгий тон педагога может вызвать испуг. И

наоборот, ребенок, привыкший к громким раздраженным указаниям, не всегда выполнит тихие спокойные указания педагога.

Особое значение в период адаптации имеют индивидуальные особенности детей в сфере общения. Есть дети, которые уверенно и с достоинством вступают в новое для них окружение детского сада: они обращаются к воспитателю, к помощнику воспитателя, чтобы узнать о чем-нибудь. Другие сторонятся чужих взрослых, стесняются, опускают глаза. А есть и такие дети, которых общение с воспитателем пугает. Такой ребенок старается уединиться, отворачивается лицом к стене, чтобы только не видеть незнакомых людей, с которыми он не умеет вступать в контакт.

Семья — социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. При жизни в определенных, устойчивых условиях ребенок постепенно приспособляется к влияниям окружающей среды: к определенной температуре помещения, к окружающему микроклимату, к характеру пищи и т.д.

Поступление в детский сад меняет почти все условия жизни маленького ребенка. На характер привыкания ребенка к новым социальным условиям дошкольного учреждения влияет ряд факторов: возраст ребенка, состояние здоровья, сформированности опыта общения, а также степень родительской опеки. Именно сотрудники детского сада и родители, объединив свои усилия, обеспечивают малышу эмоциональный комфорт.

Опыт общения ребенка с окружающими, полученный им до прихода в детский сад, определяет характер его адаптации к условиям детского сада. Поэтому именно знание содержания потребностей ребенка в общении является тем ключиком, с помощью которого можно определить характер педагогических воздействий на него в адаптационный период.

Литература:

1. Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста. — М.: Медицина 2007. — 304 с.
2. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. — Воронеж: «Учитель», 2006. — 236 с.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. — М.: Педобщество, 2003, 240 с.
4. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка — М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях — М.: Владос, 2007. — 176 с.
6. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2—4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению — М.: Книголюб, 2000. — 72 с.
7. Смирнова Е.О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. — М.: Мозаика-Синтез, 1996. — 160 с.
8. Тонкова-Ямпольская Р.В. «Основы медицинских знаний» — М.: Просвещение, 1986. — 320 с. ил.

Паспорт проекта «В наших руках здоровье наших детей»

Охотникова Светлана Геннадьевна, инструктор по физической культуре
МКДОУ «Детский сад № 198» (г. Киров)

Вид проекта: творческий

Продолжительность: долгосрочный

Участники: инструктор по физической культуре, дефектолог, воспитатели, дети с задержкой психического развития (ЗПР) старших и подготовительных групп.

Образовательная область: способствовать накоплению двигательного опыта, формировать эмоционально-положительное отношение и интерес к движениям.

Актуальность: у детей с задержкой психического развития ярко выражены функциональные нарушения, ослаблены защитные силы организма, наблюдается повышенная возбудимость и утомляемость, невротические проявления.

Вследствие таких особенностей возникают трудности формирования у детей психомоторной функции и учебной деятельности.

Цель: укрепление психофизического здоровья детей с ограниченными возможностями развития в процессе разработки детско-взрослого образовательного проекта «В наших руках здоровье наших детей».

Задачи:

- учить детей быстроте и легкости ориентировки в двигательных ситуациях;
- приучать детей действовать по сигналу и выполнять движения в соответствии с текстом;
- развивать основные виды движений и воспитание физических качеств;
- развивать у детей эмоциональность, выразительность движений;
- развивать умение детей расслабляться;
- воспитывать внимание, сосредоточенность, осторожность, взаимопомощь;
- развивать координационно-регулирующие функции речи и движения.

При составлении организованно-образовательной деятельности учитывала следующие дидактические принципы: научность, наглядность, доступность, поэтапное повышение требований, стимулирование активности и сознательности детей, индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Планирование осуществляется по тематическому принципу. Содержание напрямую связано с изучаемой лексической темой и с программными требованиями по физическому воспитанию. Прохождение каждой лексической темы может делиться от 2 до 4 недель в зависимости от возраста детей, уровня развития группы в целом и от сложности изучаемой темы.

Увлекательный сюжетный ход, игровая форма «двигательного рассказа» в сочетании с широким использова-

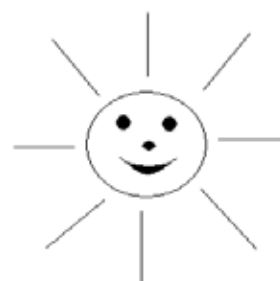
нием спортивного инвентаря и игровых атрибутов, стимулируют потребность в общении, развивают речевое подражание, моторику, рожают эмоционально-эстетический отклик. Используя игры разнообразной направленности, т.к. частая смена видов деятельности и игрового оборудования позволяет поддерживать интерес детей к происходящему, способствует установлению ими причинно-следственных связей между предметами и явлениями действительности.

Для развития творческого потенциала, эффективной коррекции многообразных речевых и неречевых нарушений у детей с ЗПР использую игры сотрудничества, психофизиологической разгрузки, речедвигательные игры, упражнения на дыхание, игровой массаж, этюды на расслабление и эмоционально-волевой тренинг.

Эффективность проекта оздоровления, используемого в работе с детьми с ограниченными возможностями, подтверждается снижением показателей заболеваемости и положительной динамикой в психофизическом развитии воспитанников.

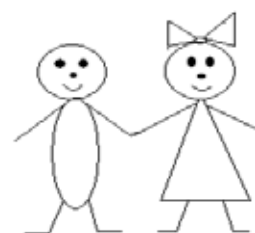
Краткая характеристика разделов занятия.

Игры психофизической разгрузки



Подвижные игры, которые способны повысить творческую активность детей, поднять настроение и одновременно развивать собранность, внимательность, повышают общий мышечный тонус, являются хорошим отдыхом и заряжают детский организм энергией.

Игры сотрудничества



Игры, в которых нет проигравших, игры признательности и сопереживания, они сплачивают детей духом сотрудничества, а главное — все сотрудничают, все побе-

ждают и никто не проигрывает. Эти игры уничтожают боязнь поражения и ощущение неудачи, утверждают уверенность ребёнка в себе.

Речедвигательные игры и упражнения

Предполагают развитие координационно-регулирующих функций речи и движения. Они развивают дыхательную систему, все виды моторики, устанавливают ассоциации между выразительными движениями и персонажами сказок.

Игровой массаж

Основа закаливания и оздоровления. Служит для снятия излишнего мышечного тонуса, умственного напряжения. Такие упражнения способствуют также формированию у них сознательного стремления быть здоровыми.

Пальчиковая гимнастика

Служит основой для развития речевой умелости, мелкой моторики и координации движений рук. Оказывает положительное воздействие на память, мышление, фантазию.

Упражнения на дыхание

Помогают детям успокоиться, восстановить ритм ды-

хания. «Героя» для такого упражнения можно взять любого, в зависимости от сюжета занятия. Обязательно делать его со звуком, который произносится на выдохе.

Этюды на расслабление

Помогают детям успокоиться, снять напряжение. Большую роль при этом играет воображение, активное фантазирование.

Эмоционально-волевой тренинг

Раздел включает игры и игровые упражнения, имеющие своей целью невербальное и вербальное выражения своих эмоций. Направлен на развитие сенситивных способностей (эмпатии, коммуникативных навыков). Психогимнастика в тренинге, и позитивной оценке путём вовлечения ребёнка в общую игровую деятельность.

Перспективно-тематическое планирование организовано-образовательной деятельности (область: Физическая культура)

Комплексы подвижных игр и упражнений составлены в соответствии с «Программой воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой и авторскими дополнениями.

Лексические темы	Комплекс подвижных игр	Речедвигательные игры	Игровой массаж (и/м) Пальчиковая гимнастика (п/г)	Упражнения на дыхание
Осень	«Солнышко и дождик» «Свой букет собери» (2–3 вида листьев) «Веселый огород»	Осень наступила «Подсолнухи на нашем огороде»	И/м «Дождь» И/м «Дождик целый день»	«Паровоз» «Заблудились»
Овощи	«Репа» «Передача тыквы» (мяча) «Посадка и уборка овощей» «Погрузим в машину»	«Помидор» (с палочками) «На огороде» «Варим суп»	П/г «Заготавливаем капусту» И/м «Сороконожки»	«Воробышки» «Заблудились»
Фрукты	«У кого меньше» «Фрукты в саду» (по типу игры «Третий лишний») «Персик с яблоками» (по типу игры «Догонялки»)	«Танец капелек»	И/м под песню «Дождик» Е. Попляновой	
Домашние животные	«Кот и мыши» «Щенок» «Щенячий футбол» «Котёнок зовет маму» «Серый кот» «Подскажи словечко» «Козлята» «Котишка — плутишка»	«Как у нашего кота» «Тим и Том» «Про озорного кота»	И/м «Черепашка»	«Петушок» «Цыплята»

Лексические темы	Комплекс подвижных игр	Речедвигательные игры	Игровой массаж (и/м) Пальчиковая гимнастика (п/г)	Упражнения на дыхание
Дикие животные	«Бездомный заяц» «Медведь в лесу» «Заяц Егорка» «Хитрая лиса» (по типу «Узнай по голосу») «Подскажи словечко»	«Зайчики» «Веселые мартышки» «На водопой»	И/м «Медведь» И/м «Лиса»	«Погреемся» «Дровосеки»
Мебель	«Погрузи мебель в машину» «Займи свободный стул» «Убери конфеты в буфет»	«Танец капелек»	П/г «Стол, стул»	«Отдыхаем»
Профессии	«Повар» (по типу «Пустое место») «Доктор» «Я — художник» «Строители»	«Маленькие прачки» «Самолёт» «Заходите в гости»	П/г «Работники» П/г «Любимые куклы» П/г «Новоселье»	«Дровосек» «Паровоз»
Зима	«Со снеговиком» (по типу «Ловишка с выручалочкой») «Поймай — сядь» «Стоп» «Самый меткий» «Зимняя прогулка» «Хоккей» «Заморожу»	«Снеговик» «Мороз» «Зимние игры»	И/м «Вот на улице мороз»	«Погреемся»
Зимние забавы	«Зимние карусели» «Попрыгунчики» (по типу «Салки на одной ноге») «Новогодние шары» «Дед мороз»	«Как у дедушки мороза» «Елка» «Наряжаем елку» «Мороз»	П/г «Зайчики»	«Мыльные пузыри»
Зимующие птицы	«Сова» «Воробьи и кот» «Воробей, ворона, голубь» (по типу «Третий лишний»)	«Свиристели» «Воробей»	И/м «Дятел»	«Воробушки»
Игрушки	«Подарки» «Карусель» «Веселый бубен» «Мячик»	«Поезд» «Веселые матрешки»	П/г «У кошки есть лапки» И/м «Мышка» И/м «Барабан» П/г «Любимые куклы»	«Дудочка» «Шарик»

Литература:

1. Картушина М.Ю. Логоритмические занятия в детском саду: Методическое пособие. — М.: «ТЦ Сфера», 2004.
2. Картушина М.Ю. Праздники здоровья для детей 6—7 лет. М.: «ТЦ Сфера» 2008.
3. Метельская Н.Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях. М.: «ТЦ Сфера» 2007.
4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: «Школьная пресса», 2004.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Проектная деятельность в воспитательной работе классного руководителя

Андреева Лариса Николаевна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Ленино-Кокушкинская средняя общеобразовательная школа» Пестречинского муниципального района Республики Татарстан

В последнее десятилетие, когда проводится колоссальная научно-исследовательская работа, направленная на решение задач, поставленных перед системой образования, появляется много различных образовательных технологий, которые активно внедряются в образовательный процесс. К таким технологиям относится и метод проектов.

Сами по себе проектные идеи в педагогике не новы. Метод проектов был разработан ещё в 20-е годы XX века американским философом и педагогом Джоном Дьюи, его учеником В.Х. Килпатриком и основывался на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания». Ведущая идея данной научной школы состояла в том, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «всё из жизни, всё для жизни».

В России идеи проектного обучения возникли практически в то же время. Уже в 1905 году русский педагог С.Т. Шацкий возглавил небольшую группу коллег, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов.

Сегодня же метод проектов занимает ведущее место среди технологий, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики.

Метод проектов — это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата. Данный метод ориентирован на интерес, творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей проблемы.

В основу метода проектов заложены идея, составляющая суть понятия «проект»; его практическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмы-

слить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить; находить и решать проблемы с помощью знаний, полученных в ходе их деятельности; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где и как я могу эти знания применить» — вот основной тезис современного понимания метода проектов.

Воспитательная система класса — плодотворная почва для применения метода проектов. Что меня как классного руководителя привлекает в данной технологии? В первую очередь, возможность настоящего дела, когда ребёнок видит результат своего труда, понимает важность того, что он делает, и начинает верить в свои силы, в то, что он талантлив, а значит, интересен. Через проживание «ситуации успеха» не на словах, а в деле ребёнок чувствует себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать различные проблемные ситуации. Личность самоутверждается, развивается. Для классного руководителя это главное. Кроме того, проектная деятельность хороша тем, что во время работы над проектом каждый ученик находит себе дело по душе и по своим возможностям. Таким образом, в процессе работы каждый ребёнок активен, занят делом.

Впервые мы начали заниматься проектной деятельностью в 2007 году, когда мои воспитанники были в 7 классе. Сначала мы разработали правила работы в проектной группе:

1. В команде все равны, нет лидеров.
2. Все члены команды должны получать удовольствие от общения друг с другом и от коллективной работы над проектом.
3. Каждый должен уважать друг друга.
4. Все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело.
5. Ответственность за конечный результат несут все члены команды.

Первый наш проект назывался «Подари дом птицам!». В начале работы над проектом участники определили цели, задачи, этапы деятельности, создали три творческие группы, каждая из которых должна была представить

к концу проекта «домик» для пернатых. Каждая группа была разбита на несколько подгрупп:

- **художники** занимались созданием эскизов скворечников,
- **искатели** занимались поиском материала для скворечников;
- **плотники** по готовым эскизам строили скворечники;
- **фотографы** запечатлевали этапы создания скворечников, а затем получили задание сфотографировать «новосёлов».

Конечно, детям было сначала достаточно сложно, так как нужно было делать всё самостоятельно: принимать решения, искать, придумывать. Но каждый из них знал, что если он что-то не сделает, то подведёт товарищей. Поэтому работа закипела сразу. Приятно было видеть продукт их труда — скворечники, которые мы повесили на территории школы. И уже совсем скоро в домиках появились первые жильцы и весело защебетали на своём языке, разговаривая друг с другом. Невозможно передать то ощущение счастья и радости, которое испытали юные «строители», увидев результат своего труда. В этом году мои воспитанники закончили школу, а их скворечники продолжают радовать пернатых и нас, учителей и учеников, каждый день проходящих мимо чудо-домиков.

2008 год был объявлен в России Годом семьи. Это событие дало старт следующему проекту, который получил название «Моя семья. Моя родословная».

История семьи, традиционные семейные ценности, родословие... Все эти понятия в настоящее время обретают новое звучание. В контексте осуществления национальных проектов значительное внимание уделяется укреплению института семьи, что способствует возрождению России, преемственности поколений, воспитанию чувства любви к Родине. Этот процесс невозможно представить без знания своих истоков. Тенденции формирования современных культурных традиций таковы, что вопросы — кто мы и откуда, кем были наши предки — рано или поздно задаёт себе каждый, независимо от возраста. Знание своих корней даёт человеку ощущение солидарности и преемственности с членами собственного рода, способствует укреплению родственных связей, более успешной социализации детей, развитию патриотических чувств и исторического самосознания. Воспитать достойного гражданина своей страны совсем непросто, и осознание преемственности поколений, чувство духовной близости с теми, кто был в нашем роду до нас, играет в этом не последнюю роль, являясь одной из важнейших составляющих общего процесса воспитания детей.

Проект «Моя семья. Моя родословная» групповой. Но участниками группы стали не ученики класса, а члены семей учеников. Данный проект предназначен для обогащения отношений родителей и детей опытом диалогического, эмоционально насыщенного общения и совместной творческо — познавательной деятельности.

Цель проекта: формирование духовного единства семьи.

Задачи:

1. Собрать и изучить информацию о своей семье, начать работу по созданию семейного архива.
2. Развивать патриотическое самосознание учащихся через познание истории своей семьи.

На подготовительном этапе необходимо было теоретически подготовить учеников к работе над проектом, дать им представление о том, с чего начинать сбор информации, как строить генеалогическое древо, определить цели и задачи проекта, сформировать детско-родительские группы.

На поисково-исследовательском этапе дети совместно с родителями занимались сбором информации о своей семье, подключив к этому процессу представителей всего рода, составляли генеалогическое древо. Данный этап был самым интересным. Дети и родители узнали интересные факты из истории своей семьи.

На заключительном этапе была проведена конференция для родителей и учеников, на которой состоялась презентация проектов. Виды проектов были самые разнообразные: альбомы, экскурсии по фото-музею семьи, фильмы, видеоролики, презентации. А ученик Закиров Радмир со своим проектом «История моей семьи» стал победителем республиканского конкурса «Семейный очаг», посвященного Году семьи в Республике Татарстан.

В 2010 году Президент России Д.А. Медведев подписал Указ «О проведении в Российской Федерации Года учителя». Выдающиеся умы человечества не единожды отмечали: если страна хочет иметь морально и духовно здоровое молодое поколение, задумывается о своем будущем, она должна быть внимательнее к педагогам. Именно на них возложена миссия воспитателя, просветителя, целиителя человеческих душ. И как бы ни менялось общество, труд учителя всегда будет той высокой миссией, благодаря которой общество будет иметь будущее, так как во все времена была и будет потребность в знании, духовности.

Профессия учителя уникальная. Она будет всегда. Никакой компьютер никогда не заменит человеческого общения. Педагоги учат не только словами, но и всем своим видом, поведением, отношением к делу. Стать нужным и навсегда остаться в памяти воспитанника возможно лишь при всеобъемлющей и безграничной любви к людям. Это и есть лучшая традиция учительства.

Справедливо сказано, что «писатель живет в своих произведениях, художник — в картинах, скульптор — в созданных скульптурах. А хороший учитель живет в мыслях и поступках людей». Вот почему каждый человек с чувством глубокой благодарности вспоминает свою родную школу, своих духовных наставников — учителей.

Наша школа богата славными именами прекрасных педагогов, сейчас уже ветеранов педагогического труда. Среди них есть заслуженные учителя РСФСР, кавалеры ордена Ленина и ордена «Знак почёта», отличники народного просвещения. Наша школа носит имя М.А. Уль-

яновой, матери В.И.Ленина, и имеет богатую историю. В 1922 году крестьяне нашего села написали письмо вождю пролетариата, в котором просили открыть школу для крестьянских детей имени его матери. Вскоре школа была открыта, первой учительницей стала племянница М.А. Ульяновой, Е.А. Жакова-Ардашева.

Ученики, зная богатую историю своей школы, решили обобщить весь материал в проекте «Летопись нашей школы». В ходе реализации проекта была проведена огромная работа по сбору информации об учителях — ветеранах, об истории школы. Ребята беседовали со старожилами села, учителями, выпускниками школы, работали с архивами школьного краеведческого музея и музея-запо-

ведника В.И. Ленина, который находится на территории нашего села, узнали много интересного о школе и её учителях. Результатом проекта стало создание альбома «Ветераны педагогического труда», который был подарен школьному краеведческому музею. Презентация проекта была представлена на вечере встречи с выпускниками и нашла живой отклик в их сердцах.

В результате проектной деятельности мои воспитанники научились самостоятельно добывать знания и использовать их на практике, стали дружнее, организованнее, научились терпимее относиться друг к другу, уважать мнение других. А эти качества просто необходимы во взрослой жизни.

Литература:

1. Дворцова Н.Б., Чанилова Н.Г. Инновационные технологии в воспитательном процессе ОУ: Учебно-методическое пособие для педагогических работников ОУ. — Саратов: Издательство Саратовского университета, 2004.
2. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: Учебное пособие. М.: Педагогическое сообщество России, 2005.
3. Гузеев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения: Директор школы. — 1995. — № 6

Учебно-исследовательская деятельность учащихся на уроке химии: организация и проведение по теме «Растворы»

Байбакова Юлия Анатольевна, учитель

МБОУ СОШ № 30 им. Медведева С.Р. (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Давайте мысленно перенесемся в мир своего детства и погрузимся в воспоминания. Какими мы были? Любопытными, наблюдательными и, конечно, было желание постоянно экспериментировать. Экспериментальная работа дает возможность каждому почувствовать себя в роли ученого, приоткрывающего дверь в новое, неизвестное. Только самостоятельно добывая в эксперименте знания, можно получить уверенность в его истинности и справедливости.

В современных условиях, где предмету химия в общеобразовательном процессе отводится незначительное время, очень трудно заинтересовать учащихся познанием научной картины мира. Но практика показывает, сегодня ученику нужны осознание общей картины мира, ощущение сопричастности к культурному наследию, прямого участия в жизненных процессах.

Одной из форм организации деятельности учащихся, позволяющей максимально приближать обучение к жизни, является исследовательская работа. Хорошо организованная и систематизированная исследовательская деятельность учащихся способствует не только развитию творческих способностей ребенка, но и мотивирует его на выполнение учебной задачи в целом и, самое главное, способствует его социальной адаптации

в среде сверстников, помогает менять его статус в коллективе, позволяет почувствовать собственную значимость.

Поисковый характер урока-исследования вносит в учебный процесс элементы развивающего обучения. Для него характерна опора на конкретный жизненный опыт учащихся, достаточно высокая мотивация через решение особо значимых для школьников проблем, высокая доля самостоятельного поискового труда на уроке, динамичная атмосфера рефлексивного осмысления поиска и инициативная позиция учащихся. На таких уроках появляется исключительная возможность формирования у школьников компетентности в решении проблем, а также освоения ими способов деятельности, составляющих коммуникативную и информационные компетенции.

Именно такой подход к организации участия школьников в исследовательской деятельности приносит хорошие плоды, формирует мотивацию участия в активной творческой деятельности, способствует пониманию учащимися необходимости развития своих способностей для дальнейшего личностного развития.

Виды исследовательской деятельности учащихся:

1. *Монопредметное исследование* проводится по какому-то одному предмету

2. *Межпредметное исследование* требует привлечения знаний из разных учебных предметов

Надпредметное исследование строится на творчестве учителя и учащегося, направленное на исследование конкретных проблем, выходя за рамки учебной программы.

В основе исследовательской деятельности лежит про-

блемное обучение, которое является методом развития самостоятельного творческого мышления. Мы включаемся в исследовательскую деятельность только тогда, когда учащиеся достаточно свободно могут ориентироваться в определенной системе знаний, что повышает долю их самостоятельности в выполнении эксперимента.

Формирование исследовательской деятельности учащихся на уроке	Формирование исследовательской компетентности учащихся вне урока
Основой урочной деятельности является самостоятельная деятельность ученика по решению проблемных задач урока, поставленных учителем. Одними из видов нетрадиционных уроков, позволяющих использовать исследовательский метод обучения являются: урок — исследование, урок — лаборатория, урок — творческий отчет, урок — проект, урок — презентация, урок — экспертиза, урок — путешествие, урок — рассказ, урок — экскурс в эпоху деятельности ученого и другие. Помимо нетрадиционных уроков, формированию исследовательских умений учащихся способствует учебный эксперимент, что с латинского означает «проба». Его особенностью является возможность отработать с учащимися такие элементы исследовательской деятельности, как планирование, проведение, обработка и анализ результатов.	Однако наибольшие возможности для проведения системной исследовательской работы учащихся предоставляет внеурочная исследовательская деятельность. Одними из видов использования исследования являются: школьное НОУ, олимпиады, конкурсы, интеллектуальные марафоны, конференции, факультативы, экспедиции, предметные клубы и другие. Внеурочная образовательная деятельность осуществляется в виде различных типов исследовательских работ. Помимо занятий в школе учащиеся могут проводить исследования в домашней работе. Это стимулирует творческие способности: воображение, фантазию, активную мыслительную деятельность. Исследовательские домашние задания снабжаются инструкциями.

Структура урока-исследования на примере урока по теме: «Растворы»

I этап Мотивационно-ориентировочный — помогает определить проблему, план ее решения. Учитель демонстрирует изображения: «банку с огурцами», «каплю крови», «кольцо», и совместно с учащимися формулируют тему урока, определяя значимость познания природы раствора с точки зрения великой науки химии, т.к. с растворами человек встречается в повседневной жизни.

Задание № 1 На столах учащихся: пробирки, стаканы, ложечки для смешивания веществ, фарфоровые чашечки; поваренная соль, речной песок, цинк, соляная кислота, сахар, вода.

Учащиеся смешивают в фарфоровой чашечке песок и соль. Делают выводы о получении механической смеси и свойствах смесей (вещества в смеси не изменяются, ее состав переменный, такие смеси можно получать, смешивая вещества в любых отношениях, свойства механической смеси представляют собой сумму свойств образующих ее веществ).

Задание № 2. Учащиеся опускают кусочки цинка в раствор соляной кислоты. Делают выводы о протекании химической реакции, в результате которой образуются новые вещества. (Свойства продуктов реакции отличаются от свойств исходных веществ. При смешивании вещества взаимодействуют в определенных отношениях по массе).

Задание № 3. Учащиеся смешивают ложечку сахара с 50 мл воды и получают раствор. Раствор сахара не похож

ни на механическую смесь, ни на продукт химической реакции (сахар не изменяется).

Учащиеся формулируют задачу урока — изучение природы растворов. Возникает два вопроса: Что такое раствор? Что происходит в растворе?

Предлагается сформулировать определение растворов.

II этап. Операционно-исполнительский — этап решения проблемы. В процессе практического решения проблемы урока формируются важнейшие компетенции: познавательные, личностные, самообразовательные, социальные, ответственное отношение к своему здоровью.

Для четкой и слаженной работы предлагается разделиться на группы.

Задание для 1 группы: «Определение агрегатного состояния компонентов раствора: газированной воды, воздуха, минеральной воды, столового уксуса». (Наблюдение — влияния природы растворенного вещества на процесс растворения).

Порядок выполнения:

1. В пробирки с веществами прилейте 10мл воды, закройте пробкой и хорошо встряхните для лучшего растворения вещества.

№1 Хлорид кальция, №2 гидроксид кальция, №3 карбонат кальция

2. Какое из предложенных веществ хорошо растворяется в воде? Какое не растворяется?

3. Сделайте вывод о классификации веществ в зависимости от способности веществ растворяться в воде

Задание для 2 группы: «Наблюдение влияния температуры на растворимость веществ».

Порядок выполнения:

1. В пробирки №1 и №2 с сульфатом никеля прилейте воды
2. Пробирку с №1 нагрейте, соблюдая технику безопасности.
3. В какой из предложенных пробирок №1 или №2 процесс растворения протекает быстрее?
4. Сделайте вывод о влиянии температуры на растворимость веществ.

Задание для 3 группы: «Обнаружение зависимости массы растворенного вещества на процесс растворения».

Порядок выполнения:

1. Приготовьте раствор, содержащий 20 мл воды и определенную массу растворенного вещества (№1—2г сульфата меди (II), №2—4 г, №3—5г).
2. Сделайте вывод о зависимости массы растворенного вещества на процесс растворения и классификации растворов по признаку растворимости веществ

После проведения эксперимента каждая группа делает вывод, характеризующий растворимое вещество по агрегатному состоянию и растворимости в воде.

Второй компонент раствора — растворитель. Растворители бывают разные, но чаще всего в этом качестве выступает вода и ее даже называют универсальным растворителем.

Задание: «Наблюдение влияния природы растворителя на процесс растворения веществ. (работа выполняется всем классом)

Порядок выполнения:

1. В пробирки с медным купоросом прилейте в 10мл спирта (№1) и 10мл воды (№2), закройте пробкой и хорошо встряхните для лучшего растворения вещества.
2. Какой из предложенных растворителей хорошо растворяет медный купорос?
3. Сделайте вывод о влиянии природы растворителя на процесс растворения и способности веществ растворяться в разных растворителях.

Раствор — это сложная система, которая состоит из растворенного вещества и растворителя. Растворенное вещество имеет две характеристики: агрегатное состо-

яние и растворимость. Универсальный растворитель — вода, для растворения химических реактивов подходит только дистиллированная вода.

Учащиеся исследовали состав раствора. А что же такое растворение? (Возникает проблемный вопрос).

«Ученые долго спорили по этому вопросу и в результате мнения разделились. Одни ученые утверждали, что растворение это физический процесс, а другие, что это химический процесс. Кто же из них прав?» Предлагается учащимся разрешить спор ученых и доказать или опровергнуть их теории экспериментальным путем.

Опыт 1. Диффузия духов, растворение перманганата калия.

Опыт 2. В один стакан прибавьте немного серной кислоты, а в другой — кристаллы аммиачной селитры NH_4NO_3 .

Опыт 3. Возьмите стакан, налейте в него 20 мл воды и добавьте безводный сульфат меди (II) CuSO_4 . Обратите внимание на цвет исходных кристаллов CuSO_4 (безводн.). Когда весь сульфат меди (II) растворится, налейте немного раствора в фарфоровую чашечку и выпарьте.

Какие доказательства в пользу первой группы ученых вы можете привести? (Растворение — это процесс диффузии).

Правы ли были ученые, считавшие, что растворение — это химический процесс? (Растворение — это процесс химического взаимодействия растворенного вещества с водой).

Получается, что обе группы ученых были правы. Результат решения проблемы: растворение — это физико-химический процесс.

III этап Рефлексивно-оценочный этап. Предназначен для осмысления и оценки результатов проведенных исследований, оценки и самооценки учебной деятельности.

Где можно применить знания о растворах? Возвращение к началу урока с повторным рассмотрением предложенных изображений.

В качестве домашнего задания может быть экспериментальная работа по выращиванию кристаллов, проблемный вопрос (Есть ли доказательства отсутствия нерастворимых веществ в природе?).

Литература:

1. Я иду на урок химии/ Книга для учителя. — М.: Издательство «Первое сентября», 2002. — 272 с.
2. Подкопаева И.Н. Организация и проведение урока — исследования/ Химия в школе. — 2010. — № 4 — С. 16—24.

Воспитательная система школы

Белоусова Елена Альбертовна, директор

Берёзовослободская начальная общеобразовательная школа (Вологодская обл.)

Переход образовательного учреждения на ФГОС нового поколения предполагает организацию целостного пространства духовно-нравственного развития младшего школьника, иначе определяемого как уклад школьной жизни, интегрированный в урочную, внеурочную, внешкольную, семейную деятельность обучающегося и его родителей. При этом образовательное учреждение в соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития должно создавать условия для обеспечения духовно-нравственного развития обучающихся на основе их приобщения к национальным российским ценностям, ценностям семьи, своей этнической, конфессиональной, социальной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России и направлять образовательный процесс в начальной школе на воспитание ребёнка в духе любви к Родине и уважения к культурно-историческому наследию России, на развитие его творческих способностей и формирование основ его социально ответственного поведения в обществе и в семье. (1, с. 3)

В течение 4 лет школа реализует воспитательный проект «Радуга добра».

Воспитательная система «Радуга добра» является составляющей частью программы развития школы. Она раскрывает интегральную систему по формированию личности ребёнка на основе гуманистической образовательной технологии (педагогика сотрудничества). При разработке проекта учитывалась возможность переноса деятельности с урока на образование по выбору и досуговую деятельность, пользуясь принципиальным положением: наше стремление воспитывать должно быть незаметным для детей. За основу взята Концепция воспитания школьников по методике профессора Н.Е.Щурковой «Новое воспитание».

Современная воспитательная система-это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у образовательного учреждения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности учащихся. (2, с. 3)

Воспитательная система-величина, производная от совокупной деятельности школы: от регулярного обучения по стандартизованным программам, от кружковой и факультативной работы, от организации досуга. Суть проблемы в том, чтобы обеспечить интеграцию всех этих подсистем по принципиальным свойствам, отличающим гуманистическую модель воспитания. Перенос отношений из учебной сферы во внеклассную образовательную, и наоборот может быть концептуальным и запрограммированным. Полная интеграция — это совпадение основных свойств, всех трёх подсистем и превращение учебного

процесса в фактор саморазвития воспитательной системы школы. Учение вбирает в себя особенности двух других составляющих и выступает как:

- 1) форма жизненной деятельности ребёнка, сочетающая труд, общение, творчество,
- 2) способ овладения культурой,
- 3) источник разнообразного опыта.

При этом все компоненты учебного процесса (содержание, знания и умения, предметы, с ним связанные) школьник воспринимает как часть единой культуры, а учителя как посредника между собой и культурой.

Теория воспитательной системы соединяет объективные задачи образования с личностными, с мотивацией обучения и развития личности и рассматривает процессы учебный, внеклассный и внеучебный как качественно равноправные факторы.

Так называемое воспитывающее обучение состоит вовсе не в том, чтобы к обучению «добавлять» воспитание. Обучение есть не что иное, как часть воспитания, а вернее само воспитание личности, входящей в жизнь через познание жизни, а не познание знания. Современный урок — это духовное общение группы, содержание которого — научное знание, ключевой результат (продукт духовного усилия) — интеллект каждого субъекта, духовное обогащение. (Н.Е. Щуркова)

Не встроенное в воспитательную систему учение приобретает дезингирующее значение. Крайне необходимо выстраивание гуманистической модели обучения в рамках воспитательной системы.

Такой подход к воспитывающему обучению меняет образ школы. По аналогии с художественно — эстетическими категориями он поднимается как единство объективного и субъективного, рационального и эмоционального, эстетического и этического. Объективное — это психологические и дидактические законы, лежащие в основе учебного процесса, а субъективные — их реализация через деятельность конкретных людей в конкретных условиях. Рациональное — это модель гуманистического воспитывающего обучения, а эмоциональное — программируемые переживания субъектов, реализующих эту модель. В основе учения лежат этическая цель и моральные ценности. А эстетическое в нём — это гармония, стройность частей, всей композиции, которые позволяют воспринимать учебный процесс как красивый (или некрасивый). Так дидактический образ школы из понятий сугубо педагогических выходит в ряд общекультурных, общепсихологических.

Принципы воспитательной системы:

- Школа для ребёнка
- Высший показатель оценки работы школы — самочувствие в ней человека, каждого ребёнка и взрослого.

— Наша школа — школа развития: интеллектуального, нравственного, экологического, физического.

— Главная ценность и основной объект заботы педагога — личность ученика.

— Высокая требовательность к ученику должна органически сочетаться с уважением его человеческого достоинства.

— Обучение и воспитание взаимосвязанные процессы, основанные на взаимодействии педагога, воспитателя и воспитанника, это творческое сотрудничество единомышленников.

— Обучение и воспитание эффективны, если они целесообразны и нешаблонны.

— Творчество педагога — важнейший признак педагогической культуры.

— Ни одно воспитательное средство не может быть хорошим или плохим, если оно взято в отрыве от целой системы влияний. Воспитание эффективно, если оно системно.

— Воспитательный процесс дискретен: ребёнок не всё время находится под воздействием школы. Именно поэтому, желательно, чтобы это воздействие было, ярким, запоминающимся.

— Главным инструментом педагога является коллектив школы в содружестве с родителями, общественностью, действующий на гуманистических принципах, представляющих союз детей и взрослых, объединённых общими целями, общей деятельностью, высоконравственными отношениями и общей ответственностью. (4, с. 8)

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта создание стабильной воспитательной системы позволяет решить проблему повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса, позволяет расширить диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность, интегрировать организацию учебного процесса, внеурочную деятельность детей. Сохраняются традиции, которые придают устойчивость, повышают жизнеспособность системы.

Цели и задачи программы соответствуют требованиям новых стандартов.

Это:

— создание условий для воспитания и развития жизнелюбивой личности, обогащённой научными знаниями о культуре, природе и человеке, готовой к созидательной деятельности и нравственному поведению,

— развитие интеллекта;

— формирование нравственного отношения к человеку, труду, природе, Родине;

— сохранение и укрепление здоровья

Ожидаемые результаты: ориентирование в мире духовных ценностей, повышение уровня проявления воспитанности, накопление опыта нравственных взаимоотношений подтверждаются проведенными диагностическими методиками.

Лейтмотивом системы воспитания выступает ценностное отношение к миру. Школьник приобретает способность осмысленно и осознанно выстраивать свою жизнь в согласии (либо противоречии) с ним.

Программа «Радуга добра» реализуется в форме игры-путешествия «Семь цветов у радуги — семь дорог у нас» по увлекательным дорожкам «Судьба России — моя судьба» (предполагает овладение знаниями о своей родной земле, воспитание любви и уважения к своему Отечеству, народным традициям), «Из тысячи планет — земли прекрасней нет» (воспитание основ экологической культуры), «Доброта спасёт мир», «Ученье — путь к умению» (интеллектуальное развитие), «Не бывает напрасным прекрасное» (эстетическое воспитание), «Спорт любить — здоровым быть», «Умелые руки не знают скуки» (прикладное творчество).

Все дорожки Радуги Добра относительны: они «встречаются, пересекаются, сливаются». Они интегративны и сама программа интегративна, так как невозможно разделить процесс обучения и воспитания, это взаимосвязанные процессы, основанные на взаимодействии педагога, воспитателя и воспитанника, это творческое сотрудничество единомышленников.

Все классные дела находят отражение в «Панораме добрых дел». Это красочный стенд, где в виде условных значков каждый ребёнок отмечает свой вклад в радугу добра.

Подходы в организации воспитательной работы по программе «Радуга Добра»

Системный Деятельностный Личностно-ориентированный

Реализуется через Проявляется в организации Ориентирует детей на связь внеурочной жизнедеятельности учащихся, вечабсолютные ценности: деятельности с педагогов и родителей, Семья, Труд, Знания, учительским наполненной разнообразными Человек, Мир, Знания

процессом делами

Концептуальные идеи проекта

**Идея интегративности реализуется через создание единого воспитательного пространства.*

При условии:

— Взаимосвязи всех видов деятельности: учебного процесса, факультативной и кружковой работы, досуговой деятельности. Активное и системное использование межпредметных связей, усиление воспитывающего потенциала урока.

— При условии расширения социокультурного пространства и сферы общения участников образовательного процесса.

** Идея соборности и активного воспитания через единение детей и взрослых вокруг общего дела, взаимодействие с социумом в практических делах с применением активных форм обучения: диалоговое общение, вовлечение обучающихся в процесс познания, обеспечение развития системы духовно-нравственных ценностей личности.*

Именно так ставится вопрос в новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, где внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе.

Особенность статуса школы находит своё отражение в оптимальной модели внеурочной деятельности.

Спортивно-оздоровительное направление представлено кружком «Уроки здоровья», духовно-нравственное направление реализует региональный факультатив «Воспитание на социокультурном опыте». В соответствии с требованием стандарта одной из задач является формирование умения учиться. Эту задачу решают предметные кружки «Учись учиться», «Путешествие по страницам английской фонетики» — как составляющая часть общеинтеллектуального направления. С удовольствием дети занимаются в театральной студии «Кукольный театр», который играет большую роль в формировании общительной, творческой личности. Общекультурное направление находит своё отражение и через мастерскую «Умелые руки».

Все виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно между собой связаны.

При этом внеурочная деятельность организуется через систему внеурочных занятий по различным курсам, которая предполагает организацию экскурсий, встреч с интересными людьми, праздников, конкурсов, конференций, интеллектуально-познавательных и сюжетно-ролевых игр, олимпиады, соревнования, исследования, общественно полезные практики.

Воспитательная система необходима для развития и самореализации всех участников образовательного процесса и является необходимой инициативой проекта «Наша новая школа».



Литература:

1. Концепция духовно-нравственного воспитания. Москва, Просвещение, 2009 г.
2. Дик Н.Ф. «Воспитательная система образовательного учреждения». Ростов-на-Дону, «Феникс», 2006 г.
3. Щуркова Н.Е. «Новое воспитание», Москва, 2000 г.
4. Караковский В.А. «Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования» Москва, 1992 г.

Формирование мотивации на уроках физики

Бердникова Вероника Анатольевна, учитель физики
МБОУ «Гимназия №1» (г. Кемерово)

Проблема формирования и развития мотивации учения занимает одно из центральных мест в образовательных учреждениях. Ее актуальность обусловлена приоритетными направлениями развития и модернизации образования. Мотивы учения современной молодежи, обучающихся в образовательных учреждениях, претерпевают существенные изменения под влиянием новых условий жизни российского общества, той новой системы ценностей, которая пропагандируется через разные информационные каналы. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящие в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Эти отдельные стороны мотивационной сферы должны стать объектом управления педагога. Педагоги не всегда могут четко констатировать, почему учащийся не хочет учиться, какие стороны мотивации у него не сформированы, в каком случае он не хочет учиться, а в каком педагоги не научили его так организовать действия, чтобы мотивация к учению появилась [6].

Учение является особым видом человеческой деятельности. Своеобразие деятельности учащихся проявляется в том, что ее продукт непосредственно не пополняет общественного богатства: ее продуктом является изменение самого человека. Успешность человека в учебной деятельности определяется многими факторами, в том числе на успешность присвоения социокультурного опыта в процессе учения влияет такой структурный компонент данного вида деятельности как мотивы [2].

В настоящее время, несмотря на многоаспектные исследования мотивационной стороны учения, проведенные отечественными педагогами и психологами, она по-прежнему остается наименее управляемой. Формирование мотивов учения идет в педагогической практике стихийно. Обучающиеся в большей мере готовы сегодня управлять умственными действиями тех, какого они учат не понимая того, как пишет В.С. Мерлин, что «управлять действиями человека...можно только посредством управления мотивами» [3].

Недостаточное внимание педагогов к изучению и формированию мотивов учения не только низкой компетентностью обучающихся в решении данной проблемы, но и не разработанностью и сложностью ее.

Учение является собственно деятельностью, если оно удовлетворяет познавательные потребности человека; в этом случае предметом, удовлетворяющим познавательную потребность человека, являются знания. Приобретаемые в процессе учения знания выступают как мотив, так как они представляют собой предметное воплощение познавательной потребности. Мотивация как процесс побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности предполагает применение педагогам определенных методов и средств. Мотивировать обучающегося на деятельность учения — это значит пробуждать, актуализировать у него те или иные отдельные или иные отдельные или целые группы мотивов учения [4].

Интерес к содержанию обучения и к самой учебной деятельности зарождается у обучающихся там, где им предоставляется возможность проявлять в учении самостоятельность и инициативность. Так, повышению интереса к учению способствуют применение активных методов обучения, постановка таких вопросов в ходе учебного занятия, решение которых требует от обучающихся поисковой активности, создание в этих целях проблемных ситуаций. Важнейшим условием возникновения интереса к учебной деятельности является преодоление в этой деятельности трудностей, которые носят посильный и преодолимый характер.

Учебный интерес как компонент учебной мотивации зависит и от разнообразия приемов учебной работы, и от разнообразия учебного материала. Новизна учебного материала считается важнейшей предпосылкой возникновения интереса к нему при условии опоры на имеющиеся знания и эмоциональной формы его изложения.

Формируя устойчивые интересы к содержанию и процессу учебной деятельности, педагог тем самым обеспечивает их выступление в качестве постоянного побудительного механизма познания.

Зная состояние мотивов учения, педагог имеет возможность своевременно подсказать обучающемуся, над устранением каких именно недостатков следует настойчиво работать.

Я работаю учителем физики, меня как педагога волнует проблема формирования и развития мотивации учения у обучающихся на уроках. Физика одна из сложных наук, но интересных. Как сделать ее понятной и доступной для каждого?

Использование игровых элементов на уроках физики позволяет наиболее естественным и простым способом возбудить деятельность научного воображения, приучить учащегося мыслить в духе физической науки и создать в его памяти многочисленные ассоциации физических знаний с теми разнородными явлениями жизни, с которыми он обычно входит в соприкосновение. В процессе игры незаметно для учащихся обучение происходит в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания. Кроме того, в игре сравнительно легче создать для каждого учащегося ситуацию успеха, которая становится стимулом для дальнейшего продвижения его по пути познания.

В процессе игры реализуются также принципы:

- психологической комфортности (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на уроке атмосферы, которая расковывает учащихся и в которой они чувствуют себя «как дома»);
- вариативности (развитие у учащихся вариативного мышления, т.е. понимание возможности различных вариантов решения задач, умение осуществлять систематический перебор вариантов, сравнивать их и находить оптимальный вариант);
- креативности (творчества), который предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Характерной чертой для каждой физической игры является решение различных дидактических задач. Среди них — уточнение представлений о предмете или явлении, о его существенных особенностях, развитие способности замечать сходство и различие между ними. И в этом смысле игра носит обучающий характер. С другой стороны, неотъемлемым элементом игры является игровое действие. Внимание учащихся направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя выполняет обучающую задачу. Поэтому игры на уроке оказываются не просто забавой, интересным и необычным занятием, а активным средством пробуждения творческого потенциала и удобным способом «щадящего» обучения.

Примером игрового элемента, доступного для использования практически на каждом уроке, является игра «Верю — не верю». Это — своеобразный фронтальный опрос теории, в ходе которого учителем произносятся верные и ложные утверждения, составленные по материалу изучаемой темы, а задача учащихся грамотно отве-

агировать на эти утверждения (например, поднятием карточек зелёного или красного цвета).

Активизировать мыслительную деятельность ученика, подготовить его к изучению нового материала, повторить ранее изученную тему или блок тем на уроке можно и путём разгадывания кроссвордов. Разгадывание кроссвордов в большей степени способствует развитию памяти и внимания учащихся. Учащимся предлагается разгадать кроссворд, в котором зашифровано название темы или который связан с изученной темой. Большой кроссворд — интересное средство для самостоятельной работы с дополнительной литературой. Кроссворды хороши тем, что учащиеся должны дать грамотное определение тем физическим терминам, которые находятся в сетке данного кроссворда.

Ребусы хороши при объяснении нового материала, при повторении, в конце урока, чтобы снять усталость. Учащимся предлагается отгадать зашифрованное слово. Это может быть название темы, единица измерения, высказывание ученого и т.д. При этом развивается мышление учащихся.

Одним из способов повышения интереса учащихся к предмету является использование художественной литературы и устного народного творчества (пословицы, загадки) на уроках физики. Использование отрывков из литературных произведений помогают обогатить образное мышление учащихся, восполнить недостающие эмоции при рассмотрении конкретных физических явлений.

Язык загадки точен и лаконичен, загадка имеет серьёзное познавательное значение. Будучи по своей форме не простым, обыденным, а замысловатым поэтическим описанием, загадка испытывает сообразительность ученика, оригинальность его мышления, развивает его воображение, раскрывает глаза на поэтическую красоту и богатство окружающего мира, учит наших порой излишне рациональных детей замечать красоту привычных и будничных сторон действительности. Особенности жанра позволяют с успехом привлекать народные загадки в начальном курсе физики, но иногда они уместны и в старших классах. Содержание многих загадок посвящено физическим процессам, с которыми приходится учащимся знакомиться при изучении темы той или иной темы.

Другая форма фольклорных материалов, которые могут быть использованы на уроке — пословицы и поговорки. Пословицы чутко улавливают своеобразие природы, быта и жизненного уклада народа. Часто пословицы проповедуют разумное отношение к природе. Конечно, пословицы используются не как основная, а как вспомогательная, дополнительная, иллюстрированная часть урока — однако чрезвычайно яркая и полезная.

Использование фольклора на занятиях по физике оказывается эффективным, если придерживаться определенных методических требований, а именно, цитируемое должно:

- быть связано с конкретными вопросами курса физики,
- отражать основной, а не второстепенный или дополнительный материал,

- иметь художественные достоинства: яркость и убедительность образов, выразительность,
- быть кратким, лаконичным,
- способствовать положительной мотивации к изучению физики.

Игровые моменты на уроках, решение творческих задач, составление физических сказок, разгадывание ребусов, кроссвордов и загадок — повышают качество обучения, вызывают интерес к предмету и способствует развитию мотивации к учению учащихся.

Литература:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков [Текст]/Л.И. Божович; подред. Л.И. Божович и Л.В. Благонядениной. — М., 1972.
2. Вербицкий А. Контекстное обучение: формирование мотивации [Текст]/ А. Вербицкий// Высшее образование в России. — 1998 — №1. — с. 101–107.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]/ И.А.Зимняя. — М.:Логос. — 2002. — 304 с.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст]/ В.С. Мерлин. — Пермь, 1971. — с. 11, 55, 98.
5. Мотивация познавательной деятельности [Текст]/ подред Ю.Н. Кумоткина, Г.С. Сухобской. — Л.: НИИ ООВ, 1972. — с. 63–67
6. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксеологию [Текст]/ учебное пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижова, — М.: Академия, — 2003. — 192 с.
7. Якиманская С.И. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст]/ И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 2000. — 112 с.

Метод проектов на уроках математики как одна из эффективных технологий достижения планируемых универсальных учебных действий в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования

Бижова Татьяна Васильевна, учитель математики
МОУ СОШ №135 им. акад. Б.В. Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

С 2013–14 учебного года в школах предполагается начать внедрение Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) на ступени общего образования, а именно в них четко определены приоритеты общего среднего образования, где главными задачами школы являются духовно-нравственное развитие ребенка, овладение ключевыми компетентностями и формирование универсальных учебных действий.

Участие в проектной деятельности способствует развитию у детей проектного мышления, характерного для современных лидеров политики, бизнеса, искусства и спорта. Работа над проектом стимулирует творчество детей, побуждает их к самостоятельному поиску — все это делает применение данного метода особенно привлекательным для многих учителей. В умелых руках различные виды школьной работы действительно можно выполнять как проект. Но следует одновременно помнить, что метод проектов, как и другие различные методы обучения, имеет свои «показания» и «противопоказания». Может быть не стоит прибегать к проекту, например, при изучении простого материала или при повторении небольших фрагментов пройденного? Многие учителя убеждены, что проектом можно считать любую самостоятельную работу

ученика, скажем, реферат или доклад. Путаница с терминами здесь довольно большая и большой вклад вносят СМИ, называя, проектами спортивные мероприятия, шоу-программы, благотворительные акции. Кстати, в некоторых школьных учебниках английского языка, проектами называют каждый новый параграф. Поэтому, у учителей не складывается четкого представления о проекте, как методе обучения, а у учеников — о проекте, как одном из видов самостоятельной работы.

Итак, речь пойдет об **учебном проекте** — как одной из современных технологий, реализующих системно-деятельностный подход в рамках реализации ФГОС основного образования, его основных признаках, этапах работы над проектом, о развитии Универсальных Учебных Действий (УУД) и критериях оценивания этапов проекта.

Учебный Проект (УП) — это относительно новый вид школьной работы, который позволяет развивать специфические проектные умения:

1. распознать проблему и преобразовать ее в цель предстоящей работы
2. определить перспективу и спланировать необходимые шаги (в том числе смотивировать других людей на участие в своем проекте)

3. найти и привлечь нужные ресурсы
4. точно реализовать имеющийся план, а, при необходимости, оперативно внести в него обоснованные изменения)
5. оценить достигнутые результаты и проанализировать допущенные ошибки, чтобы избежать их в будущем
6. осуществить презентацию результата своей работы и самопрезентацию своей компетентности. [7]

Рассмотрим этапы работы над УП:

1. **Проблематизация** — необходимо оценить имеющиеся обстоятельства и сформулировать проблему (это первичный мотив к деятельности)

2. Этап **целеполагание** — здесь проблема преобразуется в личностно — значимую цель. Наличие проблемы и понимание конечной цели работы заставляет приступить к деятельности

3. Если позволяет время, то за этим этапом следует этап — **планирование** (если времени нет, то начинаем работать методом проб и ошибок). Разъясняется, в каком порядке будет выполняться работа, как ее можно сделать более разнообразной, каким может быть план работы. Здесь же предполагается обсуждение наличия ресурсов (имеющиеся материалы, рабочие руки, время и т.д.)

4. **Реализация имеющегося плана** — наличие четкого плана повышает мотив к деятельности, а у других — возникает ощущение легкости и доступности всей работы, желание расслабиться — это в значительной степени касается подростков. По завершении работы, как правило, сравнивается полученный результат с первоначальным замыслом, и, если есть возможность, вносятся исправления.

5. Этап осмысления, анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу работы, оценка своих достижений — все это является содержанием этапа под названием **рефлексия** — завершающего этапа работы.

Однако внутри каждого этапа есть более мелкие, но очень важные шаги, которые необходимо выполнить в ходе работы.

Завершается этап, обычно, **презентацией** найденного автором способа решения исходной проблемы, созданного им проектного продукта и самопрезентацией компетентности автора проекта. [6]

Нужно обратить внимание на тот факт, что выполнение проекта предполагает наличие у учащегося определенных первоначальных знаний, умений и навыков. Если ребенок вообще ничего не сможет сделать без помощи взрослого, такую работу нельзя поручать ему как проект. Это — то ограничение, которое имеет проектная деятельность как метод обучения. В этом заключается смысл работы над проектом: знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе работы над личностно — значимой проблемой, быстро присваиваются и закрепляются ребенком и в дальнейшем переносятся на другие виды школьной работы.

Что такое Учебный проект с точки зрения ученика и учителя? Это совместная учебно-познавательная, творческая, игровая деятельность учащихся — партнеров,

имеющих общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата по решению какой — либо проблемы. **Для ученика** — это возможность раскрыть свой творческий потенциал. Деятельность, которая позволяет раскрыть себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу. **Для учителя** — это дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет развивать умения и навыки проектирования. [7]

Как проектная деятельность предполагает развитие Универсальных Учебных Действий? Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей.

Существует 4 блока УУД. Начну с **коммуникативных УУД**. Проектная деятельность предполагает дискуссии между учениками, направленные на решение конкретной проблемы или создание определенного продукта. Это и совместное планирование деятельности учителем и учащимися. Учитель — из простого транслятора знаний становится организатором совместной работы, переходя к реальному сотрудничеству. Школьник — активный субъект деятельности. Развиваются умения устанавливать взаимопонимание, строить взаимодействие со сверстниками в группе, происходит обмен знаниями между членами группы, развивается способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию, умение четко сформулировать цель.

Познавательные УУД: проектная деятельность предполагает развитие умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать тексты, умения делать выводы и умозаключения, классифицировать. Сюда же можно отнести и навыки работы со справочниками, слушание речи, наблюдение, избирательное запоминание, обобщение. Защита проекта, защита результатов и оценивание полученных результатов, их применение к новым ситуациям — все это компоненты проектной деятельности, которая ведет к развитию познавательных УУД.

Регулятивные УУД развиваются при постановке целей, выборе путей достижения, определении последовательности этапов деятельности, оценке того, что усвоено и что еще подлежит усвоению. Развитию этих универсальных действий способствуют рефлексия, анализ причины неудач, формирование умения планировать время, выработка критериев оценки.

Развитие **личностных УУД** отражается в умении четко, ясно, грамотно излагать свои мысли в устной и письменной речи, понимать смысл поставленной задачи, отличать гипотезу от факта, проявлять активность при решении задач.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей. [1]

Основными признаками проекта являются: самостоятельность, которая возникает из неявно сформулированной цели; **свобода применения всех имеющихся знаний и опыта; разнообразие видов самостоятельной деятельности**: коммуникативной, мыслительной, практической; **практическое значение проектного продукта**. [6]

Что еще необходимо учесть на каждом этапе работы над проектом для развития УУД? Необходимо учесть возрастные возможности учащихся при организации проектной деятельности. Учащиеся 5–6 классов нуждаются в помощи педагога почти на всех этапах работы над проектами. Они не могут рационально распределить время, сформулировать цель. Медленно читают, не умеют анализировать, обобщать. Значит, учителю придется осуществлять вместе с ребенком работу над проектом, при этом, не забывая, что проект — это самостоятельная работа. Семи — восьмиклассники вполне могут сформулировать проблему и цель проекта: их знаний и опыта достаточно. Трудность может возникнуть у них при разработке плана, особенно детального. Подростки быстро теряют интерес, особенно, если результат не вдохновляет, т.к. рефлексивные способности в этом возрасте еще находятся в стадии формирования. При дозированном, ненавязчивом контроле дети успешно справляются с более сложными проектами. Учащиеся 9–11 классов имеют все возможности для того, чтобы полностью самостоятельно работать на всех этапах проекта. Они быстро формулируют проблему, без труда преобразуют ее в цель, разрабатывают подробный план. Но это не означает, что учитель должен отстраниться от работы. Его помощь нужна для промежуточной оценки хода работы, для обсуждения различных гипотез, версий, идей.

Можно выделить следующие типы проектов: исследовательские, информационные, творческий проект, игровой и т.д. Все это виды учебных проектов, в которых

формируются компетентности учащихся и им принадлежит ведущая роль.

Для оценивания проектов необходимы критерии — это перечень различных видов деятельности учащихся, которые он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в ее результате, которая может быть оценена.

Критерии оценивания УП:

- постановка цели, планирование путей ее достижения
- постановка и обоснование проблемы проекта
- глубина раскрытия темы
- разнообразие источников информации
- соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта
- анализ хода работы, выводы и перспективы
- соответствие требованиям оформления письменной части проекта
- качество проведения презентации
- качество проектного продукта

Критерии показывают, чему должен научиться ребенок. Но чтобы не было сомнений в справедливости оценивания нужны некие **дескрипторы** — описания уровней достижения учащегося по каждому критерию. Следует опять же учесть возрастные особенности учащихся. Для учащихся 5–6 классов дескрипторы одни, для 9–11 классов — другие. [7]

Довольно часто учителя задают вопрос: чем исследовательская деятельность отличается от проектной деятельности? Ответ — целями. **Цель проектной** — реализация проектного замысла и получение готового продукта. **Цель исследовательской** — уяснение сущности явления, истины, открытие новых закономерностей и продуктом являются новые знания.

ФГОС предполагает защиту проекта как один из вариантов итоговой аттестации учащихся, поэтому мы — педагоги должны быть в этом вопросе компетентны.

Литература:

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.
2. Азарова Л.Н., Оленева Н.А., Основные подходы к пониманию сущности понятий «Проектная деятельность», «Метод учебных проектов», «Учебный проект»
3. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении. // Школьные технологии. 2001. №2. с. 108–115
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003. — 110 с
5. Ступницкая М.А., Белов А.В., Родионов В.А. Оценка без стресса: новый старый подход // Здоровье детей. 2003. №17.
6. Ступницкая М.А. Проектная деятельность как средство повышения учебного мотива и развития информационных и коммуникативных навыков учащихся / Материалы городской научно-практической конференции «Комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья школьников». М., 2004.
7. Ступницкая М.А. Учимся работать над проектами. Цикл семинаров с элементами тренинга для учителей основного звена / Материалы из книги под ред. доктора педагогических наук В.А. Родионова)

Развитие робототехники в школе

Гайсина Ирина Рифовна, учитель информатики и ИКТ

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №121» (г. Снежинск, Челябинская обл.)

«Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире».

Д. А. Медведев

Робототехника — прикладная наука, занимающаяся разработкой автоматизированных технических систем. Робототехника опирается на такие дисциплины как электроника, механика, программирование. [1]

Робототехника является одним из важнейших направлений научно-технического прогресса, в котором проблемы механики и новых технологий соприкасаются с проблемами искусственного интеллекта. На современном этапе в школе рассматриваются проблемы робототехники. Lego роботы встраиваются в учебный процесс. Проводятся соревнования по робототехнике, учащиеся участвуют в различных конкурсах в основе которых использование новых научно-технических идей, обмен технической информацией и инженерными знаниями.



В современном обществе идет внедрение роботов в нашу жизнь, очень многие процессы заменяются роботами. Сферы применения роботов различны: медицина, строительство, геодезия, метеорология и т.д. Очень многие процессы в жизни, человек уже и не мыслит без робототехнических устройств (мобильных роботов): робот для всевозможных детских и взрослых игрушек, робот — сиделка, робот — нянечка, робота — домработница и т.д. Специалисты обладающие знаниями в этой области сильно востребованы. И вопрос внедрения робототехники в учебный процесс начиная с начальной школы актуален. Если ребенок интересуется данной сферой с самого младшего возраста, он может открыть для себя столько интересного. Поэтому, внедрение робототехники в учебный процесс и внеурочное время приобретают все большую значимость и актуальность. Основное оборудование используемое при обучении детей робототехнике в школах — это ЛЕГО конструкторы Mindstorm. В нашей области разработаны методические рекомендации по встраиванию робототехники в учебный процесс.

LEGO Mindstorms — это конструктор (набор сопрягаемых деталей и электронных блоков) для создания программируемого робота. Впервые представлен компанией LEGO в 1998 году.

Все школьные наборы на основе LEGO® конструктора ПервоРобот RCX, NXT предназначены чтобы ученики в основном работали группами. Поэтому, учащиеся одновременно приобретают навыки сотрудничества, и умение справляться с индивидуальными заданиями, составляющими часть общей задачи. В процессе конструирования добиваться того, чтобы созданные модели работали, и отвечали тем задачам, которые перед ним ставятся. Учащиеся получают возможность учиться на собственном опыте, проявлять творческий подход при решении поставленной задачи. Задания разной трудности учащиеся осваивают поэтапно. Основной принцип обучения «шаг за шагом», являющийся ключевым для LEGO®, обеспечивает учащемуся возможность работать в собственном темпе.

Конструктор ПервоРобот NXT позволяют учителю самосовершенствоваться, брать новые идеи которые позволяют привлечь и удержать внимание учащихся, организовать учебную деятельность применяя различные предметы и проводить интегрированные занятия. Дополнительные элементы, содержащиеся в каждом наборе конструкторов, позволяют учащимся создавать модели собственного изобретения, конструировать роботов которые используются в жизни.

Данные конструкторы показывают учащимся взаимосвязь между различными областями знаний. На уроках информатики решать задачи физики, математики и т.д. Модели Конструктора ПервоРобота NXT дают представление о работе механических конструкций, о силе, движении и скорости, производить математические вычисления. Данные наборы помогают изучить разделы информатики — это моделирование и программирование.

Цель использования Лего — конструирования в системе дополнительного образования является овладение навыками начального технического конструирования, развития мелкой моторики, изучение понятий конструкции и основных свойств (жесткости, прочности, устойчивости), навык взаимодействия в группе. В распоряжение детей предоставлены конструкторы, оснащенные микропроцессором, и наборами датчиков. С их помощью школьник

может запрограммировать робота — умную машинку на выполнение определенных функций.

Новые стандарты обучения обладают отличительной особенностью ориентацией на результаты образования, которые рассматриваются на основе системно — деятельностного подхода. Такую стратегию обучения помогает реализовать образовательная среда Лего.

В рамках школьного урока и дополнительного образования роботехнические комплексы Лего могут применяться по следующим направлениям:

- Демонстрация;
- Фронтальные лабораторные работы и опыты;
- Исследовательская проектная деятельность.

Эффективность обучения основам робототехники зависит и от организации занятий проводимых с применением следующих методов:

- Объяснительно-иллюстративный — предъявление информации различными способами (объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, демонстрация, работа с технологическими картами и др);
- Эвристический — метод творческой деятельности (создание творческих моделей и т.д.)
- Проблемный — постановка проблемы и самостоятельный поиск её решения обучающимися;
- Программированный — набор операций, которые необходимо выполнить в ходе выполнения практических работ (форма: компьютерный практикум, проектная деятельность);
- Репродуктивный — воспроизводство знаний и способов деятельности (форма: собирание моделей и конструкций по образцу, беседа, упражнения по аналогу),
- Частично — поисковый — решение проблемных задач с помощью педагога;
- Поисковый — самостоятельное решение проблем;
- Метод проблемного изложения — постановка проблемы педагогом, решение ее самим педагогом, соучастие обучающихся при решении.

И все-таки, главный метод, который используется при изучении робототехники это метод проектов.

Под методом проектов понимают технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащиеся ставят и решает собственные задачи, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. [4]

Проектно-ориентированное обучение — это систематический учебный метод, вовлекающий учащихся в процесс приобретения знаний и умений с помощью широкой исследовательской деятельности, базирующейся на комплексных, реальных вопросах и тщательно проработанных заданиях.

Основные этапы разработки Лего-проекта:

1. Обозначение темы проекта.
2. Цель и задачи представляемого проекта. Гипотеза.
3. Разработка механизма на основе конструктора Лего модели NXT (RCX).
4. Составление программы для работы механизма в среде Lego Mindstorms (RoboLab).

5. Тестирование модели, устранение дефектов и неисправностей.



При разработке и отладке проектов учащиеся делятся опытом друг с другом, что очень эффективно влияет на развитие познавательных, творческих навыков, а также самостоятельность школьников. Таким образом, можно убедиться в том, что Лего, являясь дополнительным средством при изучении курса информатики, позволяет учащимся принимать решение самостоятельно, применимо к данной ситуации, учитывая окружающие особенности и наличие вспомогательных материалов. И, что немало важно, — умение согласовывать свои действия с окружающими, т.е. — работать в команде.

Дополнительным преимуществом изучения робототехники является создание команды и, в перспективе, участие в городских, региональных, общероссийских и международных олимпиадах по робототехнике, что значительно усиливает мотивацию учеников к получению знаний. Основная цель использования робототехники — это социальный заказ общества: сформировать личность, способную самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. То есть формирование ключевых компетентностей учащихся.

Компетентностный подход в общем и среднем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

Главная задача системы общего образования — заложить основы информационной компетентности личности, т.е. помочь обучающемуся овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практического применения.

Для эффективного формирования информационной компетентности на занятиях по робототехнике, нужна система учебных задач.

Материально-техническая база конструкторов в школе

1. Конструктор Lego «Перворобот», наборы № 9786 «Индустрия развлечений» с программным обеспечением к нему LEGO Robolab — 2.5.4.

2. LEGO Mindstorms NXT 2.0. Набор LEGO Mindstorms №85471

Результаты внедрения курса

— Создана программа кружка «Лего конструирование и робототехника». Разрабатывается методическое обеспечение занятий: конспекты занятий и презентации к ним.

— Определены темы курса «Информатика и ИКТ», на которых возможно включение робототехники в учебный процесс. Скорректировано тематическое планирование тем на основе методических рекомендаций по внедрению робототехники в учебный процесс, разработанных ММЦ города. Разрабатываются методические материалы для их преподавания.

— Результаты участия учащихся, подготовленных мной как тренером, изучающих робототехнику, в соревнованиях и конкурсах различного уровня.

2008–2009 уч.год. муниципального этапа Международных состязаний роботов

- I место в номинации «Бег по прямой».
- III место в номинации «Бег по прямой».
- Творческий конкурс III место.
- 2009–2010 уч.год. (участие в 2-х соревнованиях)
- I место в своей возрастной категории открытого турнира по Лего — конструированию города.
- III место в своей возрастной категории муниципального этапа Международных состязаний роботов
- 2010–2011 уч.год
- II место в своей возрастной категории муниципального этапа Международных состязаний роботов.
- Выступления на научно-практических конференциях
- 2009–2010 уч.год. «Исследование в Lego-конструировании», 9 класс.
- 2010–2011 уч.год. «Исследования в Lego — конструировании. Подъем по лестнице». (Lego-конструирование), 9 класс.

Литература:

1. Юревич, Е.И. Основы робототехники — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: БХВ-Петербург, 2005. — 416 с.
2. Василенко, Н.В. Никитан, КД. Пономарёв, В.П. Смолин, А.Ю. Основы робототехники Томск МГП «РАСКО» 1993. 470 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС» — www.eidos.ru.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика. — М., 2001
5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. — М., 2009
6. Материалы авторской мастерской Л.П. Босовой [Электронный ресурс]. — http://metodist.lbz.ru/avt_masterskaya_BosovaLL.html
7. Комплект методических материалов «Перворобот». Институт новых технологий.

Нагрузки на уроке физической культуры и нормы двигательной активности школьников

Грудина Светлана Владимировна, учитель физкультуры
ГБОУ СОШ № 163 Центрального района Санкт-Петербурга

Развитие двигательных качеств учащихся, их поддержание на нормативном уровне осуществляется на уроках физической культуры, во время самостоятельных тренировок, на занятиях в спортивных кружках, секциях, клубах, в туристических походах и т.д.

Эффективность этих занятий во многом определяется рациональной структурой и нормированием нагрузок.

Большинство учащихся не занимаются спортом. Поэтому именно на уроках физической культуры они должны получить необходимую дозу развивающих нагрузок. Должные нагрузки необходимо получать на каждом уроке физкультуры [1, с. 86].

Одно из важных условий правильного регулирования нагрузок — дифференцированный подход к учащимся. При прохождении одинакового для всего класса програм-

мно материала учитель должен: видоизменять и уточнять задания применительно к особенностям отдельных групп учеников; варьировать скорость и продолжительность выполнения упражнений для мальчиков и девочек; учитывать подготовленность учеников; при освоении техники движений изменять объём и характер упражнений, исходя из способностей учеников [5, с. 139].

Для того, чтобы более точно определить нагрузку на уроке, учителю надо учитывать состояние здоровья и функциональные возможности всех учащихся, их физическую подготовленность, индивидуальные особенности, а также степень предшествующих нагрузок при изучении ранее пройденного материала.

Определяя заранее содержание урока, необходимо регламентировать величину нагрузки, ориентируясь на

детей со средней физической подготовленностью. А затем, используя индивидуальный подход, корректируются задания для более сильных или слабых учеников [5, с. 139].

Для развития основных двигательных качеств до нормативного уровня необходимо затратить около 45 минут, а для их поддержания на нормативном уровне — около 30 минут. Однако столько времени практически выделить невозможно, так как на уроке, помимо развития двигательных качеств, должны решаться и другие задачи. В связи с этим на уроке физкультуры могут быть использованы определенные методические приемы, дающие как бы дополнительные резервы времени.

Силовые нагрузки в развивающем объеме можно выполнять преимущественно на уроках по разделу «гимнастика», а в поддерживающих объемах — на занятиях

легкой атлетикой, а также с использованием спортивных и подвижных игр.

Нагрузка для развития скоростно-силовых качеств на занятиях легкой атлетикой, в играх может способствовать развитию выносливости и ловкости при сложнокоординационных движениях [1, с. 86].

Нормой ежедневной двигательной активности принято считать 15–30 тыс. шагов. Для того, чтобы определить ежедневный объем специальной активирующей нагрузки, необходимо учесть общее время выполнения всех физических нагрузок с интенсивностью по ЧСС выше 90–100 уд/мин. Затем надо сопоставить результат с возрастной и половой нормами двигательной активности и установить разницу (в часах), которая и показывает соответствующую величину дополнительной нагрузки.

Возрастные группы	Локомоции, тыс. шагов	Величина энергозатрат, ккал/сут.	Продолжительность двигательной активности, ч
Младшая (мальчики и девочки)	15–20	2500–3000	3,0–3,6
Средняя (мальчики и девочки)	20–25	3000–4000	3,6–4,8
Старшая: юноши	25–30	3500–4300	4,8–5,8
девушки	25–30	3000–4000	3,6–4,8

Например, у школьника 14 лет время выполнения бытовых и физкультурных нагрузок с интенсивностью по ЧСС более 100 уд/мин — 2 ч. Норма двигательной активности для него — 3,6–4,8 ч. Следовательно, ему необходима дополнительно специальная активирующая нагрузка (прогулки, подвижные игры, домашняя уборка, работа в саду, катание на велосипеде и т.п.) в объеме 1,6–2,8 ч [1, с. 85].

В результате чрезмерной физической нагрузки возникает утомление и проявляется временным снижением работоспособности. Различают умственное и физическое утомление, но это деление весьма условно.

Нередко как синоним слова «утомление» употребляют термин «усталость». Однако, усталость не всегда соответствует утомлению.

Занятия физическими упражнениями, которые осуществляются целенаправленно, с большим интересом, вызывают положительные эмоции и меньшую усталость.

И наоборот, усталость наступает раньше, когда нет интереса к занятиям, хотя признаки утомления отсутствуют.

Умственное утомление характеризуется снижением продуктивности интеллектуального труда, ослаблением внимания и т.п.

Физическое утомление проявляется нарушением функции мышц: снижением скорости, интенсивности, согласованности и ритмичности движений.

Недостаточный по времени отдых или чрезмерная физическая нагрузка в течение длительного времени приводят к переутомлению (хроническому утомлению).

Для предупреждения переутомления необходимо нормализовать режим дня: исключить недосыпание, уменьшить нагрузку, правильно чередовать занятия и отдых.

Определить соответствие физической нагрузки состоянию здоровья и уровню подготовленности учащихся по внешним признакам утомления (в режиме напряжения или сокращения мышц) поможет следующая таблица:

Внешние признаки утомления

Признаки	Небольшое физиологическое утомление	Значительное утомление (острое переутомление 1 степени)	Резкое переутомление (острое переутомление 2 степени)
Окраска кожи	Небольшое покраснение	Значительное покраснение	Резкое покраснение, побледнение, синюшность
Потливость	Небольшая	Большая (выше пояса)	Резкая (ниже пояса), Выступление солей на коже

Признаки	Небольшое физиологическое утомление	Значительное утомление (острое переутомление 1 степени)	Резкое переутомление (острое переутомление 2 степени)
Дыхание	Учащенное (до 22–26 ударов в 1 мин. на равнине и до 36 — при подъеме в гору)	Учащенное (38–46 ударов в 1 мин), поверхностное	Очень учащенное (более 50–60 ударов в 1 мин), через рот, переходящее в отдельные вздохи, сменяющиеся беспорядочным дыханием
Движение	Бодрая походка	Неуверенный шаг, легкое покачивание при ходьбе, отставание на марше	Резкие покачивания при ходьбе, появление неkoordinированных движений, отказ от дальнейшего движения
Обычный вид, ощущения	Обычный	Усталое выражение лица, небольшая сутулость, снижение интереса к окружающему	Изможденное выражение лица, сильная сутулость («вот-вот упадет»), апатия, жалобы на очень сильную слабость (до прострации), учащенное сердцебиение, головная боль, жжение в груди, тошнота, рвота
Мимика	Спокойная	Напряженная	Искаженная
Внимание	Четкое, безошибочное выполнение указаний	Неточность в выполнении команд, ошибки при смене направления движения	Замедленное, неправильное выполнение команд, воспринимаются только громкие команды
Пульс, уд/мин	110–150	160–180	180–200 и более

Таким образом, норма обучающих нагрузок зависит от индивидуальных способностей занимающихся. В процессе обучения должны использоваться развивающие, восстановительные, подготовительно-стимулирующие и активизирующие нагрузки.

Обучающая нагрузка, выполняемая на уроках физкультуры или в домашних условиях, определяется по критерию эффективности обучения и овладения учащимся соответствующими умениями и навыками.

Литература:

1. Настольная книга учителя физической культуры/Под ред. проф. Л.Б. Кофмана; Авт.-сост. Г.И. Погодаев; Предисл. В.В. Кузина, Н.Д. Никандрова. — М.: Физкультура и спорт, 1998. — 496 с., ил.
2. Настольная книга учителя физкультуры: Справ.-метод. пособие/Сост. Б.И. Мишин — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. — 526, (2)с. — (Настольная книга).
3. Настольная книга учителя физкультуры: Справ.-метод. пособие/Сост. Б.И. Мишин. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. — 526, (2)с. — (Настольная книга).
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/ Н.Г. Озолин. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 861 (1)с.: ил. — (Профессия — тренер).
5. Справочник учителя физической культуры/авт.-сост. П.А. Киселёв, С.Б. Киселёва. Волгоград: Учитель, 2011. — 251 с.

Урок подготовки к ЕГЭ по русскому языку в 10 классе (в рамках цикла «Проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках русского языка и литературы и во внеурочной работе»)

Капитонова Ирина Васильевна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ №1237 имени Пабло Неруды (г. Москва)

В Приоритетном Национальном проекте «Образование» проектный метод обучения отнесён к числу современных образовательных технологий, позволяющих обеспечить развитие ребёнка за счёт уменьшения доли репродуктивной деятельности в учебном процессе, что создаёт условие для повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, эффективного использования учебного времени.

Проектный подход в обучении играет особую роль в формировании и развитии универсальных учебных действий учащихся, среди которых умение работать с текстом, умение слушать, вести предметный диалог, уметь работать в группе, оценивать собственную деятельность в соответствии с установленными нормами.

Методическая разработка урока позволяет с практической точки зрения взглянуть на проектный метод обучения в современной школе.

А.П. Чехов — писатель-врач

*Нет, не утратят интереса
Для нас, всегда свежо звуча,
Рассказы, повести и пьесы
Труды писателя-врача.
Монах Лазарь (Афанасьев)*

Образовательные цели:

1. повторение ключевых вопросов грамматики;
2. формирование умений и навыков анализа текста;
3. отработка элементов содержания (кодификатора): 2,2; 2,4; 3,3; 4,1; 4,2; 5,1; 5,4; 5,7; 6,5; 6,15; 8,1; 8,2; 8,3; 8,4; 10,5.

Развивающие цели:

1. развитие навыков и умений работы с различными источниками информации (текст, исследовательская работа, справочные материалы);
2. развитие навыков и умений практической деятельности в процессе формирования устной и письменной монологической речи;
3. развитие навыков исследовательской деятельности;
4. раскрытие творческих способностей;
5. развитие образного мышления, коммуникативных навыков.

Воспитательные цели:

1. воспитание умения видеть и ощущать красоту слова, произведений А.П. Чехова;
2. воспитывать стремление быть профессионалом в выбранной сфере деятельности;
3. развивать ассоциативно-образное мышление, эмоциональную отзывчивость на слово, способность анализировать увиденное, услышанное, прочитанное;
4. воспитывать в себе Человека, развивать личностные компетенции.

Материальное обеспечение урока:

1. рабочие буклеты;
2. буклеты-справочники;
3. презентация исследовательской работы;
4. портрет А.П. Чехова

I. Вступительное слово учителя

Вы видите портрет А.П. Чехова. Сформулируйте ответ на вопрос:

— Какие ассоциации возникают у вас при виде портрета этого человека?

(Писатель-прозаик, драматург, врач, классик мировой литературы, почётный академик Императорской Академии наук. Автор 900 произведений. Человек, в котором отразились черты русского национального характера: мягкость, задушевность, простота, отзывчивость)

Обратимся к словам эпитафии к уроку.

— Назовите ключевое слово эпитафии.

(Писатель-врач)

— Почему автор использует это слово?

(В нём заключены две стихии, прославившие А.П. Чехова)

Сам Антон Павлович неоднократно повторял: «Медицина — моя законная жена, а литература — любовница».

К концу урока мы должны подумать над вопросом:

— Насколько уместна была эта фраза в речи писателя-врача?

II. Работа с прозаическими текстами

Задание 1

- Обратитесь к буклетам.
- Прочитайте выделенный курсивом текст.
- Определите его тему.
- Озвучьте ответ.
- На основе, прозвучавших ответов, сформулируйте

тему урока.

(Чехов — писатель-врач)

Текст 1

1) Годы 1982—1983 были трудными для земской медицины Московской губернии.

2) Надвигалась эпидемия холеры.

3) И вот в знаменитом писателе в эту трудную годину народной опасности тотчас же оказался врач-гражданин.

4) Он образовал около с. Мелихова обширный земский медицинский участок.

5) Обязанности земского врача были приняты в полном объёме.

6) Он вёл у себя регулярный приём больных, выдавал им лекарства, разъезжал по селениям, расследовал подозрительные случаи заболеваний.

7) А.П. Чехов вёл все статистические записи наблюдаемых им заболеваний, составлял отчёты о своей работе.

8) Докладывал эти отчёты санитарному совету.

(из журнала «Общественный врач», 1911 год)

Текст 2

1) С первых же дней, как Антон Павлович переселился в Мелихово, к нему стали стекаться больные за 25 вёрст.

2) Приходили, привозили больных на телегах и далеко увозили самого Антона Павловича к больным.

3) С самого раннего утра перед его домом уже стояли бабы и дети и ждали от него медицинской помощи.

4) Он выходил, выслушивал, выстукивал и никого не отпускал без совета и без лекарства.

(М.П. Чехов. Воспоминания брата)

- Какова основная мысль текстов?

(Чехов — врач-гражданин, готовый всегда прийти на помощь и оказать её)

Задание 2

- Познакомьтесь с содержанием буклета и сформулируйте цели урока.

(Отработать ключевые вопросы курса русского языка, готовиться к ЕГЭ)

Задание 3

- Сравните тексты с точки зрения стилистической принадлежности.

- Докажите правильность своей точки зрения.

- В затруднительном случае обращайтесь к буклету-справочнику.

1 текст	2 текст
— стиль публицистический; — функция — сообщение информации, оценка восприятия, воздействие на читателя и слушателя; — среда существования — статья; — признаки: лексика общественно-политического звучания (година, гражданин, земский участок, статистические записи).	— стиль разговорный; — функция — сообщение информации; — среда существования — переписка; — признаки: разговорная лексика (бабы), слова с переносным значением (стекаться) и слова с оценочным содержанием (выслушивал, выстукивал).

Задание 4

- Обратитесь к буклету.
- Выберите по 2 вопроса.
- Выполните задание.
- Обсудите результаты работы в группе.

Возможные вопросы и задания

1. Сформулируйте вопрос по разделу «Словообразование».

Укажите способ образования слов?

1 вариант	2 вариант
выходил, никого, отпускал	выдавал

2. Подумайте над вопросом по разделу «Орфография».

Назовите слова с безударными гласными в корне, проверяемыми и не проверяемыми ударением.

1 вариант	2 вариант
переселился, больные, стояли; телега	гражданин, надвигалось, холера, эпидемия

3. Сформулируйте вопрос по разделу «Морфология».

Выпишите из текста имена числительные.

1 вариант	2 вариант
первых, двадцать пять	тысяча восемьсот девяносто второй, тысяча восемьсот девяносто третий

4. Сравните предложения на и основе анализа сформулируйте вопрос по разделу «Синтаксис и пунктуация».

Найдите лишнее (-ие) предложение (-ия) и обобщите свой ответ.

1 вариант	2 вариант
первое предложение, так как нет однородных членов	шестое, седьмое, так как есть однородные члены

5. Сформулируйте вопрос по теме «Словосочетание».

Найдите примеры словосочетаний на разные типы подчинительной связи.

1 вариант	2 вариант
первых дней, увозили далеко, не отпускал без лекарства	земская медицина, составлял отчёты, сказался тотчас

6. Продумайте систему вопросов по лексике.

1) Назовите профессиональные слова.

2) Назовите слова-антонимы.

3) Назовите устаревшие слова.

1 вариант	2 вариант
1) больные, лекарства, медицинский;	1) эпидемия, холера, заболевание;
2) привозили-увозили;	2) —————;
3) верста, телега	3) земский, губерния

7. Классифицируйте служебные части речи, ответ обоснуйте примерами.

1 вариант	2 вариант
1) предлоги; с, за, к, без	1) предлоги; для, в, у
2) союзы; и, как	2) союзы; и
3) частицы; не, же	3) частицы; вот, же

8. Найдите односоставное предложение, определите его вид.

1 вариант	2 вариант
2-е предложение, неопределённо-личное	8-е предложение,

9. Определите роль однородных членов.

1 вариант	2 вариант
4-е предложение; создают атмосферу динамизма	6-е предложение; создают атмосферу динамизма

10. Есть ли в тексте эпитеты? Если есть, то какова их роль?

1 вариант	2 вариант
—	знаменитом, регулярный, подозрительные, полном; эпитеты придают многогранность образу врача

11. Что можно сказать о связи предложений в тексте?

1 вариант	2 вариант
3 и 4-е предложения присоединяются при помощи личного местоимения	8-е предложение присоединяется при помощи указательного местоимения и лексического повтора

12. Найдите в текстах пример парцелляции.

1 вариант	2 вариант
—	8-е предложение

III Устная работа групп

IV Презентация проекта по теме:

«Медицинская лексика в речевом поведении героев А.П. Чехова»

Задание 5

«Медицина — моя законная жена, а литература любовница». Насколько уместна была эта фраза в речи писателя-врача?

(По образованию А.П. Чехов был врачом. Он любил свою профессию. Дар владеть словом дан был свыше. В литературе он выразил свою любовь к человеку, своё пристрастие к художественному творчеству. В его рассказах отразились и опыт профессиональной деятельности, и стремление постичь глубину человеческого характера).

V Рефлексия

Задание 6

— Проанализируйте деятельность на уроке (свою или группы) с точки зрения правильности, полноты, последовательности изложения материала.

— Дайте оценку уроку (можно в форме синквейна).

(Чехов.

Увлечённый. Талантливый.

Восхищает. Удивляет. Вдохновляет.

Чехов — наша совесть.

Писатель-врач.)

Краткий самоанализ урока

На данном уроке реализовывались важные для современного урока подходы:

— текстоориентированный: при работе с текстами художественного стиля, лингвистического исследования, монологического ответа;

— коммуникативно-деятельностный: при работе с разными источниками информации;

— интегрированный: реализовывался через связь с литературой посредством использования текстов разных стилей;

— личностно-ориентированный: реализовывался через работу в группах, анализ и оценку работы одноклассников, обучение связной речи.

На уроке использовались технологии:

— коллективного сотрудничества,

— личностно-ориентированная,

— ценностно-ориентированная (связанная с воспитательными задачами),

— информационно-коммуникативная,

— компьютерная.

В ходе урока сочетались виды деятельности учащихся:

— фронтальная,

— индивидуальная,

— групповая.

При разработке урока учитывались возрастные особенности учащихся: ориентация на профессиональный выбор. Был использован дифференцированный подход (разноуровневые задания).

Метод урока по типу познавательной деятельности — исследовательско-поисковый (знания не предлагались в готовом виде, их необходимо было добывать самостоятельно).

Мультимедийная презентация исследовательской работы использована с целью мотивации познавательного интереса учеников к уроку.

С целью экономии времени работа на уроке выполнялась в индивидуальном буклете.

На уроке использовался принцип педагогической мастерской: создавалась атмосфера открытости, доброжелательности, сотворчества.

Использование групповой работы высвобождает время для закрепления ранее изученного, способствует раскрытию индивидуального потенциала конкретного ученика; создаёт для учащихся ситуацию успеха, придаёт уверенность

в силах, даёт возможность видеть образец лучших ответов, вызывает положительные эмоции, благотворно влияет на учебную мотивацию и отношение к учебной работе.

На уроке главным был анализ текстов, который позволяет формировать коммуникативную компетенцию, рождает дар слова, творчества, развивает языковую индивидуальность учащихся.

К вопросу о развитии физических способностей младших школьников

Кизиляева Екатерина Юрьевна, аспирант

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Барышникова Татьяна Владимировна, учитель физической культуры;

Безбородов Николай Иванович, учитель физической культуры

ГБОУ СОШ № 98 (Калининский р-н, г. Санкт-Петербург)

В последнее десятилетие катастрофически уменьшается доля здоровых детей. Это обусловлено усилением воздействия на организм неблагоприятных факторов — загрязнения окружающей среды, нерационального питания, различных стрессов в том числе чрезмерной учебной нагрузкой, предлагаемой школьникам на общеобразовательных предметах. Согласно нашим исследованиям за время обучения в школе число здоровых учащихся сокращается в пять раз. За последние годы более чем в два раза увеличилось число хронически больных детей. У школьников появляются такие заболевания, как нарушение осанки. Гипокинезия, гиподинамия ведут к ожирению и заболеваниям, связанным с ним. Характерны для школьников больших городов заболевания органов зрения, аллергия, расстройства нервной системы по типу неврозов. [3] Разнообразные движения, служат хорошим активным отдыхом для школьников после умственной работы во время учебы в школе и приготовления домашних заданий. На наш взгляд, три урока физической культуры в неделю не могут полностью восполнить дефицит двигательной активности детей, которые практически постоянно находятся в закрытых помещениях. В связи с чем, следует изменить ориентацию учащихся на здоровье и здоровый образ жизни. В настоящее время решение этой проблемы — задача общеобразовательных школ. Поиск наиболее эффективных путей формирования здорового образа жизни школьников являются ведущими задачами педагогической науки и практики. Следовательно, одним из основных направлений в развитии науки о физическом воспитании детей признано физическое воспитание, направленное на оздоровление учащихся, привлечение их к систематическим занятиям физической культурой и спортом, к здоровому образу жизни и всестороннему развитию личности на основе овладения учащимися личной физической культуры. Реализация данной цели связана с решением ряда задач: укрепление здоровья школьников посредством развития физических способностей и по-

вышения функциональных возможностей жизнеобеспечивающих систем организма; совершенствование жизненно важных навыков и умений посредством обучения подвижным играм, физическим упражнениям и техническим действиям из базовых видов спорта; формирование общих представлений о физической культуре, её значении в жизни человека, роли в укреплении здоровья, физическом развитии и физической подготовленности; развитие интереса к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, подвижными играм, формам активного отдыха и досуга и т.д.

Для повышения интереса к игровой деятельности в разделы программного материала для начальной школы по предмету «Физическая культура» включены подвижные игры, в том числе с элементами спортивных игр. Игры больше, чем любые другие средства физического воспитания, соответствуют потребностям растущего организма, способствуют всестороннему гармоническому развитию детей. Правильно организованные подвижные игры оказывают благоприятное влияние на рост, развитие и укрепление всех систем организма, формирование правильной осанки, положительных черт характера, воспитание волевых качеств и т.д. В начальной школе (особенно в I — II классах) игры занимают ведущее место. Это объясняется необходимостью в движениях свойственных детям этого возраста. Кроме того основные двигательные действия, такие как бег, ходьба и прыжки дети лучше усваивают в игре. В подвижных играх происходит решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач в тесной взаимосвязи и единстве. Таким образом, подвижные игры — один из важных способов воспитания детей в коллективе и через коллектив при руководящей роли учителя. Как было отмечено ранее для эффективного развития физических способностей и приобщения школьников к ведению здорового образа жизни трех уроков физической культуры недостаточно. В связи с чем для решения этих задач следует использовать внеурочные занятия физиче-

ской культурой. В нашей школе для достижения данной цели был выбран футбол по ряду причин. Во-первых, в настоящее время это один из популярных и массовых видов спорта в мире. Во-вторых, по результатам предварительного исследования (опрос младших школьников количестве 100 человек, проведенный в начале сентября 2011 года) это популярная и доступная для них игровая деятельность. В-третьих данные занятия не требуют большого количества инвентаря и оборудования. Кроме того, в футбол можно играть самостоятельно во дворе, на пришкольном стадионе и т.д. Футбол (от англ. foot — нога, ball — мяч) — командный вид спорта, в котором целью является забить мяч в ворота соперника ногами или другими частями тела (кроме рук) большее количество раз, чем команда соперника. Футбол можно отнести к тем видам спорта, где к игрокам предъявляются повышенные требования по координированному проявлению физических качеств и выполнением технико-тактических действий в постоянно меняющихся игровых ситуациях. И от того насколько уверенно и точно игрок выполняет технические приёмы в конкретном игровом моменте зависит успех всей команды.

Цель исследования определить влияние занятий футболом на уровень развития физических способностей и образ жизни младших школьников.

Задачи исследования:

1) Выявить исходный уровень развития физических способностей (силовые, скоростные, координационные способности, выносливость и гибкость.), а так же внешние интересы учащихся.

2) Выявить влияние занятий футболом на уровень развития физических способностей (силовые, скоростные, координационные способности, выносливость и гибкость).

3) Определить имеются ли изменения в проведении досуга в контрольной и экспериментальной группах.

Гипотеза организации во внеурочное время занятий футболом в начальной школе положительно влияет на развитие физических способностей школьников, способствует приобщению детей к активным занятиям физической культурой и спортом вне школы. Существенно повышает интерес школьников к данному предмету, а так же положительно влияет на формирование здорового образа жизни школьников.

Объектом исследования: организация физкультурно — оздоровительной работы со школьниками во внеурочное время.

Предмет исследования: мальчики, учащиеся 1—2 классов, посещающие занятия футболом, организованные во внеурочное время два раза в неделю.

Методы исследования: 1. Теоретический анализ и обобщение литературных данных. 2. Методы педагогического тестирования. 3. Метод математико-статистической обработки материала.

Теоретическая значимость исследования: результаты дополняют теорию и методику физической культуры знаниями в области развития физических способностей младших школьников.

Практическая значимость исследования: 1) Применение результатов исследования в учебном процессе для формирования здорового образа жизни и развития физических способностей младших школьников. 2) Применение результатов исследования при разработке программных документов для образовательных учреждений.

Организация исследования.

Наше исследование длилось в течение 2011—2012 учебного года и проходило в три этапа. На первом этапе был проведён теоретический анализ и обобщение литературных данных по теме. Были определены цель и задачи исследования. На втором этапе исследования были сформированы две группы — контрольная и экспериментальная. Каждая группа состояла из 30 мальчиков, учащихся 1—2 классов ГБОУ СОШ № 98 Калининского района г. Санкт-Петербурга, ранее не посещавшие спортивные секции. Мальчики экспериментальной группы два раза в неделю посещали занятия по футболу, организованные в нашей школе во внеурочное время. В программу которых включены основы техники игры, подвижные игры с элементами футбола, а так же комплексы упражнений для развития физических способностей занимающихся. Изучив основы игры, дети участвовали в школьных и межшкольных соревнованиях. Школьники контрольной группы посещали только три урока физической культуры в неделю. С учётом поставленных целей и задач исследования в группах проводилось педагогическое тестирование. В начале сентября (до эксперимента) и в конце мая (после эксперимента) был проведен ряд тестов для оценки физических способностей занимающихся (силовых, скоростных, координационных способностей, общей выносливости и гибкости), а так же опрос в целях определения образа жизни и внешкольных интересов школьников. На третьем этапе исследования производилась систематизация и компьютерная обработка полученных данных (с помощью электронных таблиц Microsoft Excel и программы анализа данных Stat Graphics Plus 5.0), на основе которых были сформулированы выводы.

Результаты исследования.

Согласно теоретическому анализу данных литературы последнего периода физические способности большинства младших школьников слабо развиты. Что подтверждают результаты тестирования, проведенного в сентябре 2011 года в двух группах, которые показали, что физическая подготовленность детей примерно одинакова и находится на невысоком уровне (примерно 3,5 балла из 5). Экспериментально доказано, что освоение основ игры футбол в единстве с содержанием образовательной программы в экспериментальной группе приводит к существенному повышению уровня развития физических способностей у мальчиков 1—2 классов (на уровне значимости $p \leq 0,05$). Так приросты физических способностей составили: скоростные — 5.4%, скоростно-силовые — 12.3%, координационные — 4.7%, общая выносливость — 13,2%, гибкость — 4.2%. В контрольной группе так же

наблюдается положительная динамика изменения общей выносливости, силовых, скоростных и координационных способностей, но данные статистически недостоверны, а показатели гибкости соответствуют исходным данным.

Эффективность разработанной экспериментальной методики подтверждена не только достоверными изменениями физических способностей школьников, но и результатами итоговых оценок по предмету «Физическая культура». Для сравнения были взяты оценки учеников вторых классов (т.к. первых класса оценки не выставляются) за первую и последнюю четверть учебного года. В экспериментальной группе количество учеников, получивших оценку «отлично», увеличилось на 10,7%, уменьшилось количество школьников, получивших оценку «хорошо» на 9,3%, что связано с их переходом в группу с оценкой «отлично».

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Литература:

1. Агеев В.У. Физическая культура как фактор гармоничного развития личности / В.У. Агеев. Всемирный научный конгресс «Спорт в современном обществе» (1980 Тбилиси) Педагогика: второе направление. — М., 1980. — С. 23.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие. / А.С. Белкин. М.: «Академия», 2000. — 192 с.
3. Головина Л.Л. Третий урок физической культуры в общеобразовательной школе. Физическая культура. № 3. — 2006.
4. Захаров Е.Н. Энциклопедия физической подготовки: Методические основы развития физических качеств / Под ред. Е.Н. Захарова, А.В. Карасёва, А.А. Сафонова и др. М.: Лентос, 1994. — 359 с.
5. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младших школьников. Книга для учителей М.: Просвещение, 1988. — 224 с.
6. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. Проф. Ю.Ф. Курамшина. — 4-е изд., стереотип. — М.: Советский спорт, 2010. — С. 106–197.

Опыт преподавания основ алгоритмики в средней школе

Куликов Сергей Борисович, учитель информатики
Гимназия «Дмитров» (Московская обл.)

Развитие человеческой цивилизации неразрывно связано с развитием Школы, как института удовлетворяющего основные потребности в образовании, воспитании и социализации молодых людей. Уровень образования диктовался, в первую очередь, развитием средств производства вообще, и технологий в частности. Так, к примеру, в феодальном обществе, построенном на примитивном сельскохозяйственном труде, не было потребности в образованном работнике. Зачастую целые деревни не имели жителей обученных даже элементарной грамотности, так как реальной потребности в обмене информации в письменном виде не существовало. Затем, по мере развития технологий, в каждой деревне потребовалось наличие людей, умеющих хотя бы читать и писать. В конце 19 века, с появлением промышленности, укрупне-

До эксперимента физическая подготовленность в контрольной и экспериментальной группах примерно одинакова и находится на не высоком уровне (примерно 3,5 балла из 5). Около 90% интересов школьников связаны с различными компьютерными играми и просмотром телепередач.

Внеурочные занятия футболом благоприятно влияют на развитие физических способностей учащихся 1–2 классов начальной школы. Кроме того происходит развитие сообразительности, чувства товарищества, ответственности, активности каждого ребёнка. Подвижные игры и мероприятия соревновательного характера носят, воспитательный характер и помогают учащимся закрепить знания и умения, полученные на уроках по физической культуре и т.д.

Внеурочные занятия приобщают школьников к ведению здорового образа жизни, активным самостоятельным занятиям физической культурой во внеурочное время.

нием городов и следующим за этим изменением образа жизни возникла потребность в начальном образовании, которую и были призваны решать церковно-приходские школы. В 20 веке вопрос образования населения встал как никогда остро. Гимназии, коммерческие училища, институты академии и т.д. Каждое государство стремилось создать систему образования отвечающую потребностям быстрорастущего и развивающегося общества. Зачастую само выживание государства стало зависеть от уровня образования населения, как основы производственных сил страны. В наше время наиболее технологически развитые страны пытаются перейти ко всеобщему высшему образованию. Так, к примеру, Япония объявила о переходе к всеобщему обязательному высшему образованию уже в ближайшие годы.

С начала 90 годов прошлого века в мире началось бурное развитие вычислительной техники и, соответственно, информатики, как основы для внедрения достижений науки и техники в этой области сначала в производственную деятельность, а потом и в повседневную жизнь. Процессы информатизации общества вызвали огромный всплеск населения к образованию в области информатики как необходимому условию для построения успешной карьеры и служебного роста. Особенности развития России, проблемы переходного периода от общества построенного на основе социалистических идей к обществу рыночной экономики обусловили приоритетное развитие образования в области компьютерных прикладных технологий в ущерб изучению таких фундаментальных основ информатики как алгоритмические процессы вообще и алгоритмическое мышление в частности. Сложившиеся стереотипы привели к потере качества образования в области математики и алгоритмической информатики, что негативно сказалось на общем уровне образования и потере лидирующих позиций на рынке наукоемких, и в первую очередь, компьютерных технологий. Автор предполагает, что описанные выше проблемы и последствия не могут долго оставаться в тени. Общество постепенно поворачивается к школе лицом и становится все более требовательным как к уровню образования так и к его содержанию. Гимназия «Дмитров», где работает автор, на протяжении последних 15 лет уделяет особое внимание и ставит приоритетом изучение именно в области алгоритмики как основы для получения образования в области информатики.

Изучение основ информатики в среднем звене предворається знакомством с предметом в младшей школе, где у детей формируются навыки не только работы на компьютере, но и решения алгоритмических задач, что упрощает переход к формированию алгоритмического мышления. Сложившийся опыт работы в компьютерном классе позволяет в 5 классе, после небольшого вводного курса перейти непосредственно к изучению основ алгоритмики. Главным препятствием для овладения основами программирования на таких языках высокого уровня как «Pascal» или «Си++» является сложная для понимания учеником подготовительная работа по описанию переменных, оформлению программ и т.д. Поэтому, в гимназии, мы начинаем с изучения минимально возможного и понятного для учеников набора команд, которые позволяют сделать законченную программу, готовую к выполнению на компьютере. Учитывая, что в наше время при получении информации, в большей степени работают зрительные анализаторы, мы стараемся разрабатывать программы с одной стороны короткие и понятные по логике, а с другой, наглядные по выполнению. Так, одной из первых является программа вывода на экран звездочки в нужном месте экрана.

```
Program z1;  
Uses crt;  
Begin
```

```
Clrscr;  
Gotoxy (5,5);  
Write ('*');  
End.
```

Эта простейшая программа позволяет за один урок объяснить понятие линейного алгоритма, координаты экрана, процедуру запуска и отладки программы. Причем все это проходит в игровой форме на повышенном интересе к процессу ввиду его наглядности и быстром получении результата. Ученики успевают поэкспериментировать и изменить программу по своим предпочтениям.

Следующим этапом, на другом уроке ученикам предлагается уже самостоятельно попробовать разработать программу вывода на экран сразу нескольких звездочек в разных местах экрана, что позволяет детям повторить использование выученных дома операторов и набраться опыта работы в конкретной среде программирования. Очередная алгоритмическая конструкция, с которой знакомятся дети, так называемый «цикл», позволяет создать программу реализующую движение звездочки на экране, что вызывает неподдельный интерес и тем самым мотивирует к дальнейшей самостоятельной работе, которая является и творческой, поскольку предполагает проведение исследований по использованию операторов цикла, и системной, позволяющей закрепить полученные навыки и отработать области применения различных операторов. В алгоритмических языках существуют так называемые «сложные» для понимания конструкции, в силу отсутствия опыта и низкой способности к абстрагированию для учеников. Одной из таких конструкция является «выбор по условию», которая для изучения требует особого внимания, так как предполагает разные варианты работы программы в зависимости от верности условия. В случае же использования программ с высокой степенью наглядности дети легко осваивают и эту конструкцию, не «комплексуя» по поводу «сложного» материала. При реализации движения звездочки на экране возникает ситуация при которой звездочка, двигаясь по горизонтали, доходит до конца экрана и у детей не возникает проблем с пониманием того, что в этом случае нужно перейти к началу следующей строки. Данный подход позволяет изучить основные алгоритмические конструкции, основные операторы и среду программирования языка «Pascal» на конкретных примерах, сохраняя высокую мотивацию к учебе. Полученные знания и навыки работы позволяют перейти в старших классах к выполнению законченных проектов по разработке действующих программ. Проектная деятельность позволяет сохранить интерес к работе и изучению алгоритмики, что в последующем положительно сказывается на общем уровне развития и формирует алгоритмическое, системное мышление.

21 век, безусловно, будет веком высоких технологий и информатики. Страны, не уделяющие достаточно внимания школе, внедрению современных образовательных систем, отказывающихся от хорошего математического образования, окажутся неконкурентноспособными. Уро-

вень жизни, суверенитет, экономическая безопасность — все это находится в прямой зависимости от уровня об-

разования граждан и должно являться доминантой для любого правительства при любом общественном строе.

Развитие фонематического восприятия младших школьников

Левченко Елена Владимировна, учитель начальных классов

МКОУ Бутурлиновская средняя общеобразовательная школа № 4 (Воронежская обл.)

В школе зачастую встречается такое явление, что первоклассники не могут писать под диктовку. В чем же причина такого неумения? Порассуждаем логически: чтобы записать слово, ребенку необходимо произнести его, услышать каждый звук по порядку и обозначить буквой. Трудности, в основном, возникают у учащихся в тот момент, когда надо расслышать звуки, а этому надо учиться, развивать фонематический слух.

Создателем более совершенного варианта звукового метода обучения грамоте в России был К.Д. Ушинский (1824—1870 гг.). Основой его метода стало всестороннее развитие детей и анализ собственной речи ребёнка. Сам Ушинский свой метод назвал методом письма-чтения, доказав, что нельзя отделять письмо от чтения.

В своей методике Ушинский объединил анализ и синтез, ввёл систему аналитико-синтетических упражнений со звуками, слогами и словами. Обучение грамоте он соединил с развитием речи учащихся. Уже с первых уроков дети работали с пословицами, загадками; читаемые тексты были доступны им. Для звукового анализа использовались предложения и слова, взятые из речи самих учащихся.

Вся педагогическая деятельность Ушинского была направлена на становление личности ребёнка, на развитие его мышления и речи, чему способствовали аналитико-синтетические упражнения, постоянное внимание к речевым упражнениям, осознанному чтению, беседе, связи письма и чтения.

Звуковой аналитико-синтетический метод Ушинского является объяснительно-иллюстративным, т.к. требует высокой активности самих детей в процессе обучения. Он создал десятки приёмов звуковой работы. Но он не учитывал качественных особенностей гласных я, ю, е и некоторых позиционных изменений согласных: например, что звук [ж] в конце слов переходит в глухой согласный [ш].

Современный метод обучения грамоте — звуковой. Обучаясь, дети знакомятся с основными звуками русского языка, учатся слышать их и выделять из речи, обозначать буквами; при этом особое внимание уделяется анализу последовательности звуков в словах и различению твёрдости и мягкости согласных. Обозначение звука буквой выполняется после его выделения из слов и изучения его звучания в разных словах.

Этот метод прошёл сложный путь развития. Рассмотрим основные принципы метода. [18]

I. С точки зрения целей формирования личности.

Обучение грамоте носит воспитывающий характер, задачи воспитания реализуются через использование материалов букваря и азбуки.

Обучение носит развивающий характер, обеспечивающий умственное развитие через систему упражнений в анализе и синтезе, через речевые упражнения; оно опирается на систему наблюдений природы и окружающей жизни, требует высокого уровня сознательного чтения.

II. С точки зрения психолого-лингвистической.

Обучение опирается на живую речь учащихся, на имеющийся речевой опыт, на образцовые тексты; включает систему развития речи.

2. За основу аналитико-синтетической работы берётся звук (буква вводится как обозначение звука после знакомства с ним).

Главное внимание уделяется звуковому анализу, артикулированию звуков, развитию речевого слуха.

В качестве единицы чтения берётся слог (слоговой, или позиционный, принцип как следствие аналогичного принципа русской графики).

Особое внимание уделяется слоговой работе: чтению и произношению слогов, использованию слоговых таблиц.

Вводится звуковой анализ слова, в процессе которого не только выделяются звуки, но и устанавливается их количество и последовательность, определяются связи между ними.

III. С точки зрения организационной.

1. Устанавливается определённая последовательность изучения звуков и букв (по частотному принципу).

2. Выделяются добукварный (подготовительный) и букварный (основной) периоды обучения.

3. Письмо не отрывается от чтения, а идёт параллельно с ним.

4. Систематически вводятся пропедевтические элементы грамматики, словообразования, орфографии (на практической основе).

IV. С точки зрения приёмов обучения.

1. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в связи со значительными различиями в их общем развитии и в готовности к чтению и письму.

«Я не потому предпочитаю звуковую методику, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, но потому, что, достигая успешно своей самостоятельной цели, метода эта в то же время даёт самостоятельность ребёнку,

беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению». [24; 110] Многолетний опыт обучения грамоте по этому методу только подтверждает слова великого педагога.

Большинство детей к моменту обучения в школе полностью овладевают правилами звукопроизношения, имеют довольно развёрнутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения.

Но не все они овладевают грамотой одинаково. [3; 54]

За последние несколько лет наблюдается неспособность тех детей, которые поступили в школу, полностью овладеть процессом чтения и письма на этапе букварного периода. Эта неспособность, известная под названием дисграфия и дислексия, вызвана недостаточным развитием у ученика фонематического слуха (умение различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звук из слова или слога) и он страдает фонетико-фонематическим недоразвитием речи, вследствие чего ребёнок не представляет себе звукового состава слова.

Поэтому на письме у таких детей появляются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил русского языка. [12; 42] Например:

- 1) пропуск гласных и согласных букв (день — «днь», между — «межу»);
- 2) перестановка букв, лишние буквы (лу́жа — «ну́лжа»);
- 3) пропуск слогов, лишние слоги (доро́жке — «до́жке», тишина — «ти́шины́на»);
- 4) замена гласных в ударном положении (за́дача — «за́доча»);
- 5) замена йотированных гласных (идёт — «идю́т», по́сёлок — «по́сялок»);
- 6) замена согласных:
свистящих — шипящих (золотистый — «жолотистый»);
парных по звонкости — глухости (картофе́ль — «картовель»);
сонорных (ржи́ — «лжи́», мебе́ль — «небе́ль»);
аффрикатов (пти́цы — «птичы́», цве́ты — «чветы́»);
- 7) обозначение твёрдости — мягкости согласных на письме гласными (круго́м — «крюго́м», лю́ди — «луды́»);
- 8) обозначение мягкости при помощи ь (васи́льки — «василки́», большо́е — «болши́е»);
- 9) недописывание слов, букв (мышка́ — «мышк»);
- 10) замена слов, искажение слов (ми́шка — «кни́жка», лепечу́т — «требпечу́т»);
- 11) раздельное и слитное написание слов, предлогов (по́ лицу́ — «полицу́», сто́лбом — «с толбо́м»).

Так как нарушения устной речи, письма и чтения тесно взаимосвязаны, то у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи может быть нарушено и чтение [12; 40]. Таким детям трудно овладеть чтением, т.е. они не могут слить буквы в слоги, а слоги в слова, хотя буквы им уже известны. Дети этой категории читают, набирая

слова по буквам, и при этом допускают специфические ошибки:

- пропуск букв, слогов, предлогов;
- замена и перестановка букв, слогов;
- «застревание» на какой-либо букве, слове, слоге;
- недочитывание окончаний слов;
- искажение слов;
- добавление лишних букв, слогов и даже слов;
- «угадывание» слов.

Данные ошибки являются показателем недостаточной сформированности у школьников фонетико-фонематических процессов. Но у одних детей замена и смешение букв на письме и при чтении сочетаются с искажённым произношением звуков, у других — нет. Второе встречается чаще [15; 47]. Это связано с тем, что дефекты произношения могут быть исправлены в дошкольном возрасте, а при поступлении в школу детей с правильным произношением ни родители, ни учителя не подозревают, что за хорошим речевым развитием у ребёнка может скрываться фонематическое недоразвитие речи. И когда у таких детей на письме появляются специфические ошибки, родители и учителя связывают это с невнимательностью, с плохим поведением, отвлекаемостью ребёнка на уроке и небрежным отношением к учёбе. А иногда родители обвиняют учителей в том, что они уделяют недостаточное количество внимания их детям. Из-за этого учителя начинают дополнительно заниматься с такими детьми, а слова с «ошибками не на правила» заставляют прописывать несколько раз, переписывать целиком предложения и тексты. Но результаты этой работы ни к чему не приводят, и специфические ошибки вновь появляются в письменных работах учащихся. В итоге, такие дети попадают на консультацию к логопеду лишь во II и III классе, когда «ошибки не на правила» приобретают более стойкий и системный характер. А это значит, что преодолеваются они труднее и дольше. Вследствие этого дети данной категории в основном любят уроки математики, а уроки письма и чтения для них «пытка». [15]

Если в обученном грамоте классе, есть ученики, которые делают рассмотренные специфические ошибки на письме или при чтении, то учитель должен знать, что их просто необходимо направить к логопеду. Ведь такие ошибки не исчезнут сами собой. Здесь нужна работа, при которой ребёнок полностью овладеет навыками звукобуквенного анализа слова, научится представлять себе звукослововую структуру каждого слова, сравнивать и сопоставлять сходные и различительные признаки звуков и букв, тогда ошибки не на правила исчезнут.

В том случае, если в школе нет логопункта или ребёнок по какой-либо причине не может посещать занятия логопеда, то для преодоления ошибок, связанных с фонетико-фонематическим недоразвитием, можно включать в уроки русского языка упражнения по развитию фонематического восприятия. Также эти упражнения могут использоваться родителями для работы с детьми дома.

Вывод: учителю начальных классов следует знать о том, что в классе могут быть ученики неспособные различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звук из слова или слога, что может быть связано с недоразвитием фонематического слуха. Задача учителя — распознать таких детей и вовремя направить к специалисту.

На современном этапе развития общества среди детей, которые поступают в школу, нет таких, которые не знали бы о существовании букв, не видели их в книгах. Представление же о звуках до обучения чаще всего отсутствует в сознании ребёнка. Поэтому до того, как перейти к работе со звуками, необходимо провести с первоклассниками беседу, помогающую создать у детей представление о звуках как о материи языка. Чтобы детям беседа была понятна, её нужно правильно организовать, выделить основные этапы и поставить цель каждого из них. Сначала учитель напоминает первоклассникам, что всё, что нас окружает, из чего-то сделано: стол — из дерева, дом из кирпича и бетона, тетрадь и книги — из бумаги и т.п. А из какого «материала» сделаны слова? Ученики на такой вопрос как обычно отвечают, что из букв. И вот здесь необходимо доказать детям, что из букв «сделаны» написанные слова, а те, которые человек произносит, «сделаны» из чего-то другого. Обычно, среди первоклассников всегда найдётся такой, который знает, что такие слова состоят из звуков. После этого, чтобы поняли все дети, нужно показать, что слова состоят не из любых звуков, а из звуков человеческой речи. [23; 81]

Обращая внимание детей на то, что вокруг много разных звуков: грохочут машины, шумит ветер в ветвях, щебечут птицы, очень важно объяснить детям, что из этих звуков слов не построишь. Слова «делаются» не из всяких звуков, а из звуков человеческой речи. Эти звуки возникают тогда, когда «работают» органы речи: язык, губы, зубы, голосовые связки.

Дети вместе с учителем выполняют различные задания и наблюдают, как при произношении разных звуков по-разному движутся губы и зубы, по-разному прикасается язык к различным участкам рта и т.п.

Задачей учителя на данном этапе является помочь детям понять, что при произнесении разных звуков по-разному движутся органы речи.

Чтобы ребёнок до конца осознал существование звуковой действительности языка, одного занятия недостаточно. Но именно оно послужит необходимой отправной точкой для занятий по формированию фонетических знаний и умений.

Далее работа учителя должна быть направлена на формирование умения различать звуки и буквы, потому что как только ребенок начинает обучаться в школе, он быстро запоминает и бойко отвечает: «Звуки мы слышим и произносим, а буквы пишем и читаем». В это же время он и перестает слышать звуки, так как с началом обучения чтению возникает естественное стремление опереться на представление написанного слова, так как зрительный ряд человек воспринимает острее, чем звуковой.

Дети стремятся именно букву сделать единственным и достаточным источником своих знаний о слове: ведь выделить букву легче, чем звук. «Неразличение звука и буквы мешает понять строение языка», — пишет М.В. Панов. [20; 6]

В соответствии с современным звуковым аналитико-синтетическим методом на первом месте всегда стоят «звуковые упражнения, приготавливающие к чтению». [24] В современных системах обучения грамоте такие упражнения принято называть звуковым анализом. При звуковом анализе вся работа опирается на живую, звучащую речь, на развитие речи учащихся. Из речевого потока выделяются предложения и слова, из слов путем их анализа выделяются звуки.

Основой в обучении фонетике является формирование способов звукового анализа. Но не менее важным здесь является освоение способов контроля самими учащимися за правильностью выполнения звукового анализа.

Умение вычленять звуки в словах и определять их последовательность становится способом действий для ученика, если в самом начале своего формирования оно складывается целенаправленно и осознанно, а ученик осваивает определённую последовательность операций и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия. [13; 36]

Эльконин Д.Б. обосновал и подробно описал в своей работе «Как учить детей читать» способ вычленения звука из слова. Он характеризовал действие вычленения звука как интонационное выделение, т.е. протягивание последовательно каждого звука в полном слове. [25] Против этого способа часто высказываются возражения, т.к. не все звуки русского языка можно протяжно произносить. Но и в защиту данного способа можно рассмотреть несколько пунктов. Это, во-первых, звуков, которые не тянутся (взрывные согласные) очень мало: [б], [п], [д], [т], [к], [г] и их мягкие пары. Во-вторых, если звук не тянется, его следует подчеркнуть силой голоса, повторами и т.п. В-третьих, для каждой группы звуков есть положение, в котором они легче отделяются от остальных. И первый раз хорошо показать звук именно в той позиции, где он отчётливее всего слышим. Например, гласный, если он составляет отдельный слог (у-лица), согласный взрывной, если этим звуком кончается слово (ма-к). Важное значение также имеет демонстрация того, как искажается слово, если хоть один звук назван неверно.

Итак, один из способов звукового анализа — это протяжное или акцентированное произношение каждого звука в полном слове. Способ проверки данного действия — произношение целого слова с выделенным из него звуком.

Когда ребёнок осваивает речь, он вначале учится отличать звуки речи от всех других звуков, а затем начинает улавливать признаки звуков, благодаря которым мы различаем слова (формы слов), — в этом и состоит овладение системой фонем родного языка. Фонемы русского языка образуют две большие группы — гласные и согласные.

Существует много формулировок различия между гласными и согласными звуками: «Звуки, при произнесении которых струя воздуха проходит во рту свободно, не встречая никакой преграды, называют гласными; звуки, при произнесении которых струя воздуха встречает во рту преграды, называют согласными». Другое объяснение было предложено М.В. Пановым: «Гласные-ртомаскрыватели. Чем громче их произносим, тем шире раскрываем рот. Согласные-ртомаскрыватели. Чем громче их надо произнести, тем плотнее надо сжать рот». [20; 287]

В русском языке функцию словоразличения выполняют такие качества, как звонкость-глухость и твёрдость-мягкость. Дети легче всего улавливают различие между твёрдыми и мягкими согласными, сравнивая слова, например: хорь-хор, нос-нёс, а между звонкими-глухими, произнося попарно: жар-шар, дом-том и т.п. Для того, чтобы дети поняли сразу о чём идёт речь, можно провести следующее упражнение:

Учитель подзывает к себе ученика и говорит ему на ухо слово со звонким шумным согласным, например жар, а затем обращается к детям:

— Я только что сказала Пете на ухо слово. Он его сейчас вам произнесёт очень тихо, шёпотом. Чтобы вы услышали его, в классе должна быть полная тишина. Скажи шёпотом слово.

— Какое слово вы услышали?

Естественно, дети слышат слово шар. Тогда учитель обращается к Пете и просит повторить слово громко. После этого упражнения детям станет понятно, почему согласные ж-ш составляют пару, и почему [ж] называют звонким, а [ш] — глухим согласным. [23; 85]

Для определения звонкости-глухости непарных согласных ц, х, щ и т.д. используется приём прикладывания руки к горлу (или произнесение звука с заткнутыми ушами). [23; 86]

Закрепить умение различать словоразличительные качества согласных помогут разнообразные игры со звуками.

Подобные игры позволяют закреплять умение детей различать звуки, а также их словоразличительные качества.

В последние десятилетия весьма активно развивается букваристика — «наука о букварях, их составлении и о методах первоначального обучения чтению и письму». [18; 25]. Учителю приходится выбирать первый школьный учебник из множества, представленных на рынке отечественной педагогической продукции: «Русская азбука» В. Горецкого и др. [10], «Азбука первоклассника» Л.В. Климановой и др. [14], «Букварь» Д.Б. Эльконина [26], «Моя любимая азбука» Р.Н. и Е.В. Бунеевых и др. [7] и т.д. При наличии всех его современных модификаций метод, лежащий в основе систем обучения грамоте, остается единым — звуковой аналитико-синтетический метод.

Авторы учебных книг по обучению грамоте ориентируют учителя на использование особого приема организации — составление схемы-модели звучащего слова с

последующим выделением отдельного звука и его изучением.

После исследований П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова [12] и их единомышленников доказывать необходимость использования моделирования в начальном обучении чтению и письму не приходится. Работая со схемой-моделью звучащего слова, ученик получает возможность «остановить» и зрительно зафиксировать «летучий» звук. В настоящее время моделирование звучащего слова применяется в любой системе обучения грамоте. Например, в «Русской азбуке» [10] используются цветные модели: гласный звук обозначается красным квадратом, согласный — синим или зеленым (соответственно твердый или мягкий), а слияние — прямоугольником с диагональю. В букваре В.В. Репкина [21], составленного в соответствии с принципиальными положениями развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, для обозначения гласных используются круги, для согласных — квадраты. Эти квадраты поделены диагональю для того, чтобы отметить качество изучаемого согласного звука: звонкие согласные обозначены точкой, у глухих такая точка отсутствует. Мягкие согласные подаются с заштрихованным нижним треугольником в составе данного квадрата. Слогоделение на схемах в букваре Репкина не предусмотрено, а о слиянии речи вообще нет: оно не признается как явление

Одна из трудностей в работе со звуками заключается в том, что от произнесения слова не остаётся никаких следов. Поэтому и разрабатываются и создаются разнообразные схемы, модели, условные значки, используемые на занятиях по фонетике.

Применение небуквенных средств передачи звучания слова помогает зафиксировать выделенный звук, осознать различие между звуком и буквой.

Работа со схемами начинается тогда, когда первоклассники учатся делить слова на слоги и находить ударный слог. Слоговая схема вводится одновременно с началом формирования самого понятия о слоге.

Слог — минимальная естественная произносительная единица. Членение слова на слоги происходит естественно, без особых затруднений. Но учителя нередко навязывают детям неверное членение на слоги из боязни, что правильное деление может помешать им впоследствии членить слово на морфемы и правильно переносить слова. Это не так. Но навязанное неверное деление на слоги (кус-ты взамен ку-сты, уз-кий взамен у-зкий, рас-тут взамен ра-стут т.п.) так же, как и неверное вычленение звуков, отучает детей доверять слуху в работе со звучащим словом.

«Типичным для русского языка является открытый слог. [5;51], при стечении согласных граница между слогами проходит после гласного перед согласным». Когда учащиеся пробуют «по кусочкам» прокричать слово, оно у них делится само собой: те-традь (а не тет-радь), у-литка (а не у-лит-ка) и т.п. Такое естественное деление на слоги и надо закреплять у детей.

Необходимо обратить внимание учащихся на то, что в каждом слоге есть обязательно один ртотраскрыватель-гласный. А ртотмыкателей-согласных при нём может быть разное количество. Чтобы убедиться в этом, достаточно подложить руку под подбородок: на каждом ртотраскрывателе будет открываться рот, а подбородок касаться руки. Так можно проверить, верно ли определено количество слогов.

Вместе с этим ведётся работа по определению ударного слога. Чтобы облегчить его нахождение, предлагается первоклассникам «позвать» или «спросить» слово, т.е. применяют такое произношение слов, при котором акцентируется ударный слог. Это объясняется тем, что ударный слог в русском языке всегда длительнее безударного. Но также считается, что сила звука зависит не только от его положения (под ударением или в безударном слоге), но и от индивидуальных качеств: звук [а] даже безударный сильнее звука [у], находящегося под ударением. [5; 52]

Есть ещё один приём, помогающий научить первоклассников безошибочно находить ударный слог. Это последовательное перемещение ударения в слове со слога на слог. Только после того, как школьник научится произносить одно и то же слово, искусственно перемещая ударение, можно считать, что у него сформировался способ определения ударного слога. Но овладеть таким действием для детей очень сложно. Лучшее средство помочь младшему школьнику — включить его в игровую ситуацию.

Например, освоить действие перемещения ударения в слове помогает игра «Русский, польский, французский». [23; 89]

Такого рода упражнения важны для языкового развития младших школьников, учат детей учитывать условия задачи и действовать в соответствии с этими условиями. Возможность проявить себя на уроке увлекает детей, развивает их самостоятельность.

В практике в упражнениях со схемами-моделями звучащего слова наблюдаются типичные ошибки. Первая из них — вместо звучащего слова дети анализируют готовую схему-модель, представленную в учебнике. Это неверно, так как дети быстро усваивают специфику условных обозначений и легко анализируют готовую схему, не вслушиваясь в звучащее слово.

Другая типичная ошибка учителей — анализируется звучащее слово, устно устанавливается последовательность слогов и звуков, дается их качественная характеристика и только потом предлагается составление схемы-модели. В данном случае модель является «украшением» урока, и ученики не ощущают от нее никакой пользы.

Ученые-методисты и психологи постоянно подчеркивают, что нужен звуковой анализ с одновременным составлением схем-моделей слов. [22, 25, 13, 11] Ученик произносит слово, один за другим «ловит» «летучие» звуки и фиксирует их последовательность на модели, изучает их: артикулирование, характеристика, узнавание в потоке речи. Составив схему-модель, «прочитывает» (произносит) слово по схеме.

Таким образом, основная задача звукового анализа — это формирование речевого слуха первоклассников, развитие их умений различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, а также умений устанавливать последовательность звуков в слове и характер их взаимосвязей.

Действие звукового анализа с составлением схемы-модели слова оказывается идентичным действию письма. Это перекодирование звучащей речи в знаковую систему — от звукового кода через посредство речедвигательного кода к буквенному. [11] Различие состоит только в том, что вместо буквенного кода используются иные символы обозначения звуков соответствующими знаками (в любой системе обучения грамоте на схемах-моделях отражается последовательность звуков в слове, гласные и согласные звуки — только значки разные). Значит, обучая звуковому анализу с составлением схемы-модели, мы учим предварительному искусственному письму, «квализписью» (термин Ш.А. Амонашвили) [1], а овладение действием такого звукового анализа — это первый этап — подготовительный — в формировании у младших школьников действия письма.

Трудностями изучения фонетики являются фонетические изменения, которые приводят к появлению в словах звуков, не поддающихся произнесению без специальной фонетической подготовки. Чтобы правильно выбирать слова для разбора, обязательным должно быть умение давать фонетическую оценку их звукового состава.

С точки зрения фонематических особенностей все слова русского языка можно представить в виде трёх групп:

Слова, состоящие из звуков в сильных позициях: сын, день, ель, музей, шмель и т.п. Слова этой группы чаще всего односложные, построенные по схеме: согласный, гласный; согласный-непарный по звонкости-глухости. Также это двусложные слова, если в безударном (предударном) слоге находится звук [у], который всегда представляет фонему <у>: труба, дуга и т.п. и двусложные слова с безударным звуком [ы] в абсолютном конце слова: горы, рыбы, раны...

Слова, состоящие из звуков в сильных позициях и слабых: трава, лиса, суп и т.п. Эти слова не представляют сложностей для звукового разбора.

Слова, которые имеют в своём составе звуки в сильных и слабых позициях, причём последние отличаются по звучанию от сильных позиций тех же фонем: мороз, стена, ёж и т.п. Также двусложные слова с ударением на втором слоге: [нага], [бигун], [питно] и т.п.

Двусложные слова с ударением на первом слоге лучше не использовать для фонетической работы, т.к. в них имеется очень краткий гласный: [вэчър], [грохът] и т.д. Для анализа можно предлагать двусложные слова с ударением на первом слоге, если во втором слоге находится фонема <у> или <и>: окунь, дети, жмурки и т.п. [13;37]

Итак, говоря об объективных трудностях изучения фонетики, необходимо знать, что главным здесь является умение правильно выбирать слова для разбора, а для учи-

теля это ещё и умение давать фонетическую оценку звукового состава слов.

Основной вид упражнений, развивающий фонетические способности учащихся — это фонетический разбор.

Отмечая важность фонетического разбора, считается, что основными этапами здесь являются фонетико-графический и фонетико-орфографический разборы.

Существуют трудности, с которыми связано проведение любого вида фонетического анализа.

Если от ученика, который только приступает к звуковому разбору, требовать, чтобы он раньше всего сказал, сколько звуков в слове, он естественно станет считать не звуки, а буквы.

Как же проводить звуковой анализ, чтобы он помогал ученику вычленять из слова именно звуки, определяя при этом их последовательность?

Если стоит цель развивать фонематический слух у детей, то целесообразно проводить звуковой разбор в такой последовательности.

1. Скажи слово и послушай себя.

Для того чтобы ученик осознал объект предстоящего разбора, надо предложить ему произнести вслух слово, которое он будет анализировать.

При этом необходимо добиваться от ученика, чтобы слово произносилось так, как предписывают нормы литературного языка.

2. Найди ударный слог и произнеси слово по слогам. Изменение места ударения чаще всего заметно влияет на звуковую структуру слова (например, *тво́рог* [творѣѣк] и *творо́г* [тварок]). Характеристика гласных звуков включает в себя указание на ударность или безударность, поэтому имеет смысл находить ударный слог в начале разбора.

Выполняя данный пункт плана, ученик произносит слово дважды: целиком (для нахождения ударного слога) и по слогам.

Протяни (выдели голосом) первый звук в слове, назови его и охарактеризуй.

С этого момента начинается собственно звуковой разбор. После того как ученик назвал нужный звук, он характеризует его: о гласном говорит, ударный он или безударный, а о согласном — до изучения звонкости-глухости — твёрдый он или мягкий, а после знакомства с глухими и звонкими указывает все словоразличительные свойства согласных.

Обозначь выделенный звук условным значком. Это помогает школьникам «удерживать» объект звукового разбора и не «соскальзывать» на букву. На первоначальном этапе звуковая схема даётся учащимся в готовом виде. Она предполагает произнесение каждого звука, входящего в слог и слово.

Для того чтобы составить схему-модель какого-либо слова, можно использовать значки, разработанные методами Украины [23; 90]:

О — гласный, воздух идёт свободно, как сквозь пустую трубочку;

— — согласный твёрдый, воздух наталкивается на «пегородку»;

= — согласный мягкий, язык немного передвигается;

· — (=) — согласный звонкий (твёрдый или мягкий), присоединяется голос-«звоночек» (точка над чёрточкой), как бы «след» гласного в этом звуке.

Итак, для работы понадобится пять значков. [23; 96] Например, модель слова *пила*:

1) слоговая модель с указанием ударного слога.

2) модель показывает, что в слове 4 звука.

3) звуковая модель, на которой разграничены гласные и согласные, последние охарактеризованы по твёрдости — мягкости.

4) звуковая модель, показывающая не только твёрдость-мягкость, но и звонкость-глухость согласных.

Все эти модели задаются в готовом виде как опора для выполнения действия, но желательно как можно быстрее переходить на составление схем по ходу разбора слова самими учениками. Применение звуковых моделей создаёт благоприятные условия для проведения разнообразных фонетических упражнений.

Протяни (выдели голосом) второй звук в полном слове... (Затем повторяется пункт третий, четвёртый и т.д. до тех пор, пока все звуки не будут найдены, охарактеризованы и зафиксированы).

Проверь, получилось ли слово.

Хотя вычленение каждого звука осуществлялось в слове и, значит, правильность звукового разбора контролировалось по ходу анализа, стоит ещё раз произнести все звуки слова подряд (прочитать слово по схеме, чтобы убедиться в том, что его звучание не исказилось, т.е. в том, что работа выполнена правильно).

Развитие умения проводить звуковой анализ связано с расширением круга анализируемых слов. Если вначале разбираются слова первой и второй групп, то по мере взросления детей всё большее место начинают занимать слова третьей группы. Как только младшие школьники приступают к анализу слов, в которых есть звуки в слабых позициях, не совпадающие с основным вариантом фонем, они на практике убеждаются в том, что в русском языке не в любой позиции возможен весь набор гласных и согласных звуков. В некоторых местах слов бывают звуки только с определёнными свойствами: из парных по глухости-звонкости на конце слов только глухие ([п], но не [б], [т], но не [д] и т.д.): зу [п], пло [т], в безударном слоге не встречается гласный [о], так как в этой позиции он чередуется со звуком [а]: в [о]ды, но в [а] да, д [о]м, но д [а] ма и т.п.

Итак, если перед нами стоит цель развивать фонематический слух у детей, то целесообразно проводить звуковой разбор в определённой последовательности, начиная с произнесения слова в соответствии с литературной нормой и заканчивая проверкой составленной звуковой модели. Учителю следует помнить, что если знания по фонетике не опираются на реальное слышание слова, они неполноценны, так как формальны. А на основе фор-

мальных знаний нельзя сформировать полноценные умения и навыки грамотной устной и письменной речи.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет. — М.: Педагогика, 1986.
2. Бакулина Г.А. Обучение грамоте средствами субъективизации // Начальная школа. — 2002. — №4. — с. 33–38.
3. Бетенькова Н.М. Проблема усовершенствования системы обучения грамоте // Начальная школа. — 2005. — №11. — с. 54–56.
4. Бондаренко А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1990-с. 263.
5. Бондаренко А.А. Работа над ударением в начальных классах // Начальная школа. — 1989. — №2. — с. 50–54.
6. Бредихина С.В. Особенности детской речи и возможности её использования на уроках русского языка // Начальная школа. — 2001. — №5. — с. 52–57.
7. Бунеев Р.Н. и др. Моя любимая азбука: Учебник для первоклассников. — М.: «Баласс», «С-инфо», 1996 — С. 187.
8. Гадасина Л.Я. Звуки на все руки: Пятьдесят логопедических игр. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — с. 73.
9. Горещкий В.Г. Уроки обучения грамоте/Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособ. Для учителя/Автор-сост. М.Р. Львов, М.: Просвещение, 1996,. — с. 187–189.
10. Горещкий В.Г., Кирюшкин В.А.и др. Русская азбука. М.: Просвещение, 1998.
11. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
12. Жовницкая О.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. — 2001. — №11 — с. 41–42.
13. Имамова З.Х. Существующие подходы к фонетическому разбору // Начальная школа. — 2003. — №9 — с. 35–38.
14. Климанова Л.Ф.и др.АБВГДейка. Азбука первоклассника: Учебник для 1 класса четырёхлетней начальной школы. — М.: Просвещение, 1999 — с. 226.
15. Кулюкина Т.В. Фонетической ошибке нет! // Начальная школа. — 2002 — №4 — с. 45–50.
16. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб.: Союз, 1998 — с. 192.
17. Левин В.Л. Умный магнитофон. — Рига: Пед.центр «Эксперимент. 1991 — с. 243.
18. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988.
19. Максимук Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению Начальная школа (Мастерская учителя). — 2004. — с. 18–35.
20. Панов М.В. Теория письма. Графика. Теория письма. Орфография // Современный русский язык/Под ред. В.А. Белошапковой. — М., 1988.
21. Репкин В.В. и др. Букварь: Учеб. Для первых классов школ, работающих по программе развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) 5-е изд., перераб. Томск: Пеленг, 1995 — с. 268.
22. Решетова Т.А. Модели при обучении первоклассников чтению и письму//Начальная школа. — 2001. — с. 58–61.
23. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений по специальности «Педагогика и методика начального обучения»/М.С. Соловейчик и др. — М.: Просвещение, 1998.
24. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1968.
25. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Просвещение, 1976.
26. Эльконин Д.Б. Букварь: учеб. Для четырехлетней нач. школы/Дораб. Г.А. Цукерман, Е.А. Бугрименко, 3-е изд. М.: Просвещение, 1995.

Использование анализа размерностей в разделе «Молекулярно-кинетическая теория. Законы идеального газа»

Мазейкина Мара Юрьевна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

В работах [1–2] были представлены примеры использования анализа размерностей (далее АР) в геометрии и механике на уровне, доступном ученикам средней школы. Предлагаемую работу можно рассматривать как продолжение указанных работ. Здесь представлен пример использования АР в разделе «Молекулярно-кинетическая теория. Законы идеального газа».

1. Постановка задачи

Задача №МКТ1. Найти формулу давления идеального газа в сосуде (формулу основного уравнения молекулярно-кинетической теории).

Механической моделью идеального газа в рамках молекулярно-кинетической теории (далее МКТ) может служить замкнутое в сосуде ограниченное множество абсолютно упругих одинаковых точечных физических объектов (молекул).

Сосуд — это абсолютно упругая оболочка.

Сосуд может иметь дополнительные свойства, отраженные в условиях конкретной задачи.

Исходя из этой модели, давление на стенки сосуда есть следствие абсолютно упругого взаимодействия молекул газа со стенками сосуда. Следовательно, можно попытаться составить перечень физических параметров, от которых может зависеть давление.

1. Давление газа (p) может зависеть от концентрации (n) молекул — числа молекул в единице объема.

Логично предположить, что давление газа тем больше, чем больше молекул в сосуде заданного объема.

2. Естественным было бы и предположение о зависимости давления газа от массы молекулы (m_1).

Было бы логичным предположить, что чем больше масса молекул, тем больше будет давление при прочих постоянных величинах.

3. Предположим, что давление газа зависит от осредненной скорости (v) молекул газа.

Логично предположить, что при увеличении скоростей молекул газа давление газа будет возрастать при равных прочих величинах.

Указанные соображения (предположения) носят качественный характер. Они основаны на логике и интуиции исследователя (в данном случае ученика). Тем не менее, они позволяют поставить задачу в обобщенной форме: найти функциональную зависимость давления газа от концентрации молекул, их массы и скорости:

$$p = f(n, m_1, v). \quad (1)$$

2. Решение задачи

Для того, чтобы выявить функциональную зависимость (1), воспользуемся известным алгоритмом анализа

размерностей (далее АР), представленным в работах [2–4].

За определяемый физический параметр примем давление газа. Тогда определяющими физическими параметрами будут служить: концентрация молекул, их масса и осредненная скорость.

Искомую функциональную зависимость будем искать в виде степенного одночлена:

$$p = K n^x m_1^y v^z, \quad (\text{ИФ2})$$

$$K = \text{Const},$$

$$[K] = 1. \quad (3)$$

Здесь и далее ИФ — итоговая формула.

За базисную систему размерностей примем систему LTM.

L — размерность длины, T — размерность времени, M — размерность массы, K — безразмерная постоянная величина.

Формулы размерностей концентрации, массы и скорости в системе LTM имеют вид:

$$[p] = L^{-1} T^{-2} M; [n] = L^{-3}; [m_1] = M; [v] = L T^{-1}. \quad (4)$$

Используя (2) и (3), составим уравнение размерностей:

$$L^{-1} T^{-2} M = L^{-3x} M^y L^z T^{-z}. \quad (5)$$

После упрощения уравнение размерностей (5) примет вид

$$L^{-1} T^{-2} M = L^{-3x+z} T^{-z} M^y. \quad (6)$$

Приравнивание показателей степеней при одинаковых основаниях обеих частей уравнения размерностей (6) дает систему линейных уравнений

$$\begin{cases} -3x + z = -1 \\ y = 1 \\ -z = -2. \end{cases} \quad (7)$$

Решение системы (7) есть решение уравнения размерностей (6). Решая систему (7), получим:

$$x = y = 1, z = 2. \quad (8)$$

Подставляя (8) в (ИФ2), получим итоговую формулу

$$p = K n m_1 v^2. \quad (\text{ИФ9})$$

Мы получили с точностью до постоянного безразмерного множителя (K) выражение (ИФ9), называемое основным уравнением МКТ.

Эксперимент и решение задачи иными методами дают для одноатомного газа следующее значение K:

$$K = \frac{1}{3} \quad (\text{ИФ10})$$

3. Анализ решения задачи

Давление газа, используя (ИФ9), можно выразить и так:

$$p = K\rho v^2 \quad (\text{ИФ11})$$

$$p = nm_1 = m/V, \quad (12)$$

$$m = nm_1V = N m_1, \quad (13)$$

где ρ — плотность газа, m — масса газа, V — объем газа (сосуда), N — число молекул газа.

Формулу (ИФ11) можно получить, если решать эту же задачу анализом размерностей, предполагая, что параметрами, определяющими давление, являются плотность газа (ρ) и осредненная скорость молекул (v).

Из (ИФ11) и (12) получим

$$p = K\rho v^2 / V. \quad (14)$$

Эту формулу можно записать иначе

$$p = K_1 \rho v^2 / (2V), \quad (15)$$

$$K_1 = 2K = \frac{2}{3}, \quad (16)$$

$$p = K_1 E/V = K_1 U/V = K_1 \rho_E = K_1 \rho_U \quad (\text{ИФ17})$$

где E — суммарная кинетическая энергия молекул газа,

ρ_E — объемная плотность суммарной кинетической энергии молекул газа, ρ_U — объемная плотность внутренней энергии идеального газа, K_1 — безразмерная постоянная (равная $\frac{2}{3}$ для одноатомного газа).

Определение. Суммарная кинетическая энергия молекул газа (E) называется внутренней энергией газа (U).

$$E = U. \quad (18)$$

Из (ИФ17) и (18) следует

$$pV = K_1 E = K_1 U \quad (\text{ИФ19})$$

Из формулы (ИФ17) следует теорема 1, а из (ИФ19) — теорема 2.

Теорема 1. Давление идеального газа пропорционально объемной плотности суммарной кинетической энергии молекул газа (или объемной плотности внутренней энергии идеального газа).

Теорема 2. Произведение давления идеального газа на его объем пропорционально суммарной кинетической энергии молекул газа (или внутренней энергии идеального газа).

4. Частные случаи формулы (ИФ19)

Если предположить, что суммарная кинетическая энергия (E) молекул газа данной массы (m) величина постоянная, то формула (ИФ19) примет вид

$$pV = \text{const}_1. \quad (\text{ИФ20})$$

Если объем газа (V) данной массы газа (m) величина постоянная, то формула (ИФ19) примет вид

$$p/E = \text{const}_2. \quad (\text{ИФ21})$$

Если давление газа (p) данной массы газа (m) величина постоянная, то формула (ИФ19) примет вид

$$V/E = \left(\frac{E}{V}\right)^{-1} = \rho_E^{-1} = \text{const}_3. \quad (\text{ИФ22})$$

В этом случае объемная плотность (ρ_E) суммарной кинетической энергии всех молекул газа есть величина постоянная.

Постоянные const_1 — const_3 имеют размерности левых частей формул.

Из трех термодинамических макроскопических параметров газа (объем, давление и температура), измеряемых простейшими приборами, в формулах (ИФ20–ИФ22) явным образом не содержится лишь температура.

Однако температура содержится в указанных формулах косвенно. Это можно установить, если поставить вопрос: «А не связана ли суммарная кинетическая энергия (E) всех молекул газа с температурой газа?». На постановку этого вопроса указывает качественный анализ частных случаев формулы (ИФ19) — формул (ИФ20–22).

При этом следующие два предположения представляются вполне логичными.

Предположение П1. Предположим, что осредненная кинетическая энергия молекул газа (E_1) есть функция абсолютной температуры (T)

$$E_1 = \frac{E}{N} = \frac{m_1 v^2}{2} = f(T). \quad (\text{П1})$$

Предположение П2. Предположим, что эта функция — степенная и простейшая.

Т. е.

$$E_1 = \text{const}_4 T, \quad (\text{П2})$$

где const_4 — константа, имеющая размерность, удовлетворяющую требованиям АР.

Для того, чтобы формула (П2) удовлетворяла предельному случаю

$$E_1 = 0 \rightarrow T = 0, \quad (23)$$

необходимо, чтобы температура (T) являлась «абсолютной температурой», измеряемой по шкале Кельвина.

Константа (const_4) определяется формулой Больцмана (для одноатомного газа):

$$E_1 = \frac{m_1 v^2}{2} = \frac{3}{2} k \cdot T, \quad (24)$$

где k — постоянная Больцмана (Дж/К — в системе СИ).

Формула размерности постоянной Больцмана в системе размерностей ЛТМТ°.

$[k] = L^2 T^{-2} M / T^\circ$, где T^{-1} — размерность температуры, измеряемой в кельвинах.

Из (24) получим выражение для константы (const_4):

$$\text{const}_4 = \frac{3}{2} k. \quad (25)$$

Для двухатомного газа выражение для константы (const_4) таково:

$$\text{const}_4 = \frac{5}{2} k. \quad (26)$$

С учетом предположений П1 и П2 понятие «осредненной скорости» молекул обретает конкретный смысл: это средняя квадратичная скорость всех молекул.

$$v = (\Sigma v_i^2 / N)^{0.5}. \quad (27)$$

где i — текущий номер молекулы; суммирование производится по числу (N) всех молекул газа.

В этом случае замена скоростей молекул на среднеквадратичную скорость не приведет к изменению суммарной кинетической энергии всех молекул газа, т.е. кинетическая энергия рассматриваемой системы абсолютно упругих частиц не изменится.

Предположения П1 и П2 (и соответствующие им формулы П1 и П2) отражают физический смысл понятия «абсолютная температура»: абсолютная температура — это осредненная кинетическая энергия молекул газа.

Из формул (П1), (П2), (24), (25) следует формула внутренней энергии для одноатомного газа

$$E = U = N E_1 = \frac{3}{2} N k T. \quad (28)$$

Заметим, что для двухатомного газа аналогичная формула такова

$$E = U = N E_1 = \frac{5}{2} N k T. \quad (29)$$

Подставляя (28) в формулы (ИФ19-ИФ22), получим

$$p V / T = \text{const}, \quad (\text{ИФ19.1})$$

$$p V = \text{const}, \quad (\text{ИФ20.1})$$

$$p / T = \text{const}, \quad (\text{ИФ21.1})$$

$$V / T = \text{const}, \quad (\text{ИФ22.1})$$

где const — константы, имеющие размерности левых частей формул.

Формулы (ИФ19.1 — ИФ22.1) есть выражение законов идеального газа с позиций МКТ.

Полученные формулы законов идеального газа представлены в таблице.

№ п/п	№ формулы	Формула, выражающая закон	Наименование газового процесса, выраженного формулой	Наименование закона
1	(ИФ19.1)	$p V / T = \text{const}$	Для любого процесса	Уравнение Клапейрона состояния идеального газа
2	(ИФ20.1)	$p V = \text{const}$	Изотермический процесс	Бойля-Мариотта
3	(ИФ21.1)	$p / T = \text{const}$	Изохорный процесс	Шарля
4	(ИФ22.1)	$V / T = \text{const}$	Изобарный процесс	Гей-Люссака
5	(ИФ19.2)	$p V / T = \nu R = \text{const}$	Для любого процесса	Уравнение Клапейрона-Менделеева состояния идеального газа

Д. И. Менделеев придал формуле (ИФ19.1) более содержательный вид, установив физический смысл константы правой части (см. формулу 19.2):

$$p V / T = \nu R = \text{const} \quad (\text{ИФ19.2})$$

$$\nu = m / M, \quad (30)$$

где ν — число молей газа, m — масса газа, M — молярная масса газа, R — универсальная газовая постоянная.

Отметим, что все формулы, представленные в таблице, справедливы для любого идеального газа: одноатомного, двухатомного, трехатомного. Специфика газа, определяемая его химическим составом, в формуле (ИФ19.2) отражена его молярной массой (M).

Заметим, что формула (ИФ11) представляет собой

частный случай уравнения Бернулли для идеальной жидкости, если положить $K = \frac{1}{2}$. В этом случае буква (ν) означает

скорость молекул в поперечном сечении струи. При этом предполагается, что скорости всех молекул в поперечном сечении струи одинаковы. В этой формуле давление, обозначенное буквой p , в аэродинамике называется динамическим давлением.

Таким образом, АР позволяет выявлять аналогии между формулами различных разделов физики. Часто эти аналогии имеют глубокий физический смысл. При этом выявляется новый уровень обобщения. В таких случаях АРП служит звеном, укрепляющим связи между разделами физики.

Литература:

- Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Использование анализа размерностей в геометрии / А.С. Неграш, М.Ю. Мазейкина // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 165–169.
- Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Использование алгоритма анализа размерностей физических величин в школе / А.С. Неграш, М.Ю. Мазейкина // Молодой учёный. — 2012. — №6. — С. 411–417
- Дешковский А., Койфман Ю. Метод размерностей в решении задач // ФПВ. — 2002. — № 2. — С. 71–81.
- Неграш А.С. Алгоритм решения задач физики анализом размерностей с использованием линейной алгебры / Неграш, А.С., Мазейкина М.Ю. // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации: Реценз. сб. науч. тр. — М.: Научная книга. — 2012. Том III. — С. 232–235.

Инновационный подход к преподаванию биологии в условиях ФГОС

Назарова Ирина Петровна, учитель биологии
МОУ «СОШ №8» (г. Саратов)

*«Сведений науки не следует сообщать учащемуся готовыми, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, сам ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий...»
А. Дистервег*

Одним из направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», объявленной Президентом России, является переход на новые образовательные стандарты. Они направлены, в первую очередь, на то, чтобы не только давать знания, но и формировать у ребенка активное к ним отношение. Детей будут учить развивать умение самому добывать нужную информацию, четко ориентируясь в изменчивом окружающем мире и информационном пространстве.

ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт) — это совокупность требований к: 1) структуре; 2) результатам; 3) условиям реализации; основной образовательной программы [5]

В основе ФГОС нового поколения лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Л.Н. Феденко, рассказывает об особенностях и проблемах введения и реализации ФГОС ООО, сегодня требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение [2].

Итак, для того чтобы перейти на ФГОС второго поколения, нужны педагоги, которые глубоко знают свой предмет, владеют разнообразными методическими средствами и имеют основательную психолого-педагогическую подготовку. Но и этого недостаточно. Каждый учитель должен стать новатором, найти свою методику, отвечающую его личностным качествам, поскольку без этого, всё остальное может остаться лишь формальным и дорогостоящим нововведением, которое так и не «дойдет до живого дела».

Готовность учителя к реализации ФГОС нового поколения определяет многое: наличие у него соответствующих ценностных ориентаций, любовь к своей профессии, предмету. Практика показывает, предмет, который пре-

подаёт любимый учитель, часто становится любимым предметом ученика.

Большинство школ страны уже включены в инновационную деятельность, потому что понимают, что без инноваций в наше время невозможно быть успешными и поддерживать должный уровень педагогического мастерства.

Поскольку деятельность учителя по новым стандартам не ограничивается только наблюдением и фиксацией проявлений, а предусматривает более многообразную деятельность по анализу действий ученика, осознанию хода и направлений его мыслей, установлению причин его затруднений и ошибок, то обязательными характеристиками учителя должны быть активность мышления, сильно развитые аналитические и логические функции, воображение.

А ученик сам открывает знания через содержание УМК, его способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, означает умение учиться, это УУД (универсальные учебные действия) [1] Формировать и развивать УУД (универсальные учебные действия) — значит:

- научить выполнять учебные задания, построенные на способе действия, мышления, коммуникации, на основе образца;
- передать сам способ выполнения метапредметного действия;
- научить встраивать данный способ в учебную деятельность и при необходимости развивать его.

Как один из примеров рассмотрим варианты работ ГИА по биологии, где можно применить УУД.

С1. Прочитайте текст «Представления древних о том, как мыслит человек» выполните задание С2. [4]

С2. Пользуясь текстом «Представления древних о том, как мыслит человек» и собственными знаниями, ответьте на вопрос: чья точка зрения о механизме мышления с позиции современной науки оказалась более правдоподобной? Свой ответ аргументируйте конкретными фактами.

1. Отсутствие необходимого обучения работе с текстом приводит к тому, что многие учащиеся и после окончания школы усваивают лишь поверхностный смысл текста, не пытаясь вникнуть в его содержание и контекст.

2. Умения: построить логическую связь между элементами текста, выделить основную мысль абзаца.

Важной задачей учителя является работа, направленная на обучение анализу учебного текста, актуализации имеющихся у учащихся знаний, формирование понимания предлагаемого содержания, выявление логических связей между фактами, понятиями, законами, установление связей между отдельными текстовыми фрагментами, параграфами, разделами. Работу в данном направлении необходимо строить по алгоритму:

1. Прочитайте текст параграфа.
2. Ответьте на 2 основных вопроса: О чем говорится в тексте? Что говорится в тексте об этом?
3. Выделите основные мысли текста.
4. Выделите предложения, подтверждающие основные мысли.
5. Сформулируйте вопросы к тексту по схеме:
1 уровень — знание фактов, терминов (кто, что, когда и т.д.);
2 уровень — знание и понимание причин, механизмов (зачем, почему, каким образом и т.д.); — выделить основные мысли, построить план и др.

3 уровень — умение соотносить, сравнивать, устанавливать взаимосвязи, объяснять, комментировать (какова связь между..., что доказывает, каков механизм, с чем можно сравнить и т.д.).

Работа с таблицами, графиками, отражающими как строение, так и процессы жизнедеятельности объектов живой природы, требует от учащихся активизации внимания, воли, памяти, мышления.

Например: метапредметное УУД — чтение графика зависимости активности фермента амилазы слюны (V) от температуры. При какой температуре активность фермента максимальна? (задание А22). В соответствии с новыми стандартами результат обучения описывается через учебные действия. Это означает, что учитель планирует урок с учетом гарантированного результата обучения для каждого учащегося. Результат обучения описывается на языке действий. Для повышения эффективности обучения необходимо планировать и использовать не менее трех организационных форм: фронтальной, парной, индивидуальной.

Претерпевает изменения и в преподавании предметов в школе. Первое место занимают развивающие и социализирующие цели, а само предметное содержание, уступив целевую функцию способам действий, получает новую роль — средства запуска и поддержания процессов саморазвития и самопознания ученика. Для того, что бы решить эту задачу и применяются инновационные технологии («Инновация» (нововведение) трактуется как антоним прилагательному «Традиционный», это выход за пределы типичных, наиболее часто встречающихся совокупностей способов, методов, приемов обучения).

Проблемой инновационных технологий занималось и продолжает заниматься большое число талантливых ученых и педагогов: Н.Н. Суртаева, В.И. Андреев, И.П. Подласый, В.В. Шапкин, В.Д. Симоненко, В.А. Слассен и многие другие, которые внесли нео-

ценимый вклад в развитие инновационных процессов в России. И сейчас появляются новаторы в данном направлении науки, создаются новые и совершенствуются уже созданные педагогические технологии.

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [3].

Цель инновационных технологий образования — подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Задачей технологии — выявление совокупности закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных, последовательных образовательных действий, требующих меньших затрат времени.

И поэтому педагоги внедряют в практику такие инновационные технологии как:

- технологии дифференциации и индивидуализации;
- проектные технологии, предполагающие, организацию урока в форме самостоятельного проектирования учебного материала, который в дальнейшем структурируется и моделируется в определенной форме: графической, знаковой или символической;
- технологии проблемного обучения;
- интерактивные технологии;
- информационные технологии;
- мультимедиа-уроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ;
- уроки на основе электронных учебников;

Например: интерактивные технологии завоевывают сегодня всё большее признание и используются при преподавании различных учебных дисциплин. Учитывая специфику преподавания предмета биологии, возрастные и психологические особенности учащихся, на уроке должно быть много наглядности. Таблицы и плакаты с иллюстративным материалом к урокам давно физически и морально устарели, поэтому наличие компьютерных программ, которые могут заменить учебные таблицы, очень большое подспорье для учителя при подготовке и проведении современных интересных, нестандартных уроков.

В настоящее время появляется все больше и больше новых цифровых образовательных ресурсов. Их применение позволяет сэкономить время подготовки к уроку, выбрать тот материал, который в полной мере позволит понять новый материал, разнообразить проверку и закрепление материала. При помощи средств ЦОР стало возможным показать те процессы и явления, которые отдалены от нас во времени и пространстве. Все объекты, предложенные в ЦОР можно компоновать в различные презентации к урокам (в зависимости от типа урока,

уровня подготовки класса, задач, поставленных учителем). Учитель также может скомпоновать отобранные информационные объекты в нужной последовательности, подготовить материал для лабораторных и самостоятельных работ.

Учитель, способный и готовый к осуществлению инновационной деятельности в школе, может состояться тогда,

когда он осознает себя как профессионал, имеет установку на творческое восприятие имеющегося инновационного опыта и его необходимое преобразование.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) рассматривает информационные и коммуникационные технологии как одно из значимых средств достижения регламентируемых им результатов обучения.

Литература:

1. Под ред. Асмолова А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий // Серия стандарты второго поколения. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Журнал «Вестник образования», № 2, январь 2012.
3. Советская педагогика, 1984г., №4. с.117—122 (с сокращениями), Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения.
4. Лернер Георгий Исаакович. ГИА 2013. Биология 9кл. Типовые тестовые задания. Москва. Эксмо. 2013 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Серия стандарты второго поколения. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников

Низамова Альфия Тимергалиевна, учитель начальных классов

МБОУ «Ленино-Кокушкинская СОШ» Пестречинского муниципального района Республики Татарстан

*«В душе каждого ребёнка есть невидимые струны.
Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат».*

В.А. Сухомлинский

Проблема выбора необходимого метода работы возникла перед педагогами всегда. Учителя, долгие годы работающие в школе, знают, какое бесчисленное количество методов и форм обучения приходило и уходило вместе со временем. Но в новых условиях нам необходимы новые методы, позволяющие по-новому организовать процесс обучения, взаимоотношения между учителем и учеником. Как организовать обучение через желание? Как активизировать учащегося, стимулируя его природную любознательность, мотивировать интерес к самостоятельному приобретению новых знаний. Для меня на протяжении многих лет привлекательны были нетрадиционные формы обучения и воспитания учащихся, позволяющие наиболее полно проявить себя как учителю, так и учащимся. Нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, рефлексивные и прочие формы и методы обучения. В процессе игровой деятельности, например, ученик может в непринуждённой форме раскрыть скрытые до сих пор таланты, а учитель — создать необычный по замыслу урок, без строгого, но логично выстроенного режима работы, ярких, запоминающихся моментов, где будут соседствовать привычное и непривычное.

Не меньшее значение имеет проектная технология обучения. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он был предложен и разработан в 1920-е гг. американским философом и педа-

гогом Дж. Дьюи на основе гуманистических идей и развит его учеником. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, используя целенаправленную деятельность учеников с учётом их личной заинтересованности в знаниях и получая в итоге реальный результат.

В России идеи проектного обучения возникли практически в то же время. Уже в 1905 г. русский педагог С.Т. Шацкий с небольшой группой коллег пытался активно использовать проектные методы в практике преподавания. После Октябрьской революции их идеи и опыт работы стали широко внедряться в практику школы, но недостаточно продуманно и последовательно, и в 1931 г. постановлением ЦК ВКП метод проектов был осуждён, а использование его в работе учителя запрещено.

Вместе с тем в зарубежной практике он весьма успешно развивался и приобретал популярность. В настоящее время, когда и в нашей стране возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, сделан акцент на освоении учащимися ценностей и способов деятельности человека в социокультурной среде, метод проектов снова востребован и популярен.

Интерес к методу проектов был у меня всегда, но устоявшаяся традиционная педагогика не давала возможности раздвигать границы урока. Только сейчас понимаю, что, проводя экскурсии в природной среде, ведя наблю-

дения за погодой, явлениями природы, заполняя дневники наблюдений, мы учили учащихся наблюдать, исследовать, анализировать, делать выводы. А гербарии, коллекции, поделки из природных материалов — это результат, продукт работы. Метод проектов — это не новое изобретение, а несколько переосмысленное, хорошо забытое старое. Кроме того, проектная деятельность межпредметна. Она позволяет использовать знания в различных сочетаниях, стирая границы между школьными дисциплинами, сближая применение школьных знаний с реальными жизненными ситуациями

Сейчас у меня 3 класс. Так сложилось, что ещё в 1 классе были заложены основы исследовательской деятельности как неотъемлемой составляющей образовательного процесса в начальной школе. Как нельзя лучше для этого подходят уроки окружающего мира. Урок — исследование позволяет ставить серьёзные проблемные вопросы, исследовательские задачи, а детская тяга «к тайнам» превращает его в «исследователя». Успех выполнения таких задач формирует «интеллектуальную» радость, положительные эмоции.

Проектно-исследовательская деятельность присутствует в процессе обучения уже во 2 классе. Начиная работу над проектом, взрослые не должны навязывать тему. Надо дать учащимся возможность самим определиться с выбором. Возникает вопрос: а как научить их работать над проектом. Всё начиналось с урока «Жизнь животных зимой». Потом были тематические уроки: «Свойства воды», «Свойства воздуха» и др. Поиск ответов на вопросы приводит учащихся к выдвижению гипотез, учит искать источники информации, проводить опыты, анализировать полученные результаты, делать выводы. Учитель на таком уроке не говорит: «Делай, как я», а говорит: «Я рядом с тобой, иди вперёд».

Над формированием своих научных убеждений учащиеся лучше работают в группе. Групповая работа позволяет не бояться сделать неверный вывод, создаёт условия для более широких контактов, положительно сказывается на улучшении психологического микроклимата, тем самым закладывая основы демократических начал в воспитании личности. Защита проекта в школе, на научно-практической конференции, является самой главной, честной и справедливой оценкой труда учащегося. Практика показывает, что авторы лучших проектов в дальнейшем успешно учатся в ВУЗах и обладают значительно более высоким уровнем ключевых компетенций, чем те, кто, хотя и выполнял проекты, но делал это формально. Любая проектно-исследовательская работа включает в себя следующие этапы:

Подготовительный этап

- определение темы;
- постановка цели и задач, определение источников информации;
- выбор критериев оценки.

Основной этап

- разработка проекта (сбор и уточнение информации)

Заключительный этап

— Защита проекта

Как ввести учащихся в проблемную ситуацию, доступную для их понимания, как **заинтересовать тематикой проекта, поддерживать любознательность, устойчивый интерес** к проекту? И я начала готовить учащихся.

На осенней экскурсии обратила внимание на красоту краснеющих клёнов, желтеющих ив, краснеющих рябин. А остановку сделала в достаточно грязном месте. Учащиеся сами обратили внимание, что гармония красоты в природе нарушена действиями людей: бутылки, фантики, пакеты. Увиденное противоречило, вступало в конфликт с миром природы. А вот и под окнами школы поломанные ветки берёзы, рябины. Убрали всё это на школьном субботнике. Через некоторое время продолжили игру в разведчиков: что ещё плохо вокруг нас, что не нравится, что можно исправить, как помочь? Нарисовали рисунки, помечтали: «Было бы хорошо, если бы...»

Начали со школьного двора. Начали мечтать. Как хочется сделать уютным свой школьный двор! Давайте сделаем! Так мы вошли в проблему: действия человека часто противоречат, нарушают красоту и гармонию в природе, а выступив в роли «хороших хозяев», мы тем самым обратим внимание, что лучше создавать, а не губить созданное природой, заниматься не словами, а делом. Наметили цель, примерный план действий. Во внимание брались все детские предложения. Всё это я объединила одним словом — проект, уточнила, что направленность его будет экологическая. Стало понятным, что проект — это мечта, творческое дело, цель, к которой мы будем стремиться, претворять мечту в жизнь. Мы становились творцами.

Иными словами, идея направила учебно-познавательную деятельность учащихся на результат, который будет достигнут благодаря решению теоретически и практически уже значимой проблемы. Результат будет внешний, его можно увидеть, понюхать, потрогать. А вот результат внутренний заметишь не сразу — он станет достоянием каждого участника проекта, это бесценный опыт знаний, умений, общения друг с другом.

Как участник проекта и как учитель, я старалась всё делать так, чтобы учащиеся думали, что делают, придумывают всё сами. По сути, я незаметно сопровождала их в деятельности по освоению окружающего мира, обучая воздействовать с окружающей средой, позволяя им идти впереди меня, помогая им, если они просят об этом.

Далее возникла необходимость в составлении плана работы. План назвали «Деревья на нашем пришкольном участке».

После составления плана был определён принцип последовательности и системности работы над проектом, который неуклонно соблюдался на всех этапах работы. Проект получил название «Деревья вокруг нас». Класс разделился на несколько групп. Каждая сделала свою эмблему и выбрала дерево на пришкольном участке для на-

блюдения. У всех деревья были разные: кто-то выбрал берёзу, кто-то — клён, кого-то заинтересовал дуб и т.д.

У каждой группы появилась своя индивидуальная рабочая папка с файлами, куда собирался весь материал. Стало понятным, что проект будет долгосрочным, ведь, избрав этот путь, мы изначально не предполагали, что так увлечёмся, что за каждым поворотом будет новая, бесконечная даль, которая манит, зовёт изведать новое, неизвестное, расширяя новые горизонты. По характеру деятельности его участников проект определился как практико-ориентировочный, с элементами творческого, ролевого, исследовательского и информационного. За деревьями наблюдали весь год. Начали с того, как и когда дерево сбросило все листья. Как дерево перезимовало? Когда оно стало просыпаться? Когда появились почки, первые листочки? Когда оно зацвело? и т.д. Всё это дети записывали и фотографировали.

Проект вышел за пределы урока, класса, предмета, вошёл в дома учащихся. Родители помогали детям найти информацию о деревьях в Интернете. Привлекая к этой работе родителей важно, чтобы они не брали на себя выполнение части работы детей над проектами, иначе губится сама идея метода проектов. А вот помощь советом, информацией, проявление заинтересованности со стороны родителей — важный фактор поддержки мотивации и обеспечение самостоятельности школьников при выполнении ими проектной деятельности. С этой целью можно проводить специальные собрания-лекции, на которых разъяснять родителям суть метода проектов и его значимость для развития личности детей; рассказать об основных этапах проектной деятельности и формах возможного участия родителей в ней. Можно выпустить «Памятки для родителей, чьи дети выполняют проект». Проект вошёл и в мой собственный дом. Учащиеся видели, что мне интересно всё, что они делают. В одном лице я была и вдохновителем, и руководителем, и экспертом, и специалистом в разных областях знаний. А самая главная роль — создатель условий для развития творческих спо-

собностей и познавательных интересов, атмосферы сотрудничества и сотворчества.

В процессе реализации проектной деятельности стало системой проведение интегрированных уроков. На уроках изобразительного искусства учились рисовать деревья. На уроке ознакомления с окружающим миром изучали строение деревьев, необходимые для роста и развития условия. На уроках технологии лепили деревья. На уроках литературного чтения читали описания деревьев.

Изучив материал в той мере, в какой смогли учащиеся начальной школы, мы подошли к практической части: как сделать презентацию. В подготовке презентаций детям помогли родители, некоторые подходили ко мне. Затем в классе сделали научно-практическую конференцию. Ребята выступали с большим удовольствием. А потом встал вопрос: «А дальше будем работать по проекту?» Был поднят вопрос о назначении и пользе растений, прежде всего деревьев, в озеленении пришкольного участка и значении их в жизни человека.

Сейчас идет 3 год обучения. Проект продолжается, его тема — «Посади дерево!». Проект снова долгосрочный, коллективный и требует новых знаний.

В чём заключается педагогическая значимость проектно-исследовательской деятельности?

Открывает возможности формирования жизненного опыта, стимулирует творчество и самостоятельность, потребность в самореализации, самовыражении.

Выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.

Реализует принцип сотрудничества учащихся и взрослых, сочетая коллективное и индивидуальное, ведёт учащихся по ступенькам роста личности от проекта к проекту.

В течение этого времени мы все познавали мир, делали открытия, удивлялись, разочаровывались, совершали ошибки, исправляли их, приобретали опыт общения. Но каждый из нас шёл путём открытий незнакомого, неизведанного ранее, а вместе мы делали одно дело: учились и учили друг друга.

Изучение темы «Алюминий и его свойства» при помощи инновационных технологий «Круговерть»

Низомова Саида Одиловна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н.Кары Ниязи

В данной статье дано несколько вид опросов по новой или по пройденной теме. Опрос учеников проводится в групповом виде, индивидуальном виде, с применением наглядных пособий, зарисовки, чертежи, экспериментальные задачи, а также демонстрационные эксперименты. В течение урока с использованием несколько типов педагогических, интерактивных, инновационных методов эффективность образования возрастает и улучшается качества обучения предмета.

In this article several types questioning on new or on previous subject are given. Questioning pupil is conducted in groups and in individual modes by using the visual aids, schemes, drawings, experimental problems, as well as dem-

onstration experiments. During the lessons effectiveness of education will be increased and quality indicators will be achieved by using several types of pedagogical, interactive, innovative methods.

Узбекистан богат не только природными ресурсами и разнообразной промышленностью, но и научно-техническими опытными кадрами, а также научной базой. Развитие научно-технических кадров, их эффективное использования экономики Республики Узбекистан, поскольку в XXI веке ведущая роль во всех сферах народного хозяйства обеспечивается реализацией результатов интеллектуальной деятельности. Происходящие в стране общественные, экономические и технологические изменения ощутимо влияют на образование, систему подготовки кадров, процесс воспитания всесторонне развитого, здорового поколения и требуют к себе нетрадиционных подходов, идей.

Инновационные идеи, будучи общественно необходимыми в общественном развитии, требуют новых концепций, технологий и составляют определенную систему. Инновационное образование — это внедрение новых технологий, новых образовательных процессов в обучение. Интерактивные методы помогают учащимся хорошо усвоить изучаемый материал, развить в себе творческие способности, а также определить личностные качества каждого учащегося и тем самым подобрать на наиболее подходящую методику обучения.

Интерактивные методы обучения позволяют педагогу:

- обеспечить интерес к теме занятия,
- развивать аналогическое мышление,
- развивать аналогическое мышление,
- формировать коммуникативные навыки,
- создавать условия для вовлечения всех обучаемых в активную учебную деятельность,
- обеспечить благоприятный психологический микроклимат в учебной группе.

В настоящее время, в связи с использованием в процессе обучения интерактивных методов изо дня в день усиливается интерес, внимания к повышению качества обучения на занятиях с использованием современных технологий и знания, получаемые учащимся направлены не только на то, чтобы изучать самостоятельно, искать самим, анализировать, но и делать выводы. Учитель в этом процессе создаёт необходимые условия для развития, формирования, получения знаний, воспитания личности и коллектива, наряду с этим выполняет должность возглавляющего и направляющего.

При изучении темы «Алюминий и его свойства» при помощи инновационных технологий мы покажем несколько видов инновационных технологий.

Характеристика: Это технология позволяет использовать в учебном процессе, а также во вне учебное время различную литературу, запомнить изученный материал, тексты, пересказывать за короткое время получить большую информацию.

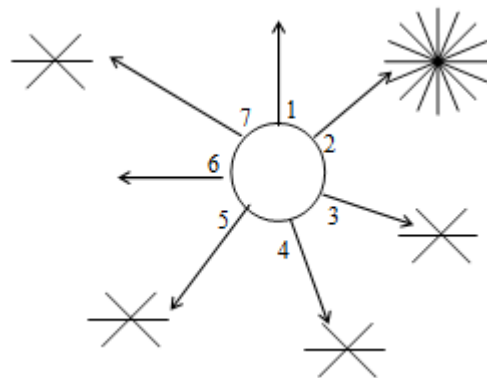
Цель: Контроль и оценка индивидуального и группового усвоения учащимся раздаточного материала.

Использование: практические и лабораторные занятия, также урок-беседа, урок-обсуждение, урок-презентация, индивидуальной, групповой и коллективной форме.

Используемые средства обучения: самостоятельное чтение по пройденной или новой теме в процессе урока, раздаточный материал для изучения и усвоения темы, схемы-рисунки, уравнения реакций, бумаги формата А-4 фломастер или цветные карандаши и цветные бумаги.

Тема: Изучение темы «Алюминий и его свойства» при помощи инновационных технологий по методу «Круговерт».

Учитель разъясняет: Элемент Алюминий находится в главной III группе периодической системы химических элементов Д.И.Менделеева. В этой подгруппе находится ещё четыре элемента В — бор, Ga — галлий, In — индий, Та — таллий. Среди элементов III группы наибольшее значение имеет алюминий. В обучение темы «Алюминий и его свойства» надо начертить технологическую карту алюминия.



Технологическая карта алюминия.

1. Алюминий в природе.
2. Положение в периодической системе.
3. Физические свойства.
4. Химические свойства.
5. Получение оксида.
6. Алуминатермия.
7. Применение.

После разъяснения учителя ученики разделяются на 6 групп.

Учащимся объясняется цель урока.

Раздаются вопросы представителям групп.

Объясняется ход урока.

Дается время для подготовки ответа.

Ученики самостоятельно читают текст темы, и они должны заранее принести новый материал по новой теме. Для каждой группы на столе приготавливают бумагу для описания темы, фломастер, клей, цветные бумаги, ножницы, раздаточный материал. Дается время для приготовления ответа.

Вопрос №1. Что надо знать при изучении алюминия как химический элемент? Опишите по методу «Цветок

подсолнухи». При обучении элемента надо знать нахождение алюминия в природе, положение в периодической системе, физические и химические свойства, применения и получения алюминия.

Вопрос №2. Какое положение алюминия в периодической системе? По методу «Цветок подсолнухи».

Вопрос №3. Физические свойства алюминия.

Вопрос №4. Химические свойства алюминия используя метод «Скелет рыбы».

Вопрос №5. Что такое алюминотермия? Напишите уравнение реакции. Применение алюминия используя метод «Кластер».

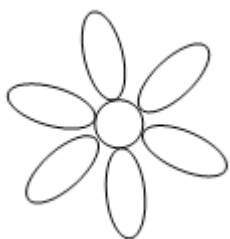
Вопрос №6. Получение алюминия. Опишите по методу «Круговорот».

Каждой группе даётся вопрос получив вопрос, пишет по одному ответу и передает вопросы следующей группе. После истечения времени группы учеников начинают презентацию по методу «Круговорот». Ученики сами себя проверяют во время ответа и сами могут оценивать друг друга за правильный ответ. Ответы на 1 вопрос. Заранее ученики готовят из цветных бумаг лепестки подсолнухи, пишут ответ, клеят

Передают друг другу, так создаётся цветок подсолнухи.

I. При обучении элемента алюминия надо знать:

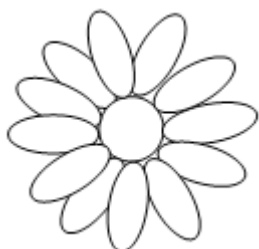
- 1гр. 1 ответ нахождение алюминия в природе,
- 2гр. 2 ответ положение в периодической системе,
- 3гр. 3 ответ физические свойства,
- 4гр. 4 ответ химические свойства,
- 5гр. 5 ответ алюминотермия, применения алюминия
- 6гр. 6 ответ получение алюминия.



II. Какое положение химического элемента алюминия в периодической системе?

Каждая группа пишет по два ответа:

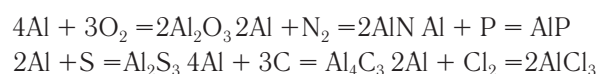
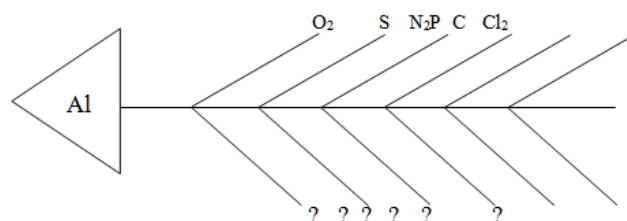
- 1гр. химический знак Al 3 период.
- 2гр. 3 ряд металл.
- 3гр. 3 валентность пр. № 13
- 4гр. атомный вес 27 Al_2O_3 кислород соединяется
- 5гр. водородный соединяется — атом. строен. +) 2) 6) 3
- 6гр. $p = +13$ $e = -13$ $n = 14$, эл. конф. $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^1$



III. Физические свойства алюминия:

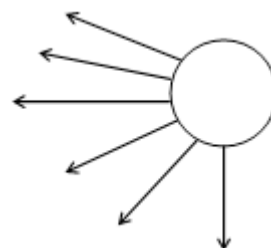
- 1гр. имеет серебристо-белый цвет,
- 2гр. очень мягкий
- 3гр. проводит теплоту,
- 4гр. электропроводимый,
- 5гр. сравнительно легкоплавкий, плавится $659^\circ C$
- 6гр. Кипит при $1800^\circ C$

IV. Химические свойства алюминия по методу «Скелет рыбы»

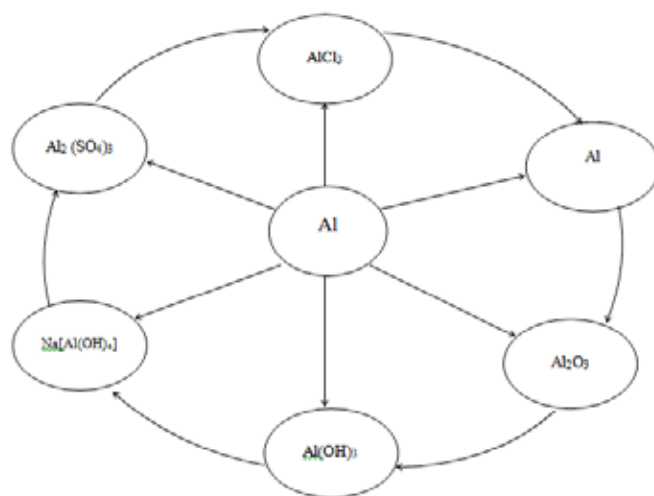
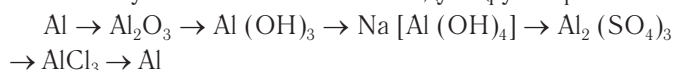


V. Применение алюминия по методу «Кластер»

- 1гр. в машиностроении
- 2гр. авто и тракторостроении
- 3гр. судостроении,
- 4гр. в строительстве
- 5гр. в самолетостроении
- 6гр. в производстве товаров народного потребления.



VI. Получение алюминия по методу «Круговорот».



После ответа всей группы, учитель делает выводы, если нет полного ответа, учитель сам разъясняет ученикам и ставит оценки. Оценки: за домашнее задание, ответ за пройденные темы, ответ по новой теме. Дается

домашнее задание: прочитать, решить задачу, просмотреть что-то новое для новой темы.

Вывод

При опросе учеников по пройденной теме или в процессе изучения новой темы, мы рекомендуем использовать несколько типов педагогических, интерактивных, инновационных методов. Используя наглядные пособия, схемы, чертежи, лабораторные эксперименты, а также демонстрационные эксперименты улучшают следующие способности учеников, например, свободно мыслит, де-

лать необходимые выводы, работать индивидуально и в группах.

Summary

When questioning pupil on previous subject or during the study of the new subject we recommend using several types of pedagogical, interactive, innovative methods. Using the visual aids, schemes, drawings, experimental problems, as well as demonstration experiments will improve pupils the following skills such as thinking independently, doing necessary conclusions, working individually and in groups.

Литература:

1. Ишмухамедов Р., Абдукадыров А., Пардаев А. Инновационные технологии в образовании. — Ташкент: 2008.
2. Ходиев Б., Голиш Л. Организация методов и приёмов в процессе самостоятельной учёбы. — Ташкент: 2010.
3. Низамова С. «Пользование инновационных технологий при обучении химии. — Ташкент: 2011.

Исследование стратегий заучивания словарных слов на уроках русского языка

Резницкая Ирина Гариевна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ Лицей № 507 (г. Москва)

*Учиться и не размышлять — напрасно терять время,
размышлять и не учиться — губительно.*

Конфуций «Беседы и суждения»

Многие учителя неоднократно сталкивались с трудностями в усвоении материала учащимися. Казалось бы, несложная тема вызывает у ученика трудности, а словарные слова, даже те, которые регулярно заучиваются на уроке, пишутся с ошибками. Кажущаяся же простота материала приносит еще и комплексы ребенку, у него появляется неуверенность в себе и ослабевает мотивация обучения: «как ни учи — все равно ничего не запоминается». Невозможность понять и применить изучаемый материал влечет за собой ряд психологических проблем.

На наш взгляд, помочь ученику справиться с такими проблемами может личностно-ориентированный подход (И.С. Якиманская) [1], в рамках которого ведется личностно-ориентированное развивающее обучение, а также целенаправленное развитие познавательных стратегий. Автор статьи является участником городской экспериментальной площадки «Исследование познавательных стратегий школьников» под руководством Плигина А.А. [2], в рамках которой был проведен ряд исследований, направленных на освоение правил русского языка и разработаны эффективные способы применения этих правил учащимися на практике [3]. Также были проведены исследования по выявлению стратегий заучивания словарных слов, представленные ниже. В результате указанной эк-

спериментальной деятельности я пришла к выводу, что подобная работа дала возможность школьникам научиться эффективно справляться со сложным и объемным материалом, определять собственную стратегию его усвоения. Система по выявлению стратегий заучивания словарных слов и трансляции опыта успешных учащихся внутри класса помогает ученикам не механически, а осознанно запоминать слова и успешно, без ошибок применять их на практике.

Для меня было очевидным: для того, чтобы овладеть любыми знаниями, необходимо проанализировать не только тот материал, с которым ты работаешь, но и свои действия при работе с ним. Интересны в этом смысле слова древнего философа Конфуция: «*Послушайте* — и Вы забудете, *посмотрите* — и Вы запомните, *сделайте* — и Вы поймете». Перефразируя, скажем: «Проанализируйте — и Вы поймете».

Прежде всего, я проанализировала на уроке с учащимися пятого класса часть словарных слов, размещенных в учебнике и предложенных для заучивания, и продемонстрировала различные способы работы с ними. Мы разделили слова на группы по типу орфограмм, вспомнили правила правописания некоторых слов, подобрали к какой-то части проверочные. Вторую группу непрове-

ряемых, словарных слов, мы оставили для более детального анализа.

Занимаясь не один год проблемой работы со словарными словами с учащимися разных возрастов, участвуя в различных семинарах, посещая тренинги и мастер-классы, я поняла, что по ряду разделов русского языка отсутствуют нормативные стратегии. Поэтому проанализировав собственный опыт работы, я решила сформулировать и расписать свои стратегии, чтобы использовать их в качестве нормативных, проверив их эффективность в работе с учащимися.

Таким образом, на базе самоанализа мною были определены следующие собственные стратегии запоминания сложных непроверяемых слов: этимологическая, ассоциативная, сенсорно-семантическая.

Этимологическая стратегия включает в себя изучение происхождения слова в том случае, если оно влияет на запоминание. Рассмотрим, например, слово «*отразить*», встречающееся в учебнике русского языка М.М. Разумовской для 5 класса [4]. В этимологическом словаре [5] дается следующая трактовка происхождения этого слова: «**РАЗ**. Общеслав. Производное отразить. *Раз* — исходно «удар». Ср. *отразить, образ*». Таким образом, соотнося этимологию с современным словом, мы получаем проверочное, о котором раньше и не подозревали.

Подобная работа со словарем имеет ряд преимуществ: прежде всего, полезен для ученика сам опыт работы со справочным материалом — словарем, кроме того, кропотливый поиск слова помогает соотнести цельный образ искомого слова в этимологическом словаре с его фрагментами. А также при реализации этимологической стратегии ученики запоминают еще и различные формы этого слова и схожих, однокоренных слов, например: *неотразимый образ, образование и др.*

Ассоциативная стратегия позволяет на основе подбора ассоциаций по сходству и смежности созвучных слов и образов выявить наиболее яркое слово, позволяющее запомнить непроверяемое словарное, например, *георгин* — *Георгий*.

Таким образом, я сформулировала стратегию поиска ассоциативного слова следующим образом:

1. Внимательно читаю слово, запуская поиск созвучного.
2. В результате поиска появляется некий образ или фонетический, или визуальный. Записываю все.
3. Выбираю из общего количества наиболее яркий.
4. Маркирую сначала на листе бумаги, записывая оба слова рядом, выделяя разными цветами его части.
5. Запоминаю визуальный образ и маркирую его в памяти.
6. Проговариваю оба слова, чтобы иметь не только визуальный, но и фонетический образ слова.
7. Когда мне кажется, что я запомнила достаточно прочно, стараюсь отвлечься, работая таким же образом с другими словами.

8. На последнем этапе соединяю проанализированные слова воедино и записываю их по памяти. Если эта работа проходит гладко, без каких бы то ни было затруднений, значит, я достигла цели.

Сенсорно-семантическая стратегия подразумевает работу со словом на основе его глубокого анализа. В качестве примера можно рассмотреть слово «человек». Первую букву «Е» проверим словом *челядь*, логически допустив, что в давние времена эти слова были родственными, следующую букву «О» соотнесем со словом «чело» — *лоб*. У нас получается, что «*челядь бьет чело*». Таким образом, подобрав два «проверочных» слова, в которых сомнительные безударные гласные оказались под ударением и соединив их в единое понятие, записываем правописание.

Используя и интерпретируя вышеизложенный материал, я ознакомила учеников с этимологией тех слов, в которых правописание зависело от истории их образования. Далее я предложила им в качестве домашнего задания попробовать применить на собственной практике предложенные мною различные способы запоминания тех слов, которые никак нельзя проверить: прорисовать, прорифмовать или подобрать свой собственный способ запоминания, а также найти в этимологическом словаре те из предложенных слов, которые там представлены. В конечном итоге учащиеся должны были подготовиться к словарному диктанту, проанализировав слова, предложенные в упражнении учебника.

Диктант, написанный на следующем уроке, продемонстрировал неплохие результаты: ученики не получили ни одной «тройки». К сожалению, через некоторое время я узнала, что многие использовали свой старый проверенный способ — механическое заучивание, чтобы сэкономить время, затраченное на подготовку. Тогда я решила повторить эксперимент: спустя месяц, не предупреждая заранее о предстоящей работе, дала тот же диктант. Результат был мною вполне прогнозируем — допущенных ошибок оказалось гораздо больше. Разумеется, механически выученные слова за это время были благополучно забыты. Именно эти результаты и послужили главным аргументом в дальнейшей работе со словарными словами и помогли сформулировать *цель: выявить стратегии заучивания словарных слов учащимися, чтобы обогатить менее успешных учеников стратегиями наиболее успешными и скорректировать их таким образом.*

Следующим этапом работы был анализ действий учащихся, который изучался при помощи анкетирования. С этой целью для них была создана анкета, которую ученики должны были заполнить. Так как работают с анкетами пятиклассники, то есть, дети, только переступившие порог средней школы и впервые имеющие дело с подобным видом деятельности, то к их анкетам необходимо было составить еще и пояснение, к которому они могли бы обратиться и без помощи учителя.

Как решил, что будешь учить словарные слова? Что послужило причиной для начала работы? Как понял, что знание этих слов и их правописание тебе необходимы?	
Напиши известные тебе способы заучивания словарных слов.	
Какой способ работы со словарными словами ты выбрал и почему?	
Опиши все этапы работы с правилом с того момента, как открыл книгу до последнего выученного слова 1. 2. 3. И т.д.	
Как ты понимаешь, что работа продвигается в правильном направлении? Как понимаешь, что у тебя получается?	
Что делаешь, если не получается? Опиши все свои действия	
Как понимаешь, что достиг цели?	

Пояснение:

1. В первой графе задается вопрос: «Как ты решил, что будешь заучивать словарные слова?» Опиши подробно, что послужило причиной, мотивом, который заставил тебя обратиться к заучиванию этих слов, как ты понял, что это необходимо»

2. Вспомни, каким способом заучивания слов учили тебя на уроках в начальной школе и в пятом классе, какие способы **придумал ты сам** в процессе учебы (последнее очень важно, поэтому выделено жирным шрифтом).

3. Объясни, почему ты выбрал в этот раз **именно этот** способ, а не другой, чем он для тебя интереснее и эффективнее остальных

4. Необходимо вспомнить и описать каждый, даже самый мелкий этап работы с правилом с момента открытия учебника и до полного усвоения и запоминания каждого слова, разбив все свои действия на этапы.

5. Опиши свои ощущения. Как ты понял, что идешь в правильном направлении, как ты проверяешь себя на каждом этапе заучивания?

6. Опиши подробно, какие чувства и мысли испытываешь, если при проверке возникают ошибки. Что ты предпринимаешь, чтобы знания были более прочными. Как эти ошибки ликвидируешь?

7. Опиши, как ты понимаешь, что достиг цели: выучил словарные слова?

Привожу примеры нескольких заполненных анкет успешных учеников:

1. *Я решила выучить слова разными способами, которые нам показывали на уроке. Это было домашним заданием, и учительница обещала дать словарный диктант с этими словами.*

2. Я знаю несколько способов заучивания слов: несколько раз прочитать и выучить, выписать их на листочек, нарисовать слова, подобрать ассоциации.

3. Я выбрала способ разбора слов. Я много читаю и знаю много слов, поэтому я пытаюсь понять, что они значат и почему так пишутся, как они образованы, потому что это иногда объясняет написание слов, например, «вермишель» произошла от слова «вермис» — червяк («Е» стоит под ударением) а «пель» + мень (большое ухо) — пельмени.

4. Открываю учебник, внимательно читаю слова. Убираю в сторону те, которые знаю, как пишутся. Остальные разбираю, пытаюсь понять, почему они так написаны. Постоянно проговариваю их. Я должна понимать, почему пишется каждая буква в слове именно так, иначе наделаю ошибок.

5. Если я поняла смысл написания слов, то, что они значат, я их выучила.

6. Если не получается, то начинаю все с начала

7. Я понимаю, что все сделала, когда у меня нет вопросов к себе.

Вот еще интересный пример:

1. Начала учить, потому что хочу быть грамотной.

2. Знаю много способов: зарисовка вместо трудных букв разных картинок, похожих на буквы, деление на несколько частей, запоминаю, читая слова, делаю шпаргалку.

3. Я выбрала в этот раз способ разделения на группы, потому что он самый удобный: я знаю всего две группы слов — с проверяемым безударным гласным в корне и непроверяемые слова.

4. Открываю учебник, потом внимательно читаю вслух слова, делю на группы, записываю на разные листочки: первая — можно подобрать проверочное слово (подбираю, обозначаю орфограммы) и откладываю листочек в сторону. Беру непроверяемые слова, нахожу трудные буквы, придумываю другие слова, которые похожи на эти, но легко запоминаются или рисую что-ни-

будь похожее, потом пишу шпаргалку с ними, когда ее пишешь, все ложится в памяти.

5. Я закрываю все учебники и с каждой группой слов диктую их себе снова. Если ошибок нет — запомнила.

6. У меня все получается, потому что я постоянно что-нибудь придумываю.

7. Я написала мамин диктант на «пять», и она меня похвалила.

Далее я хотела бы предложить только наиболее интересные стратегии работы со словарными словами, выписанные из анкет (в моей редакции):

1. Делю на две группы: первая — «проверяемая и легко объясняемая», вторая — только «запоминаемая». Во второй группе делю на части: первая — все с непроверяемой «О», вторая — с «Е» и т.д.. Потом ищу какую-нибудь систему в запоминании слов, придумываю ассоциации. Иногда ассоциации придумываются легко, например, викторина — Виктор. А иногда приходится долго придумывать.

2. Вот к слову экономика я не мог подобрать ассоциацию. Пришлось разделить слово на слоги — э-ко-но-ми-ка. Потом я посмотрел на первый слог и вспомнил, как мы с мамой покупали новую обувь со скидкой в магазине «Экко». Так ассоциация пришла сама собой: мы сэконо-мили на «Экко» — экономика — «Эко»

3. Я придумываю ассоциации, потому что часто удачная ассоциация при диктовке вспоминается быстрее, чем само слово: сначала вспоминаешь ассоциацию, а потом и слово всплывает в памяти. А бывает, что когда ассоциацию подобрать трудно, ты часто в поиске повторяешь слово, делишь его на части, так долго мучаешься, что запоминаешь саму работу (процесс работы — прим. автора). Получается, что и сама ассоциация уже не нужна: запоминается, как к конкретной букве слово придумывал.

Но, к сожалению, далеко не все хотят тратить время на столь глубокую подготовку, соответственно результат не заставляет себя долго ждать. Приведу пример заполнения анкеты наименее успешным учеником:

1. Начал учить, потому что сказала учительница.
2. Много способов знаю (не указан ни один, — прим. автора)
3. Выбрал заучивание, потому что он самый легкий.
4. Нашел страничку, начал учить, полчаса учу: читаю и повторяю слова, потом проверяю себя.
5. Мама помогает понять, хорошо ли я выучил, проверяет меня каждый раз.
6. Если не получается, сажусь и учу снова.
7. Если последний диктант написал у мамы без ошибок, значит, выучил.

Безусловно, результат такой системы не заставит себя долго ждать. Если первый диктант этот ученик написал на следующий же день после подобной работы с тремя ошибками, то через месяц в тех же словах он сделал их гораздо больше.

Эти проблемы и обусловили следующий этап моей работы. Я предложила этому ученику воспользоваться

стратегиями его более успешных товарищей. Он выбрал подбор ассоциаций. Первую работу со словами мы выполняли с ним совместно, он проговаривал придуманные слова вслух, а я редактировала, оставляя наиболее удачные. На последующих занятиях моей редакторской деятельности уже не потребовалось, ученик понял смысл работы. Ценно, с моей точки зрения, уже и то, что подобную деятельность он стал транслировать и на работу с правилом, а также использовал для запоминания всего того, что сложно запомнить механически.

Конечно же, я для сравнения проанализировала только стратегии наиболее успешных и наименее успешного ученика, чтобы проиллюстрировать, насколько они отличаются друг от друга и таким образом сделать вывод, в чем проблемы слабоуспевающего среднестатистического ученика. Обобщая вышесказанное, могу с уверенностью говорить о том, что механическое *запоминание* ведет к механическому *«забыванию»*. Самым же сложным является возможность *убедить* в этом самого ученика, объяснить ему, что проблема в неправильной организации работы, так как ребенок искренне считает, что ему просто не везет. Именно для того, чтобы убедить подобных любителей заучивать, а их большинство, я и дала вторую проверочную работу, в ходе которой многие поняли, что выбранная система не «легче», а гораздо сложнее, так как подразумевает более длительную подготовку, которую можно было бы избежать, потратив время на другие, более действенные способы запоминания.

На следующем этапе работы из всего многообразия способов, предложенных учащимися в анкетах, выбираются *коллективно* самые интересные и составляется совместно с учениками универсальная памятка по заучиванию словарных слов:

1. Внимательно прочитай слово.
2. Раздели его на части, поставь ударение, подчеркни безударные гласные и сомнительные согласные.
3. Определи, в какой морфеме орфограмма, можно ли объяснить правописание слова правилом или необходимо просто запомнить.
4. Если правописание слова объяснить нельзя, обратись к этимологическому словарю, возможно, его написание объясняется этимологией.
5. Если слово нельзя объяснить или проверить, попробуй подобрать ассоциацию ко всему слову или к отдельной его части, прорисовать трудные буквы.
6. Запиши все слово, используя придуманные ассоциации, проговори его вслух.
7. Если при устной и письменной проверке не испытываешь затруднений, значит, словарное слово ты хорошо запомнил.

Далее я предлагаю прямо на уроке ученикам разбирать другую группу словарных слов, пользуясь новой системой подготовки: стратегиями товарищей и составленной памяткой. Несомненно, особое внимание необходимо уделять «любителям зубрежки», помогая им перестраиваться на работу по-новому. Следующий словарный

диктант, подготовленный подобным образом, продемонстрировал гораздо более высокий результат: 70% учащихся написали работу на «отлично», 25% на «хорошо», и только 5% продемонстрировали невысокие знания (частично это связано с логопедическими проблемами).

Таким образом, можно сказать совершенно уверенно, что если сделать подобную работу регулярной и

системной, то она принесет свои богатые плоды, и количество ошибок, допускаемых нашими учениками в письменной речи, значительно уменьшится, ибо как сказал Профессор Нойгауз, «Знание, добытое без личного усилия, без личного напряжения, — знание мертвое. Только пропущенное через собственную голову становится твоим достоянием».

Литература:

1. Якиманская И.С. // Личностно-ориентированное развивающее обучение.
2. Плигин А.А. // Познавательные стратегии школьников.
3. Резницкая И.Г. // Изучение и развитие стратегий освоения теоретического материала (сборник «Из опыта работы экспериментальной площадки»)
4. Разумовская М.М. // Программа и учебник для 5 и 6 классов
5. Шанский Н.М. // Школьный этимологический словарь русского языка.
6. Происхождение слов // Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — 7-е изд.

Проектная деятельность на уроках биологии

Самошкина Татьяна Геннадьевна, учитель биологии
МОУ гимназия № 1 (г. Балашов, Саратовская обл.)

*Расскажи мне — и я забуду.
Покажи мне — и я zapomню.
Дай мне действовать самому — и я научусь.
Китайская мудрость*

В проекте федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения для получения учащимися качественного образования предъявляются высокие требования к метапредметным результатам освоения выпускниками основной школы программы по биологии. Выпускники должны овладеть составляющими исследовательской и проектной деятельности, включая умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, объяснять, доказывать, защищать свои идеи.

Будущему гражданину недостаточно одних только теоретических знаний — бурно развивающаяся наука приводит к их стремительному устареванию. Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности — вот чему должна учить школа. В этой связи вполне понятен интерес, который проявляет сегодняшняя педагогика к деятельностным технологиям обучения. Разработанный ещё в первой половине XX века метод проектов вновь становится актуальным в современном информационном обществе.

Проект — работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным спо-

собом заранее запланированного результата. Проект может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой работы учащихся, но только как способов достижения результатов проекта.

Исследовательская работа — работа, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом. Учебное исследование имеет целью приобретение учащимися навыка исследовательской деятельности, освоения исследовательского типа мышления, формирования активной позиции в процессе обучения. Такая работа имеет большое сходство с проектом. Однако в данном случае — это лишь этап проектной работы.

Цель проектной деятельности — приобщить учащихся к активному обучению, помочь развитию их учебно-познавательных умений и навыков, научить их учиться, чтобы лучше усваивать учебный материал по биологии (в частности ботанике или зоологии).

Постоянно овладевая умениями и навыками рационального учебного труда, тренируя себя по вопросам и заданиям, наблюдениям и опытам с натуральными объектами, учащиеся самостоятельно приобретают знания, дополняя и углубляя их при изучении рекомендуемой для проектной деятельности биологической литературы.

Какие же конкретно задачи ставятся при обучении учеников проектной и исследовательской деятельности? Их можно наметить несколько, но ведущими будут следующие:

- формировать и развивать творческие способности ученика;
- развивать умения и навыки в постановке проблем и нахождения способов их решений;
- создать мотивирующий фактор в обучении и самообразовании;
- заложить основы чувства индивидуальной ответственности за свои поступки, принятые решения и действия;
- постараться развить у ученика коммуникативные умения и навыки и т.д.

В результате совместной деятельности педагога и ученика можно наблюдать выявление того, что учитель и ученик находятся в тесной взаимосвязи при работе над проектом.

Мы сотрудничаем: вместе ставим цели и задачи. Учитель корректирует наблюдения школьника, помогает отобрать факты, значимые в данной работе, сформулировать гипотезу, составить план для проведения наблюдения или постановке эксперимента, учит работать с огромным объемом информации по теме (искать, отбирать, анализировать и применять в работе). А самое главное, учитель всегда поможет применить полученные знания для достижения целей и задач проекта.

В ходе работы над проектом можно выделить следующие этапы:

Подготовительный, или вводный (погружение в проект):

1. Выбор темы и ее конкретизация (определение жанра проекта).
2. Определение цели, формулирование задач.
3. Формирование проектных групп, распределение в них обязанностей.
4. Выдача письменных рекомендаций участникам проектных групп (требования, сроки, график, консультации и т.д.).
5. Утверждение тематики проекта и индивидуальных планов участников группы.
6. Установление процедур и критериев оценки проекта и формы его представления.

Поисково-исследовательский этап:

1. Определение источников информации.
2. Планирование способов сбора и анализа информации.
3. Подготовка к исследованию и его планирование.
4. Проведение исследования. Сбор и систематизация материалов (фактов, результатов) в соответствии с целями и жанром работы, подбор иллюстраций.
5. Организационно-консультационные занятия. Промежуточные отчеты учащихся, обсуждение альтернатив, возникших в ходе выполнения проекта.

Трансляционно-оформительский этап:

1. Презентация проекта (в классе).

2. Доработка проекта с учетом замечаний и предложений.

3. Подготовка к публичной защите проекта:

3.1. определение программы и сценария публичной защиты, распределение заданий внутри группы (медиаподдержка, подготовка аудитории, видео- и фотосъемка и проч.);

3.2. стендовая информация о проекте.

Заключительный этап:

1. Публичная защита проекта.
2. Подведение итогов, конструктивный анализ выполненной работы.
3. Итоговая конференция

Ученик, выполнив проект и защитив его, должен научиться:

- планировать работу;
- письменно и устно представлять результаты своей работы;
- защищать и отстаивать свою точку зрения;
- отвечать за результаты работы;
- оформлять работу и т.д.

Таким образом, проектная и исследовательская деятельность учащихся, как никакая другая учебная деятельность, поможет учителям сформировать у ученика качества, необходимые ему для дальнейшей учебы, для профессиональной и социальной адаптации, причем, независимо от выбора будущей профессии.

Общие требования к проектной работе по биологии.

Представляемый проект должен иметь титульный лист с указанием: фамилии, имени, отчества исполнителя и руководителя (ей) проекта, название проекта, года написания работы, указанием целей и задач проектной работы.

Содержание проектной работы должно включать такие разделы, как:

- введение, в котором обосновывается актуальность выбранной или рассматриваемой проблемы;
- место и время выполнения работы;
- краткое описание используемых методик ссылками на их авторов (если таковые необходимы для работы или использовались в ней);
- систематизированные, обработанные результаты исследований;
- выводы, сделанные после завершения работы над проектом;
- практическое использование результатов проекта;
- социальная значимость проекта;
- приложение: фотографии, схемы, чертежи, гербарии, таблицы со статистическими данными и т.д.

Критерии оценки проектов по биологии:

- четкость поставленной цели и задач;
- тематическая актуальность и объем использованной литературы;
- обоснованность выбранных методик для проведения исследований;
- полнота раскрытия выбранной темы проекта;

- обоснованность выводов и их соответствие поставленным задачам;
- уровень представленных данных, полученных в ходе исследования выбранной проблемы (объекта), их обработка (при необходимости);
- анализ полученных данных;
- наличие в работе вывода или практических рекомендаций;
- качество оформления работы (наличие фотоматериалов, зарисовок, списка используемой литературы, гербарных материалов к проектам по ботанике и т.д.).

Критерии оценки выступления докладчика по защите проекта:

- обоснованность структуры доклада;
- вычленение главного;
- полнота раскрытия выбранной тематики исследования при защите;
- использование наглядно-иллюстративного материала;
- компетентность, эрудированность докладчика (выступающего) и умение его быстро ориентироваться в своей работе при ответах на вопросы, задаваемые комиссией (членами жюри или экспертной комиссией);
- уровень представления доклада по проекту (умение пользоваться при изложении доклада и ответах на вопросы материалами, полученными в ходе исследования), четкость и ясность при ответах на все возникающие в ходе доклада вопросы по проекту, что является неотъемлемым показателем самостоятельности выполнения работы по выбранной теме.

Большую роль в формировании навыков овладения составляющими исследовательской и проектной деятельности играет внеурочная деятельность. В МОУ гимназии №1 г. Балашова организовано научное общество учащихся, которое занимается проектно-исследовательской работой.

Литература:

1. Ступицкая М.А., «Что такое учебный проект?» М. Первое сентября 2010

Событийность образовательного процесса в начальной школе

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

Современное общество находится на пути преобразования образовательного процесса. Современный школьник — это личность, которая улавливает не только изменения в школьном образовании, но и изменения в мировоззрении человека. Учителю необходимо не только понимать новые требования в образовательном стандарте, а успешно его реализовывать в своей педагогической деятельности.

Принципы организации научного общества учащихся:

- в гимназии №1 научное общество учащихся организовано с 2001 г. в рамках методического объединения естествознания;
- членами научного общества являются учащиеся химико-биологических и медицинских 8-11 классов;
- членами научного общества могут стать ученики: успешно освоившие основной предметный материал, стремящиеся выйти за рамки учебной программы, готовые заниматься исследовательской деятельностью;
- результаты работы научного общества — участие в научно-практических конференциях, экологических конференциях, неделях науки в СГУ им. Чернышевского, СГМУ им. Разумовского, СГАУ им. Н.И.Вавилова, всероссийском фестивале исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио».

Результатами проектно-исследовательской деятельности научного общества учащихся МОУ гимназии №1 г. Балашова за последние несколько лет стала работа над проектами и их защита.

Исследовательские проекты:

- Социальная значимость здоровья
- Изучение экологического состояния школьных помещений
- Туберкулёз лёгких: глобальная опасность!
- Изучение экологического состояния пришкольной территории
- Здоровое поколение
- Исследование качества воды в реке Хопёр
- Биотехнология-союз науки и производства
- Интегрированная медицина
- Статистика в биологии
- Влияние внешних условий на нарушение функции органа зрения

Событийный принцип в образовании занимает ведущее место. Его особенность заключается в сопричастности событийности, ответственности за свое образование. Педагог должен с первых классов ориентировать ученика на то, что именно от него самого зависит собственный образовательный уровень.

Обратимся к сути определения событийности. Так, по Хайдеггеру, «в посыле судьбы Бытия, в простирании Вре-

мени проявляет себя некое присвоение, некий перевод в свою собственность — Бытия как присутствия и Времени как сферы открытого, Бытия и Времени в их собственном. То, что определяет их обоих... в их собственном... в их взаимопринадлежности, мы назовем: событие — *das Ereignis*. Событие в качестве, по Хайдеггеру, «сути бытия» (при наличии и иной версии перевода: «своение» — от корня «-eigen-», т.е. «свой», «собственный») выступает в качестве одного из возможных переводов данного немецкого слова [4, с. 73]. По метафорическому образу Ж. Боске: «Что касается событий моей жизни, то с ними было всё в порядке, пока я не сделал их своими. Переживать их — значит невольно отождествиться с ними — как если бы они вбирали в себя самое лучшее и совершенное, что есть во мне... Надо стать хозяином своих несчастий, научиться воплощать совершенство и блеск...». Необходимо стать результатом собственных событий, а не действий. Данные размышления позволяют нам перейти к принципу событийности.

Со-бытие по В.И. Слободчикову и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Соответственно сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами — более сложными и более высокого уровня развития [1, с. 119].

Определение со-бытия как объекта (источника, ситуации) развития фиксирует онтологические условия бытия человека — общественный характер его жизнедеятельности. Со-бытие — абстракция, схватывающая далее неразложимое генетически исходное отношение процесса становления и развития человека в многообразии его сущностных способностей. Категория со-бытийной общности позволяет преодолеть односторонность двух полярностей — абсолютного индивидуализма и не менее абсолютного коллективизма. Ситуация — событие представляет собой встречу с другой духовной реальностью.

Нами также учитывается, что «под ситуацией понимается совокупность реальных и типичных условий, обстоятельств, в которых функционирует личность, социальная группа, общность и которые влияют на образ жизни. Категория «ситуация» ...позволяет операционально описать некую совокупность факторов, обстоятельств и проблем жизнедеятельности молодого человека (социокультурную среду) и добиться их оптимизации путем изменения условий его существования в социокультурной среде» (Запесоцкий А.С.). Для нас также значим тезис, что в контексте проблем развития для понимания ситуации «принципиально важно наличие со-участников — как полюсов напряжения, задающих ее целостность». Ситуация развития — «это единство, живое бытие одного для дру-

гого», «это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации» (Слободчиков В.И.).

Разрабатывая и реализуя ситуации-события, мы опирались также на ситуационный подход в педагогике в его трактовке В.В. Сериковым. По его мнению, «само присутствие понятия «ситуация» в педагогическом мышлении неслучайно, оно отражает глубинные закономерности педагогической реальности и тенденции развития современных образовательных идей и концепций». Под ситуацией, как отмечается в «Словаре русского языка» (1988), понимается «совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение». Уточним разные грани того, что есть ситуация-событие: педагогическая ситуация по Л.М. Лузиной — «создание совокупного образа условий», благодаря которым ребенок мог бы определиться в культуре. «Ситуация обретает личностно развивающий характер, когда становится событием — своеобразной неустойчивой формой бытия (О.Ф. Больнов), кризисом, нарушающим привычный ход событий. «В основе личностно развивающего события лежит встреча двух людей». «Событие — встреча с другой реальностью, что, в свою очередь, является продуктом определенной эволюции личности, жизненного пути, уже пережитых ею событий». «Педагогически эффективная ситуация — всегда событие». «Нет иного способа «обучить» ребенка сложным видам опыта, как только, «погрузив» его в образовательном процессе в соответствующую ситуацию». «Ситуация — это не только устойчивое состояние, но и момент перехода из какого-то одного состояния в другое, перерыв постепенности» (В.В. Сериков) [2, с. 139]. Для пояснения того, почему мы обратились к категории «событие», обратимся к его сути. «Событие для личности — это момент ее наибольшей востребованности и, соответственно, самореализации».

«Педагогическая ситуация как событие для нас — это своеобразный момент импульса для глубинных изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта». В связи с этим ситуационный подход противостоит попыткам описывать педагогический процесс и обучение посредством линейных связей типа «средство — результат». Нам он необходим потому, что мы исследуем создание условий для развития сложных личностных структур (личностных качеств, переживаний), а также создание условий для проектирования процесса становления личностного опыта. К тому же ситуационный подход включает в себя такую проектировочную процедуру как разработку технологии ситуационно-событийного ряда (обучение как проживание событий и их переживание). Для нас также значима такая характеристика ситуационного подхода как «целостный охват факторов и условий развития личности, а не выделение отдельных «педагогических средств»; значимость каждого из таких средств определяется через его вклад в

целое — в личностно развивающую ситуацию, в ее центральное (ситуационно-образующее) событие.

Принцип событийности предполагает, что процесс и содержание занятий изобразительной деятельностью обладают такими характеристиками, определенными в исследованиях Е.М. Сафроновой [3, с. 147], как а) личностная значимость какого-либо явления, дела, мероприятия, чьего-то поступка, поведения, действия для человека; б) воздействие какого-то факта, явления на эмоциональную сферу личности, способность «задеть за живое», «оставить след» в памяти, возможно, даже в биографии; в) внутренняя диалогичность факта, явления, поступка, затронувшая ценностно-смысловую, нравственную сферу личности, повлекшая за собой необходимость принять решение, сделать выбор на основе моральных принципов, причем не слепо следуя известным истинам, а лишь осознав, пережив и приняв их самостоятельно в свой внутренний мир как своеобразный нравственный ориентир; г) утверждение в деятельности (интеллектуально-познавательной, смыслопоисковой, художественно-творческой, рефлексивно-аналитической и др.) достоинства личности, ее самооценности; д) своеобразный «духовно-нравственный катарсис», произошедший благодаря контакту с эстетическим предметом, либо объектом, представляющим собой нравственную ценность; достижение воспитанником значимого для него результата, успеха в какой-либо области деятельности (участие или победа в конкурсе рисунков; впервые самостоятельно выполненная работа творческого характера), то есть все то, где человек добился успеха самостоятельно или при помощи и поддержке сверстника, учителя, родителей.

Исходя из этого, носителем «события» может стать: а) совместная творческая деятельность детей и взрослых, превратившаяся в со-бытие, то есть в совместное проживание действительности; б) кинофильм, театральные спектакль, вовремя прочитанная книга, газетная или журнальная статья по изобразительному искусству, которые помогут неожиданно найти ответ на важный для личностного роста, поиска эстетического, нравственного решения вопрос при выражении ребенком собственного отношения к миру через продукт творческой деятельности; в) «встреча» со значимым человеком (например, художником, учителем изобразительного искусства), которая может оставить заметный след в жизни младшего школьника.

Для младших школьников можно выделить три уровня «событий»: события школьной жизни, которые оказали воздействие на их восприятие мира, к которым могут быть отнесены встречи с художниками, посещения музеев, уроки-игры, уроки-драматизации, уроки-презентации, уроки-лекции, практикумы; запомнившиеся им

уроки и другие образовательные мероприятия, в процессе которых они приобретали новые знания и умения в сфере изобразительной деятельности; те мероприятия, которые были полезны для развития их мотивации, самостоятельности, развития самооценки собственной изобразительной деятельности, извлечения выводов, переживаний, отношений, личностных качеств. Все названные уровни событий могут иметь место и при организации процесса формирования опыта художественно-творческой деятельности у младших школьников.

В качестве методологического основания технологии создания ситуаций-событий использовано знание о педагогических умениях учителя, работающего в русле личностно-развивающей парадигмы образования. Технология включает следующее: учитель определяет 1) что должен или может знать и пережить ученик начальной школы в процессе изобразительной деятельности; 2) каким способом и в каких формах занятий изобразительным искусством может быть добыт школьником некий вывод, связанный со знаниями, умениями в сфере изобразительной деятельности, а также вопросами морально-этического характера, доступными и значимыми для младшего школьника; 3) как помочь школьнику найти личностный смысл художественно-творческой деятельности на занятиях изобразительным искусством и к каким смыслам обращать детей в урочной и внеурочной деятельности по предмету (возможные смыслы изобразительной деятельности — эстетизация предметно-пространственной среды, состоящая в украшении школы, класса своего дома продуктами творческой деятельности; удовольствие от процесса индивидуального или коллективного творчества; возникновение и поддержание дружественных отношений в классе, как следствие совместного творчества; доставление радости Другому человеку результатами своего творчества, например, подарком).

В зависимости от содержания уроков, состояния воспитанности учащихся данного конкретного класса, жизненной ситуации воспитанности учитель выделяет тот или те смыслы, к которым он планирует обратить внимание детей. Также педагог определяет, какие смыслы необходимо актуализировать сообразно ситуации в образовательном процессе начальной школы.

Данные ситуации-события, в которых младшие школьники обретали опыт художественно-творческой деятельности, проектировались с целью поддержки самостоятельности в создании образа рисунка, проявлении усилия над собой в выполнении творческой работы, ответственности за свою работу, за ее культурное содержание, а также осознанное стремление к выражению в продуктах своей творческой деятельности отношения к миру, людям, природе.

Литература:

1. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

2. Сериков В.В., Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие (Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой): М. — Академия ИЦ, 2008 г., 225 с.
3. Сафронова Е.М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: Монография / Е.М. Сафронова. — Волгоград: Перемена, 2004, — 333 с.
4. Хайдеггер М. Понимание искусства / М. Хайдеггер / М.: 1992

Активация познавательной деятельности учащихся в процессе изучения лекарственных растений на пришкольном участке

Суетин Максим Игоревич, аспирант
Орловский государственный университет

Образование, отвечающее, согласно Конвенции о правах ребёнка, интересам, склонностям и запросам школьника, как свободной и самоопределяющейся личности, приобретает особо важное значение в связи с высокими темпами развития науки и техники, потребностью общества в людях образованных, способных быстро ориентироваться в обстановке, мыслить самостоятельно. В решении этих основных задач школы биологическое образование играет особую роль. Его огромная значимость определяется и тем, что на современном этапе развития общества человек вошёл в противоречие с природой, результат которого — экологические кризисы. Они прямое следствие безграмотного, непродуманного, небрежного, а иногда и просто варварского отношения к природе. Отсюда необходимость гармонизации отношений человек — природа.

Правильный подход к выбору методов и средств обучения следует строить на научной основе, рассматривая обучение как целенаправленный организованный процесс взаимодействия, сотрудничества учителя и учащихся, призванный вооружить их научным мировоззрением, знаниями и умениями. Педагогической психологией выведен основной закон усвоения: воспринять — осмыслить — запомнить — применить — проверить результат, все эти этапы усвоения знаний, умений должны выполняться лично каждым школьником, его умственным трудом под руководством учителя.

Познавательная активность школьника выражается в стремлении учиться, преодолевая трудности на пути приобретения знаний, в приложении максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе.

В.А. Сухомлинский писал: «Природа — сильнейшее средство воздействия, прекрасный метод воспитания, которым мы почти не пользуемся и которым необходимо овладеть». Природа — это и сильнейшее средство активизации познавательного процесса. Ни один, даже наиболее удачный урок не может заменить прямого общения с природой.

Выращивание лекарственных растений на пришкольном участке даёт возможность ознакомить школьников с растениями — представителями различных се-

мейств и экологических групп, условиями разведения лекарственных трав, ценностью лекарственного сырья, способствует воспитанию у детей чувства ответственности за сохранение природы и выработке практических навыков в деле её охраны. Помимо этого, сам процесс выращивания растений позволяет организовать и наблюдение за их ростом и развитием, сформировать прочные знания о том, какая часть растения представляет лекарственную ценность. В процессе посева и наблюдения за ростом и развитием лекарственных растений, учащиеся, сравнивая виды делают выводы о различии фенологических фаз, пытаются выяснить с чем это связано, ученики узнают жизненные формы травянистых растений, пример: горец птичий, чистотел большой, ромашка аптечная, сушеница топяная — это однолетние растения, а тимьян ползучий, мята перечная, Melissa лимонная, шалфей лекарственный, подорожник большой относятся к многолетним растениям.

Работа по созданию «лекарственных огородов» на пришкольном участке позволит школьникам не только приобрести агротехнический опыт возделывания тех или иных культур, но и лучше узнать флору Москвы и Московской области и различных фитоценозов.

При изучении лекарственных растений учащиеся овладевают различными категориями знаний:

- общенаучными,
- биологическими,
- агротехническими,
- натуралистическими,
- экологическими и др.

Во время изучения лекарственных растений учащиеся создают систематическую картотеку (как базу данных в компьютере или на карточках) лекарственных видов растений, высаженных на участке, куда следует внести следующие данные о виде:

- систематическое положение;
- морфологическое описание вида с приложением гербарного материала;
- возможные способы размножения, распространение вида с указанием ареала по России в целом и по Московской области (для этого можно использовать ат-

ласы ареалов лекарственных растений);

- данные о численности вида в пределах Московской области (особо отметить охраняемые и редко встречающиеся виды);

- историю использования растения в медицине разных стран;

- указать, какие части растения используются в медицине, сроки сбора сырья;

- способы применения лекарственного растения в научной и народной медицине;

- отметить другие возможности использования (декоративность, пищевые качества, использование в аранжировке);

Литература:

1. Звонарёва Т.И. «Биошкола», — М. 2011
2. Николаева С.Н. «Как приобщить ребёнка к природе», — М. 1997
3. Рыжова Н.А. «Я и природа», — М. 1987

- сведения о легендах, мифах, поверьях, связанных с растением.

В результате полученных навыков и на основе изучения дополнительной литературы ученики готовят реферативные сообщения и презентации к самым разным темам курса «Ботаника».

С помощью занятий на пришкольном участке с разделом лекарственных растений у учащихся развивается наблюдательность, интерес к изучению природы, что вызывает радость и положительные эмоции от общения с ней. В свою очередь формируется желание видеть красивое и любоваться им, воспитывается бережное отношение к растениям.

Роль экспериментальных задач в повышения качества знаний по физике

Тарасенко Елена Юрьевна, учитель физики

Муниципальная общеобразовательная школа-интернат «Лицей-интернат г. Балашова Саратовской области»

За последние десятилетия в связи с вступлением мировой цивилизации в век информатизации и наукоемких технологий роль общеобразовательной средней школы изменилась. По опыту многих стран оказалось, что в новых условиях не только и не столько интеллектуальная элита, как прежде, а качество и уровень общего среднего образования подрастающего поколения в массовой школе определяют интеллектуальный потенциал нации, потенциал народа и государства.

Проблема повышения качества знаний обучающихся по физике разрешается в средней школе различными путями, в частности, усилением экспериментальной стороны преподавания, организацией самостоятельной работы учащихся. Этим целям прекрасно служат экспериментальные задачи, решение которых находится опытным путем.

Эти задачи дают возможность учащемуся проявить творческую самостоятельность, и приучают его при решении конкретных вопросов исходить из неразрывной связи теории с опытом. Вследствие этой связи весь ход решения задачи и его физический смысл приобретают особую ясность для обучающихся. Показ даже большого количества опытов на уроках физики сам по себе еще не обеспечивает в нужной степени осуществления основных этапов процесса познания и тем самым недостаточно способствует приобретению осознанных и активных знаний, т.е. таких знаний, которые могли бы быть самостоятельно использованы учениками для решения практических во-

просов. Постановка экспериментальных задач показывает учащимся физические законы в действии, выявляет объективность законов природы, их обязательное выполнение показывает использование людьми знаний законов природы для предвидения явлений и управления ими, важность их изучения для достижения конкретных, практических целей.

Особенно ценным надо признать такие экспериментальные задачи, данные для решений которых берутся из опыта, протекающего на глазах учащихся, а правильность решения проверяется опытом или контрольным прибором. В этом случае теоретические положения, изучаемые в курсе физики, приобретают особенную жизненность и значимость в глазах учащихся. Решение экспериментальных задач помогает учащимся глубже и полнее осмыслить и понять изученную закономерность, так как показывает ее в действии в совершенно конкретной обстановке, где каждые из величин, входящих в закономерность, выступает перед учениками вполне реально и в реально действующих взаимосвязях.

Постановка экспериментальных задач помогает вскрывать недопонятое, ошибочно представляемое учащимися, причем задача может быть очень простой, но заставляющей учащихся выявить их внутреннее понимание вопроса, а не формальное знание его. В случае текстовой постановки задачи или при помощи рисунка, заменяющего вещественную установку, такого интереса и беспокойства за правильность решения не возникает. Повышенный интерес

при решении экспериментальных задач можно наблюдать в любом классе, при постановке любой экспериментальной задачи. Это отмечают все учителя, обращающиеся в своей практике к экспериментальным задачам. И этот интерес отнюдь не развлекательного характера, не отвлекающий учеников от содержания урока, а наоборот, направляющий их внимание в нужную сторону и обеспечивающий лучшее усвоение разбираемого на уроке материала. Конкретные вещественные установки сосредотачивают внимание учащихся на поставленном вопросе вне зависимости от внешней эффектности самой установки или ожидаемого явления, а в силу своей непосредственной связи с жизнью, с природой. Установка может быть самой обычной, интерес рождается не ею, а возможностью использовать свои знания для предвидения реального события. Решение экспериментальных задач и особенно количественных, конечно, дело несколько более сложное, чем решение текстовых задач, так как проверка решения практикой заставляет и многое учитывать, и быть очень внимательным к экспериментальной части задач и к вычислениям.

Решение экспериментальных задач может идти следующим путем:

1. Учащиеся знакомятся с экспериментальной установкой. Если нужно, делается чертеж, записываются условия задачи, а в необходимых случаях и дополнительные вопросы к ней.
2. Устанавливается физическая сущность явления закона, которому оно подчиняется. Намечается путь опытного решения задачи.
3. Осуществляется опытное решение задачи и проводятся нужные вычисления, если они предусмотрены данной задачей.
4. Полученные результаты обсуждаются всеми участниками решения задачи.

Экспериментальная установка дается в руки учащихся только после того, как преподаватель получил с ее помощью вполне четкие и устойчивые результаты.

При изучении уравнения Клапейрона я предлагаю ученикам такую экспериментальную задачу: «Как, имея теплоприемник и жидкостный манометр, определить изменение температуры воздуха внутри теплоприемника?»

При решении этой задачи ученику приходится сначала осмыслить физическое явление или закономерность, выявить, какие данные ему нужны, продумать способы и возможности их определения, найти их и только на заключительном этапе уже вполне осмысленно подставить в формулу. Используется такое оборудование: водяной манометр с теплоприемником, барометр и термометр.

Решение задачи: если воздух в теплоприемнике каким-то образом будет прогрет и его температура изменится от T^0 до T , то уровень воды в левом колене манометра поднимется и из уравнения Клапейрона вытекает соотношение:

$$\frac{p_0 V_0}{T_0} = \frac{(p_0 + \rho gh)(V_0 + \frac{Sh}{2})}{T} \quad (\odot)$$

где p^0 — атмосферное давление; V^0 — начальный объем воздуха в правой части установки (т.е. в правом колене трубки манометра и теплоприемника); S — площадь поперечного сечения трубки манометра

Очевидно, что $\frac{Sh}{2} \ll V^0$ (это можно доказать экспериментально), и соотношение (\odot) принимает вид:

$$\frac{p_0}{T_0} = \frac{p_0 + \rho gh}{T} \Rightarrow T = T_0 \left(1 + \frac{\rho gh}{p_0}\right) \Rightarrow \Delta T = \frac{T_0 \rho gh}{p_0}$$

Хорошо известно, что эффективность усвоения значительно увеличивается при использовании демонстраций. Исследования показали, что продемонстрировать ту или иную операцию с прибором эффективнее, чем рассказать о ней.

Тема «Газовые законы» позволит поставить экспериментальные задачи, связанные с определением атмосферного давления без барометра, температуры жидкости или газа без термометра, давления, без манометра, т.е. показать учащимся использование газовых законов для косвенных измерений, без специальных приборов, например: «Как можно использовать одноразовый шприц для проверки закона Бойля-Мариотта?» Здесь требуется переосмысление назначения шприца, использование принципа его действия для других, вовсе не медицинских целей.

Решение задачи: Если герметически закрыть отверстие в цилиндре шприца и изменять давление на воздух под поршнем, то объем воздуха будет изменяться в соответствии с законом Бойля-Мариотта. При этом объем можно измерять по делениям на корпусе шприца, а силу давления при помощи напольных весов.

Развитие определенных качеств личности зависит от того, насколько они проявляются в деятельности. Домашние задания экспериментального характера воспитывают самостоятельность и ответственность. На уроке развитие этих качеств может быть лишь намечено, но не реализовано полностью, так как для этого необходимы постоянные осознанные действия ученика, у него нередко нет выбора, когда, в какой последовательности, за какое время и какими средствами выполнять задание на уроке. Домашний же опыт требует от школьника умения правильно распределять свое время и планировать, научиться делать это самостоятельно. Могут возникать ситуации нравственного испытания, когда ученику приходится преодолевать внутренние конфликты, например, ситуация выбора между проведением интересного занимательного опыта и, к примеру, просмотра телевизионной передачи. Такая ситуация может возникнуть, если задание дано коллективное и ученик не может подвести своих товарищей. Например, при подготовке к обобщающим заключительным урокам по темам курса физики, где ученики будут представлять и защищать свои домашние экспериментальные работы группами или, если ученику дано ответственное задание изготовить прибор, который будет необходим на следующем уроке, он не может подвести учителя и т.п. Таким образом, пока он не сделает

такое домашнее задание, он не может заняться другими делами, процесс преодоления закаляет волю. Закаляют волю и трудности в ситуации, когда не удается что-то выполнить, несмотря на все усилия. Никогда не удается сделать прибор так, чтобы он хорошо работал и красиво выглядел, лучше всех в классе, или заданный учителем опыт не с первой попытки проходит так, как нужно и т.п. Эти трудности естественны и необходимы для укрепления характера, точно так же, как и чувство удовлетворения и гордость, когда «невыполнимое» задание все-таки преодолено.

Основным достоинством экспериментальных задач является их вещественная постановка, их непосредственная связь с реальными явлениями, протекающими на глазах учащихся.

Недостатком экспериментальных задач является тематическая ограниченность их содержания, вызываемая специфичностью школьной обстановки и экспериментальной базы кабинета физики. Постановка экспериментальных задач возможна и желательна во всех классах, в которых преподается физика, начиная с 7 по 11 включительно.

Постановка экспериментальных задач в младших классах способствует сознательному усвоению учащимися, таких основных для дальнейшего изучения физики понятий, как давление, сила давления, механическая работа. В старших классах объем изучаемого материала по физике, математическая подготовка и возрастные особенности учащихся создают для постановки экспериментальных задач еще более благоприятные условия, чем в 7–9 классах.

Мои наблюдения, беседы, анкетирование учащихся, анализ их деятельности на уроках, анализ результатов выполнения экспериментальных домашних задач, участие в

олимпиадах выявило повышение интереса учащихся. Если раньше за урок ребята задавали 1–2 вопроса, то после уроков с использованием экспериментальных задач число вопросов резко возрастает, причём характер вопросов изменяется. Ребята стремятся проникнуть в сущность объекта изучения, с особым интересом подходят к выбору различных способов решения задач, на уроках стали возникать кратковременные споры, в общем, класс становится активнее. После уроков ученики чаще стали собираться вокруг учительского стола или около установки, разбирая и доказывая друг другу правильность их рассуждений, предлагая свои способы решения. Учащиеся стали больше работать дома. Когда предлагались экспериментальные задачи, в классе наступает оживление, учащиеся активнее работают, а число учащихся желающих посещать элективные курсы с каждым годом увеличивается. В данном направлении работаю около 10 лет, за это время разработала и успешно реализую авторский элективный курс для учащихся «Учимся решать экспериментальные задачи», который стал победителем областного конкурса «Лучший элективный курс для предпрофильной подготовки и профильного обучения» и рекомендован МО Саратовской области для использования в учебном процессе.

Хотелось бы особо отметить, что не все учебники физики радуют экспериментальными заданиями, а отсутствие таких задач снижает действие эмоционального компонента в обучении физике.

Навык использования знаний по физике для решения практических вопросов помогает учащимся осуществлять аналогичные действия и по отношению ко всей сумме имеющихся у них знаний законов природы, чем и устанавливается глубокая связь между различными учебными предметами.

Литература:

1. Антипин И.Г. Экспериментальные задачи по физике в 6–7 классах — М, 1974.
2. Ланге В.Н. Экспериментальные физические задачи на смекалку. — М., 1985.
3. Мошков С.С. Экспериментальные задачи по физике. Ленинград, 1955.

Информационно-методический комплекс учителя физической культуры как средство здоровьеразвивающей деятельности общеобразовательных школ

Чедов Константин Васильевич, кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой теории и методики физической культуры и спорта;
Исаков Владимир Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент
Чайковский государственный институт физической культуры

Проблема повышения двигательной активности школьников в настоящее время является актуальной, так как современные ученики выполняют недостаточный объем физических нагрузок, как в повседневной жизни, так и

на уроках физической культуры. В то же время, гармоничное развитие личности школьника предусматривает укрепление здоровья, формирование жизненно важных умений и навыков, хорошее физическое развитие и вы-

сокий уровень двигательных способностей (Л.Е. Любомирский, 1974; В.Д. Сонькин, 1990; Я.С. Вайнбаум, 1991; М.А. Годик, 1996).

На современном этапе развития школьного образования наблюдается значительный рост педагогических инноваций в сфере физического воспитания школьников. Активно разрабатываются и внедряются в практику ранее редко использованные средства двигательной активности, с помощью которых возможно достичь оптимального уровня физического состояния (В.В. Михайлов, 1986; Е.А. Пирогова, 1989; Г.А. Марескина, 1992; В.Г. Беспутчик, 1996).

Одним из таких инноваций является проект «Школьный спортивный сертификат» (ШСС). ШСС является одним из направлений спортизации физкультурного образования школьников и предусматривает прежде всего укрепление их здоровья и гармоническое физическое развитие средствами спортивной тренировки.

Вопрос состоит в том, какие конкретные формы и технологии физической и спортивной подготовки приемлемы в этическом, педагогическом, медико-биологическом и организационном плане для реализации в широкой практике дополнительного физкультурно-спортивного образования школьников.

Для эффективной организации физкультурно-спортивной деятельности школьников учителю физической культуры и тренеру-преподавателю по виду спорта необходимо владеть различными данными о состоянии занимающихся.

В этой непростой задаче может оказать помощь компьютерная программа «Информационно-методический комплекс учителя физической культуры», позволяющая проводить оценку физического состояния школьников.

Основу программы составляют: методика экспресс-оценки физического здоровья человека, предложенная С.В. Хрущевым и программа оценки уровня развития физических кондиций школьников «Президентские состязания», предложенная Ю.С. Вавиловым.

Комплекс предусматривает:

- накопление данных тестирования физического здоровья и физической подготовленности, всех учеников за весь период обучения в школе.
- обработку и оценку данных о физическом здоровье учеников по методике профессора С.В. Хрущева;
- обработку и оценку данных о физической подготовленности учеников по методике «Президентских состязаний», профессора Ю.Н. Вавилова.
- обработку и оценку данных о физической подготовленности учеников по региональным нормам (Н. Куликов, 2000);
- хранение полученных результатов в течение всего срока обучения ученика в школе;
- составление «карты физического здоровья и физической подготовленности ученика», где графически представлены заключительные оценки его состояния в динамике за весь период обучения;

— составление «карты физического здоровья и физической подготовленности класса», где графически представлены заключительные оценки и оценки по каждому испытанию состояния класса в динамике за весь период обучения;

— составление индивидуальных комплексов двигательного режима для учеников в зависимости от возраста, уровня физического здоровья и его предпочтения к видам физических упражнений;

— хранение и систему поиска методических разработок по занятиям физической культурой для ученика и его родителей;

— хранение и систему поиска методических разработок по занятиям физической культурой для учителей.

Комплекс предназначен для оценки уровней физического здоровья физического развития и физической подготовленности, в общеобразовательных учреждениях. Также программа может быть использована и для индивидуальной оценки людей, занимающихся физической культурой и спортом. Программа может применяться в физкультурно-оздоровительных центрах, спортивных клубах, детско-юношеских спортивных школах и других учреждениях для тестирования резервов здоровья и работоспособности населения и выработки соответствующих рекомендаций по укреплению здоровья и формированию здорового стиля жизни.

Информационно-методический комплекс, может быть выполнен в виде блока, входящего в состав информационной системы школы, или как самостоятельный программный продукт.

Данная программа позволяет достаточно оперативно получать данные о физическом состоянии школьников. На основе объективных оценок физического состояния занимающихся у учителя физической культуры или тренера-преподавателя по виду спорта появляется реальная возможность эффективного планирования учебного или учебно-тренировочного процесса.

Имея фактические данные о физическом состоянии каждого ученика в отдельности и всего класса или учебно-тренировочной группы в целом можно ставить конкретные, реально достижимые цели физкультурно-спортивной деятельности и определять задачи по их осуществлению как для отдельного школьника, так и для всего класса или учебно-тренировочной группы.

Проводя повторные исследования, мы получаем данные об изменениях в физическом состоянии учащихся, что является необходимой информацией для качественного управления педагогическим процессом.

Технология применения информационного комплекса учителя физической культуры, тренера-преподавателя в физкультурно-спортивной деятельности школьников представлена на рис. 1.

Стандартный подход учителей к учащимся, до сих пор имеющий место в общеобразовательных школах, фактически игнорирует индивидуальные природные особенности учащихся, насаждает стремление к «усреднен-

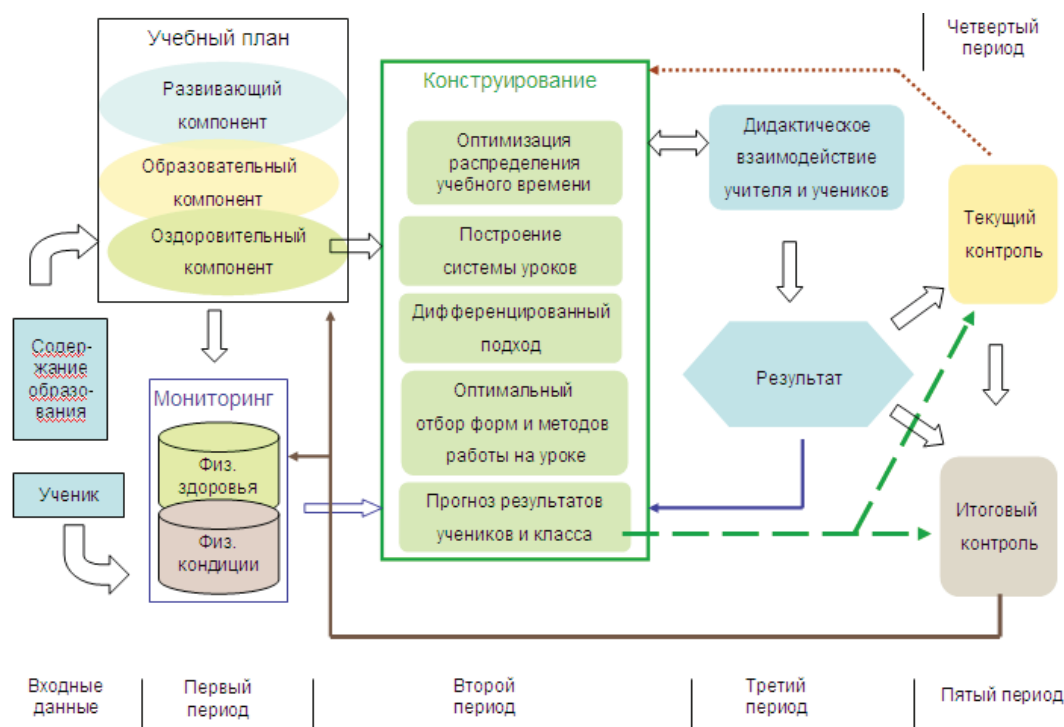


Рис. 1. Модель технологии применения информационного комплекса учителя физической культуры, тренера-преподавателя в физкультурно-спортивной деятельности школьников

ности» количественной оценки результатов, искусственно задерживает развитие способностей детей и молодежи.

Исследование физической подготовленности учащихся школ показывают, что большое число школьников не справляется с нормативными требованиями школьной программы (В.А. Вишневецкий). Очевидно, что причина такого положения заключается не только в недостаточной эффективности уроков физической культуры, которые компенсируют лишь 13,3 % необходимой двигательной активности учащихся (С.В. Хрущев): в течение крайне ограниченного времени урока невозможно решить основные задачи физического воспитания школьников. Содержание занятий не учитывает не только индивидуальные, но и групповые особенности физической подготовленности учащихся; не учитываются во многом неодинаковые условия проведения различных организационных форм занятий; ни учителя, ни учащиеся, ни родители не имеют определенного представления о физическом состоянии детей. Понятно, что при столь неадекватной оценке физического состояния учащихся учителя не могут осуществлять коррекцию имеющихся в действительности отклонений, а у самих учащихся нет стимулов для занятий физической культурой. На уроках физической культуры присутствуют дети, заметно отличающиеся друг от друга по состоянию здоровья, уровню физической подготовленности и двигательной одаренности. Усредненный способ дозирования нагрузки не учитывает индивидуальность человека и делает ее для одних чрезмерной, а для других занимающихся недостаточной. При организации занятий

на базе школьного класса без учета врожденной предрасположенности к определенному виду двигательной активности повышает вероятность того, что не только по силе воздействия, но и по своей направленности задаваемая нагрузка может вызывать у них неоптимальные вегетативные реакции. У занимающихся возможно развитие предпатологического состояния, появление субъективных неприятных ощущений от выполнения физических упражнений, при этом у школьников снижается биологически обусловленная потребность в двигательной активности и не формируется социально и духовно обусловленная потребность к физической культуре.

Правильная организация двигательной активности школьника является общепризнанным и неоспоримым способом укрепления здоровья человека. Современные представления специалистов, занимающихся проблемами оздоровительной физической культуры (В.К. Бальсевич, В.Г. Никитушкин, В.В. Зайцева, В.И. Белов и др.), сводятся к тому, что для оптимизации состояния здоровья человека необходим индивидуальный подход.

Таким образом, задачей сегодняшней школы является обеспечение каждому учащемуся своей здоровье-развивающей траектории на основе осознания своих возможностей и имеющегося выбора содержания и форм образовательной деятельности. Данный аспект приобретает особую значимость при спортизации общеобразовательных школ, когда каждому учащемуся предоставляется возможность занятий физическими упражнениями в режимах оздоровительной или спортивной тренировки.

По данным опроса учителей физической культуры (Н.И. Лукьяненко), компьютеры имеются почти в 98% школ; желание использовать их для улучшения системы физкультурного образования есть примерно у 87% учителей. Кроме того, более 2/3 учителей считают важным и необходимым использование индивидуального подхода к

учащимся, но при этом сталкиваются с недостатком методической помощи. Одна из задач педагогической науки — предоставить учителю физической культуры такую помощь, в виде компьютеризированного информационно-методического комплекса.

Комедия «Горе от ума» – зеркало эпохи, картина русского общества (интегрированный урок истории и литературы, 9 класс)

Яковлева Валентина Львовна, учитель истории
ГБОУ гимназия № 1590 (г. Москва)

И еще раз об интегрированном уроке. Интеграция в образовании — не мода, не очередная компания. Она является отражением тех тенденций, которые характеризуют сегодня все сферы человеческой деятельности. «Рост научных знаний, — отмечал В.В. Вернадский, — быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все более специализируемся не по наукам, а по проблемам». Интеграция — (лат) восстановление, восполнение, объединение частей в целое (integer — целый), причем, не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение. Структура интегрированных занятий отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала. [5, с. 78]

Интегрированное обучение не подразумевает только взаимосвязь знаний по разным предметам на одном уроке, но и как интегрирование различных технологий, методов, и форм обучения в пределах одного предмета и даже урока. Интегрированные уроки можно проводить в течение целого учебного дня при использовании большого количества приемов. Возможно проведение серии уроков в рамках целой темы. Ведут уроки 2–3 педагога. 60–80% урочного времени отводится творчеству учащихся, используются различные способы воздействия на учащегося: видео-художественный, музыкальный ряд, телевидение, декламация, чтение, показ исторических документов, мультимедийное сопровождение. [5, с. 105]

Главное это не механическое соединение предметов, а общая точка, где находят соприкосновение все образовательные линии.

В данном случае структура урока была усложнена. Точкой пересечения двух образовательных линий было решено выбрать сопоставление фамусовского общества и общества России первой четверти XIX века.

Цель урока:

— интеграция учебного образовательного пространства, как средство создания у учащихся целостного представления о связях явлений культурной и общественной

жизни с характером эпохи на основе интегрирования различных технологий, методов и форм обучения.

Задачи урока:

- развитие познавательной деятельности учащихся;
- формирование умения анализировать и синтезировать различные общественно-политические события;
- углубление навыков работы с историческими и литературными источниками
- развитие творческих способностей учащихся;
- совершенствование навыков работы видов заданий
- развитие умений и навыков работы с телекоммуникационными технологиями
- развитие коммуникативных навыков.

Структура урока: урок рассчитан на 2 часа.

В основе урока — подготовленный детский ролевой фильм-проект «Салон З.А. Волконской». (Продолжительность фильма 15 мин.)

На этапе исследовательской деятельности участникам было предложено разработать «легенду» своего героя: изучить биографию, найти отзывы этого героя на комедию А.С. Грибоедова, найти документы, письма, мемуары, где прослеживалась бы его общественная позиция, подготовить костюмы, найти ноты вальса Грибоедова и разучить его.

Другая группа участников проекта инсценировали отрывки из комедии.

Аналитический этап — отбор информации, составление сценария, съемка и монтаж фильма.

Заключительный этап — демонстрация фильма на уроке

Основная идея: в салоне встречаются представители различных взглядов, приезжает Грибоедов и читает отрывки из комедии, слушатели высказывают свое отношение к героям. Затем, когда автор уезжает, обсуждают пьесу.

Список гостей салона З.А. Волконской

Грибоедов А.С. — русский писатель, поэт, публицист, дипломат, композитор

Волконская З.А. — княгиня, писательница, хозяйка московского литературного салона.

Коновницына Е.П. — жена героя Отечественной войны, декабриста, генерала

Пестель П.И. — декабрист, организатор и вождь Южного тайного общества

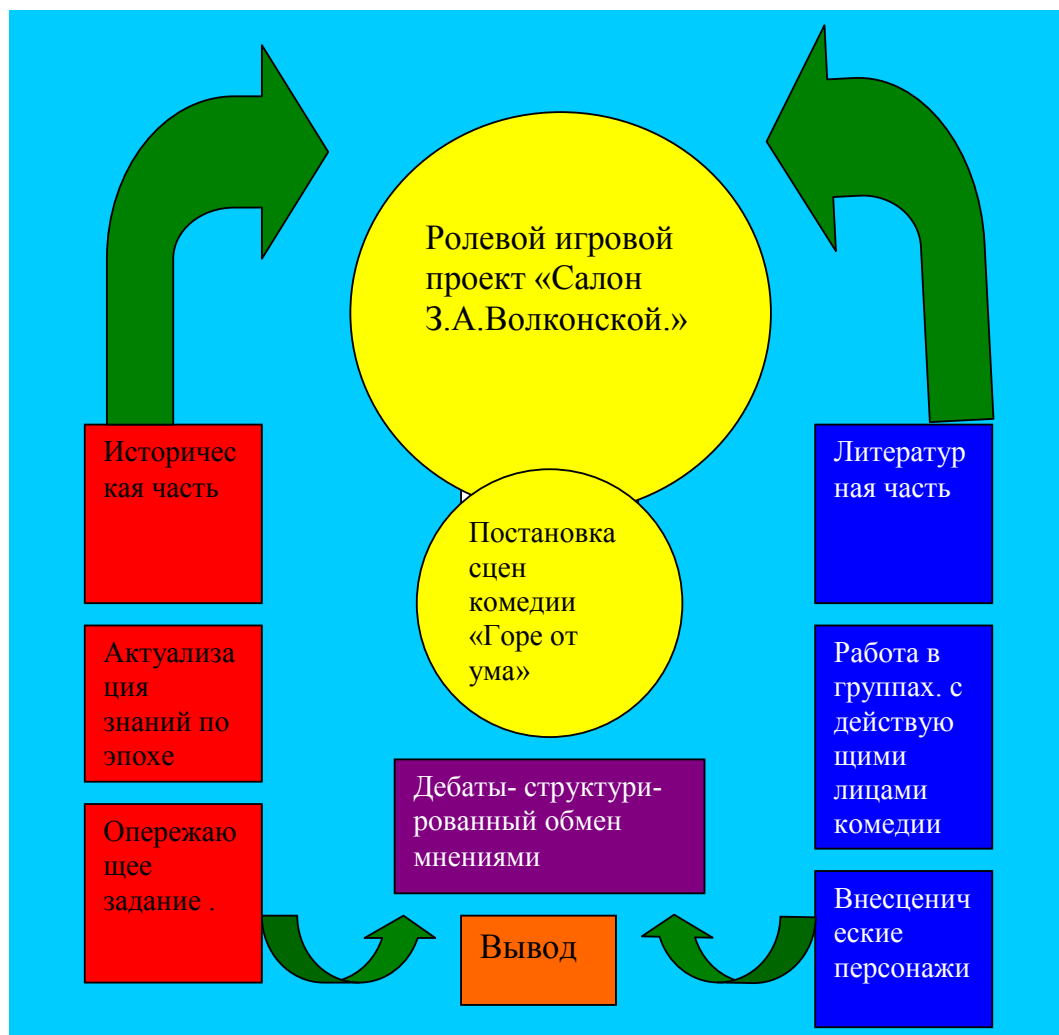
Кюхельбекер В.К. — поэт, критик, декабрист, член

Северного общества

Ухтомский Ф.И. — князь, помещик

Одоевский В.Ф. — писатель, музыковед, мыслитель

Сперанский М.Н. — главный советник царя Александра I по вопросам управления.



I. Начало урока.

Актуализация знаний по эпохе Александра I.

Задание 1. Обратитесь к схеме. Определите, на какие два периода делиться правление Александра. [1, с. 38] **Внутренняя политика в 1801–1812 гг.**

Задачи правления Александра I

Усовершенствование государственного строя России с учетом влияния прогрессивных сил.	Создание «Негласного комитета и разработка реформ государственного аппарата М.Сперанским	Решение «крестьянского вопроса».
--	--	----------------------------------

Курс реформ, предложенный Сперанским

Основные принципы функционирования государственного аппарата

Отмена сословного деления общества	Разделение властей: законодательная, исполнительная, судебная	Выборность распорядительных и исполнительных органов власти	Независимость судебной власти, ответственность исполнительной власти перед законодательной
------------------------------------	---	---	--

Изменения в госаппарате.

Предлагалось

Учреждение Государственной Создания Государственного

Думы (обсуждение законопроектов) Совета (разработка и обсуждение законопроектов)

Реформы Сперанского встретили жесткое сопротивление дворянства и были отвергнуты Александром 1.

Государственные преобразования Александра 1. [1, с.41]

Царь ограничился отдельными и непоследовательными мерами.

1803 г. — Указ о вольных хлебопашцах 1808, 1809 — запрет продавать крестьян на ярмарках

1801 г. — Право недворян покупать землю с 1802 г. — реформа образования 1808 — создание Государственного Совета

Внутренняя политика Александра 1 в 1815–1825 гг. [1, с. 48]

Либеральные меры	Реакционная политика
1815 г. — Конституция Царству Польскому	1816–1819 гг. Создание военных поселений
Март 1818 г. Заявление о намерении ввести в России конституционные порядки	1819, 1821 — гонения на просвещение и печать
1818 г. Разработка Уставной грамоты для России	1822, 1823, 1824 гг. — запрещение крестьянам жаловаться на помещика, право ссылать крестьян в Сибирь
1818 — разработка проектов решения крестьянского вопроса в России	1822 г. — запрещение тайных обществ

Задание 2. Вспомните, какие три основных направления идеологии в это время формируются в России. Для этого прочитайте:

В.Ф. Раевский. О рабстве крестьян.

«Взирая на помещика русского, я всегда воображаю, что он вспоен слезами и кровавым потом своих подданных; что атмосфера, которою он дышит, составлена из вздохов сих несчастных; что элемент его есть корысть и бесчувствие. Ниже сего я примерами изложу, сколько вредно рабство для народа русского, рожденного быть свободным.

Александр в речи своей к полякам обещал дать конституцию народу русскому. Он медлит, и миллионы скрывают свое отчаяние до первой искры.

Дворянство русское, погрязшее в роскоши, разврате, бездействии и самовластии, не требует перемен, с ужасом смотрит на необходимость потерять тираническое владычество над несчастными поселянами. Граждане! Тут не слабые меры нужны, но решительный и внезапный удар!» [3, с. 218]

Задание 3. Определите, мнения представителей какой идеологии представлены в документе. Назовите опорные фразы на основании которых вы сделали свои выводы.

Задание 4. Сделайте вывод на основании вышесказанного, почему активно формируется радикальная идеология.

К чему это приведет?

Основная часть урока. Просмотр фильма — проекта «Салон З.А. Волконской».

Перед просмотром фильма учащиеся получают **опережающее задание**.

Задание 5. Разделите гостей салона З.А. Волконской на группы. Список в приложении.

Кто не принимает комедию? Кто одобряет? Кто относится критически?

После просмотра фильма — проверка задания: ученики отвечают на вопрос: Какие гости салона к какому направлению идеологии относятся?

Далее урок продолжает учитель литературы.

Задание 6. Разделите действующих лиц комедии на представителей века нынешнего и века минувшего. Представителей какого лагеря можно встретить у Фамусова? Почему?

Задание 7.

Обратитесь к внесценическим персонажам комедии. Есть ли среди них представители передовой идеологии?х [2, с. 47]

Задание 8.

Обсудите, выйдет ли Чацкий на Сенатскую площадь. Опираясь на мнения гостей салона, выскажите свою точку зрения.

Как Грибоедов относился к декабристам? [4, с. 206]

Заключительная часть урока — дебаты.

- «Бессмертная» комедия Грибоедова.
- «Поэт в России больше, чем поэт»
- Позиции писателя и общественного деятеля.
- Результатами урока могут быть:
- интерес и активность учащихся;
- умение применять ранее полученные знания;
- умение готовиться и работать самостоятельно, используя различные источники, в т.ч. ИКТ;
- умение сопоставлять и противопоставлять явления, факты, источники;
- делать самостоятельные выводы;
- проявление творческих способностей.

Литература:

1. История России, XIX век. Учебник для 8 класса. Данилов А.А., Косулина Л.Г. 10-е изд. — М.: Просвещение 2009. — 287 с.
2. Грибоедов А.С. Горю от ума. М: Детская литература. — 2000. — 53 с.
3. Гершензон М.О. Грибоедовская Москва. М: Московский рабочий, 1989. — 400 с.
4. Пиксанов Н.К. Творческая история «Горю от ума». М., 1928; — 278 с./
5. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока, М:2003. — 128 с.
6. Тютчева А.Ф. При дворе двух императоров. М: Мысль. — 1990. — 189 с.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Возможности применения информационных технологий в дополнительном образовании детей

Акимов Станислав Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Андреева Наталья Сергеевна, заместитель директора по УВР
ГБОУ школа № 103 (Выборгский р-н, г. Санкт-Петербург)

Коровина Мария Анатольевна, учитель изобразительного искусства
ГБОУ школа №325 (Фрунзенский р-н, г. Санкт-Петербург)

В настоящее время одним из направлений модернизации развития образования выступает процесс информатизации системы образования, а также процесс внедрения в учебный процесс комплекса разнообразных информационных технологий. Основными задачами информатизации являются обеспечение доступности, качества и эффективности предоставления образовательных услуг в образовательных учреждениях, а также создание условий для поддержки системного внедрения и активного использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

В.В. Гриншкун в работе [5] указывает на то, что процесс информатизации предполагает создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала учащихся, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую (опытно-экспериментальную) деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации.

Актуальность масштабного внедрения и применения информационных технологий, в частности, в дополнительном образовании детей определяется основными тенденциями развития его развития.

Анализ научной литературы [7, 8, 14] позволяет выделить некоторые общие приоритетные направления (тенденции) развития дополнительного образования детей:

- Признание 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.

- Активное внедрение разнообразных информационных технологий для совершенствования процессов обучения, воспитания, управления, диагностики качества образовательных услуг.

- 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.

- Обеспечение условий для профессионального самоопределения и интеграции личности в новых условиях социума.

- Аттестация и аккредитация образовательных учреждений дополнительного образования школьников в целях обеспечения эффективности дополнительного образования школьников.

- Создание в образовательных учреждениях всех типов и видов гуманистических воспитательных систем.

- Проектирование образовательных программ, как средства развития познавательной мотивации, формирования сторон базовой культуры личности. Дополнительное образование призвано индивидуализировать образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства, региона, города.

- Совершенствование педагогической организации работы с детьми в дополнительном образовании.

На основе изучения различных документов, таких как: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020; «Петербургская школа 2020»; Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. и др., можно сделать вывод о важности модернизации информационной среды образовательного учреждения (совершенствование инфраструктуры учре-

ждения, внедрение современных информационных технологий, формирование виртуальной образовательной среды учреждения; развитие; информатизация образовательного процесса и т.д.).

В работах Вихорева О.А., Кокорева Н.В. [4, 11] выделены общие направления деятельности современного учреждения дополнительного образования детей:

- Переход к образовательным, социально-педагогическим, психологическим программам, к комплексным формам организации деятельности.

- Переход к современным образовательным технологиям.

- Широкое применение современных информационных технологий во всех сферах деятельности образовательного учреждения (учебная, воспитательная, методическая, административно-управленческая, мониторинговая и т.д.)

- Переход к комплексным образовательным и социально-педагогическим результатам.

- Развитие сетевого взаимодействия учреждения дополнительного образования детей (на уровне целей, содержания, форм).

- Вариативность освоения содержания внутри образовательных программ дополнительного образования.

- Вариативность педагогической деятельности.

- Вариативность дополнительных образовательных программ.

Как отмечается в работе Березиной В.А. [2], обучение в учреждениях дополнительного образования предполагает реализацию образовательных программ, обеспечивающих:

- повышенный уровень обучения в различных областях;

- допрофессиональную ориентацию обучающихся, подготовку к успешному освоению программ профессионального образования;

- организацию творческой, исследовательской деятельности обучающихся в системе областей знаний.

Современное развитие дополнительного образования детей тесно связано с активным внедрением информационных технологий в процесс обучения, что активизирует мотивационный, познавательный, деятельностный компоненты учебной деятельности.

На основе анализа научно-педагогической литературы [9, 12, 15, 16] можно сделать вывод о том, что информационные технологии представляют собой:

- средства организации познавательной деятельности учащихся.

- система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области.

- совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединённая технологическим процессом и обеспечивающая сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации

для снижения трудоёмкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надёжности и оперативности.

Применение современных информационных технологий в дополнительном образовании, возможно в различных видах: 1) применение информационных технологий в учреждении дополнительного образования, 2) применение информационных технологий в отделах дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения, 3) применение информационных технологий при проектировании и проведении культурно-массовых мероприятий, 4) применение информационных технологий в управленческой сфере, 5) применение информационных технологий в повышении профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей и др. [1]

В работах Коваль Т.С., Кокорева Н.В., Полат Е.С. [10, 11, 12] отмечается, что к современным информационным технологиям, которые целесообразно применять в дополнительном образовании следует отнести:

- Компьютерные учебники;

- Предметно-ориентировочные среды (микромиры, моделирующие программы, учебные пакеты);

- Лабораторные практикумы;

- Программы-тренажеры;

- Контролирующие программы;

- Аудио-, видео- технологии;

- Интернет-технологии.

К этому еще можно добавить интерактивные среды (микроволновое телевидение, аудиографика, сжатое видео, телеконференции, аудиоконференции) [3].

Применение информационных технологий актуально в процессе подготовки к теоретическому или практическому занятию, экономит время на подготовку к нему. Индивидуальное информационно-образовательное пространство дополнительного образования целостно, пополняемо. Освоение информационных технологий способствует его расширению и многофункциональному применению и актуализации в соответствии с образовательными потребностями.

Ярким примером реализации информационных технологий в дополнительном образовании детей выступает применение электронно-образовательных ресурсов, которые понимаются как образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [6]. В качестве примеров электронно-образовательных ресурсов в дополнительном образовании детей можно указать следующие:

- Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов по адресу: <http://school-collection.edu.ru/> Содержание единой коллекции представляет интерес для дополнительного образования. В каталоге можно найти доступ к следующим учебным материалам: методическим рекомендациям; инновационным учебным материалам; инструментам учебной деятельности; электронным изданиям.

Есть обширный материал по следующим направлениям: культурно-историческое наследие, музыка (русская классическая музыка, зарубежная классическая музыка), литература (зарубежная художественная литература, аудиозаписи художественного чтения произведений русской поэзии), живопись (произведения живописи из собрания Государственной Третьяковской галереи, произведения живописи из собрания Государственного Русского музея и др.).

В тематической коллекции собраны: литературно-музыкальные композиции радиостанции «Орфей»; цикл компьютерных учебных программ «Утраченный Петербург»; От Руси Киевской до Руси Московской; дидактические материалы дистанционного зондирования Земли; история и современные достижения наук о природе и др.

В предметных коллекциях находится материал по астрономии, биологии, географии, математике (видеозаписи лекций, электронная библиотека учебно-методической литературы, геометрическое конструирование на плоскости и в пространстве, дидактические игры на занятии математики,

Для дополнительных занятий по химии собраны: видеопыты по неорганической химии и органической химии; трехмерные химические формулы и др.

Так же опубликованы электронные издания: энциклопедия «Кругосвет», журнал «Квант»; журнал «Наука и Жизнь», журнал «Химия и Жизнь».

— Электронное учебно-методическое пособие «Природа и творчество» (для детей 7–16 лет).

Электронное пособие состоит из семи основных разделов и содержит подробное описание авторской образовательной программы изобразительной студии «Радуга радости», включающей широкий диапазон технических возможностей, различных материалов и приемов работы с ними. Данная программа может служить значительным подспорьем в работе, как для молодых педагогов, так и для тех, кто хотел бы расширить и углубить свои методические познания в изобразительной деятельности.

— Электронное учебно-методическое пособие «Ступеньки творчества» (Для детей 10–14 лет).

В состав пособия входят: иллюстрированные информационные статьи по истории и развитию бисероплетения в различных странах мира; перечень материалов и инструментов, используемых в данном виде рукоделия; авторская образовательная программа «Ступеньки мастерства» студии бисероплетения «Волшебные бусинки» (три года обучения: учебно-тематические планы, учебные материалы, проектируемые результаты обучения); описание основных материалов и инструментов; описание различных техник работы с бисером; схемы и описания изготовления изделий; цветные иллюстрации старинных изделий и фотогалерея современных украшений из бисера; обширный список литературы для педагога и учащихся; список Интернет-ресурсов по бисероплетению; иллюстрированная инструкция по использованию электронного учебно-методического пособия «Ступеньки ма-

стерства», содержащая перечень и описание всех панелей инструментов, описание и назначение кнопок.

— Электронное учебно-методическое пособие «Теория и практика ювелирного дела».

Электронная версия образовательной программы «Ювелирное дело» по предметам: «Основы ювелирного мастерства», «Технология художественной обработки металла», «Материаловедение», а также факультативам «Филигрань», «Финифть», «Шрифты и орнаменты», рассчитанная на три года обучения.

Электронные образовательные ресурсы занятиях могут быть использованы:

— на этапе изучения нового материала — информационные (могут предварять изучение новой темы);

— на этапе повторения — практические (выполнение учебных заданий);

— на этапе контроля — контрольные электронные образовательные ресурсы, которые могут использоваться для самоконтроля, что помогает ребенку стать активным участником образовательного процесса. [1]

В работах [1, 11, 13], посвященных различным аспектам применения информационных технологий, в том числе в сфере дополнительного образования детей, сформулированы основные возможности применения информационных технологий в дополнительном образовании детей:

— расширение содержания изучаемых образовательных программ;

— обеспечение совершенствования методики обучения в различных творческих объединениях;

— обеспечение эффективности методики проведения занятий;

— включение образовательного учреждения в построение единого информационного пространства;

— формирование у обучающихся мировоззрения открытого информационного общества;

— развитие творческого, самостоятельного мышления обучающихся;

— формирование умений самостоятельного поиска, анализа и оценки информации, овладение навыками использования информационных технологий;

— развитие познавательной и творческой активности обучающихся;

— развитие познавательного интереса, мотивации к различным видам деятельности.

— повышение эффективности, доступности и открытости обучения и воспитания, разнообразных форм работы в дополнительном образовании детей.

— Обеспечение информационного взаимодействия педагогов, родителей, администрации, обучающихся.

— Развитие электронных ресурсов образовательного учреждения.

— Расширение спектра информационных технологий в контексте социально-значимой деятельности.

— Разнообразие содержательного досуга детей и молодежи.

— Осуществление индивидуализации и дифференциации в работе с обучающимися и т.д.

Кроме этого, в работе Кокорева Н.В. [11] отмечается, что занятия для учащихся в учреждении дополнительного образования на базе использования информационных технологий позволяют достичь более быстрого включения обучаемого в учебно-познавательную деятельность за счет:

- акцентирования на интересы учащихся;
- создание мотивационно — проблемных ситуаций при практической реализации изучаемой темы;
- подготовки дидактических материалов с применением информационных технологий.

Большое внимание в литературе [1, 5, 9 12, 13], уделяется вопросам разработки информационных технологий в контексте дополнительного образования детей и оценки эффективности их применения.

Так, в работе Гришкун В.В. [5] представлены требования к разработке средств информации дополнительного образования детей:

- Средства информатизации должны строиться на принципах непрерывного и относительно простого способа обновления материалов и форм их организации. Материал содержательного наполнения средств информатизации должен быть направлен на развитие собственной деятельности обучающихся.
- По содержанию и форме средства информационных технологий должны быть разработаны с учетом дифференциации потребностей обучающихся в рамках дополнительного образования, различных видах деятельности (учебной, познавательной, социально-значимой и др.).
- Проектирование средств информатизации должно строиться с учетом опыта и практических знаний обучающихся.
- Средства информатизации должны представлять возможность индивидуально выбирать темп и траекторию деятельности.
- Полученные результаты образовательных услуг с использованием средств информатизации должны нести

личностные «смыслы» для учащихся.

— Средства информатизации должны способствовать установлению дополнительных связей и межличностных контактов обучающихся.

Применение современных информационных технологий в дополнительном образовании детей первоначально и с позиции профессиональной деятельности педагога, так как, дает широкие возможности для совершенствования образовательного процесса учреждений дополнительного образования, так как педагоги могут использовать в своей педагогической практике:

- современные методы и способы представления, обработки информации по дополнительному образованию детей;
- широкий спектр учебно-программных, учебно-теоретических, учебно-справочных, учебно-библиографических и других материалов учебно-методического комплекса педагога дополнительного образования;
- компьютерные программы, тренажеры различного целевого назначения;
- информационные ресурсы, социальные сети для образовательных целей и др.

Таким образом, очевидно, что применение информационных технологий различного назначения в дополнительном образовании детей предоставляют возможности совершенствования целей, содержания, методов, организационных форм, технологий, средств подготовки обучающихся на этапе перехода к образованию в условиях расширенного доступа к информации, а также выступают одним из показателей профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. При этом важно понимать, что реализация этих технологий в дополнительном образовании детей требует системного изучения опыта оценки эффективности применения информационных технологий, разработки критериев и показателей эффективного применения различных информационных технологий в учреждении дополнительного образования детей (управленческий, образовательный, воспитательный, кадровый и др. аспекты).

Литература:

1. Акимов И.В. Использование информационных технологий в образовании: учебное пособие для студентов и учителей / И.В. Акимов, И.А. Баландин. — Пенза, 2010.
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России / В.А. Березина. — М., 2007.
3. Вихман В. В Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: дис. к.п.н: 13.00.01 / Вихман Виктория Викторовна — Новосибирск, 2004.
4. Вихорева, О.А. Дополнительное образование детей: теория и практика: монография / О.А.Вихорева. — Челябинск, 2010.
5. Гришкун В.В. Применение информационных технологий в образовании. Области эффективного применения информационных технологий в школе / В.В. Гришкун — Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». — М., 2007.
6. ГОСТ Р 53620—2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения / Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://protect.gost.ru/v.aspx?control=7&id=176616>, с регистрацией — Дата обновления: 06.06.2011 г. — Текст HTML — Заглавие с экрана.

7. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образовательных учреждений / сост.: Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. — М., 2008.
8. 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.
9. Информационные технологии в сфере образования / М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. НИИ информ. образоват. технологий; [В.П. Кулагин и др.]. — М., — 248 с.
10. Коваль Т.С. Информационная культура педагога дополнительного образования как условие его профессионального развития: дис. к.п.н: 13.00.08 / Коваль Тамара Сергеевна — Кемерово, 2007.
11. Кокорева Н.В. Педагогическое проектирование среды дополнительного образования как условие самореализации детей: дис. к.п.н: 13.00.01: Саранск, 2004.
12. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — 2-е изд., стереотипное — Москва: Академия, 2008.
13. Применение новых технологий в образовании: Материалы XV Международной конференции. — Троицк: МОО фонд новых технологий в образовании «Байтик», Изд-во «Тривант», 2004. — 439 с. Секция 3 Информационные технологии в дополнительном образовании [Электронный ресурс]: Образовательный ресурс, Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/004444//sec3.pdf>, с регистрацией — Дата обновления: 06.06.2011 г. — Текст HTML — Заглавие с экрана.
14. Саранов А.М., Гузева Г.И. Модернизация системы дополнительного образования детей: Монография. — Волгоград, 2002.
15. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии: (обобщения и рекомендации): учебное пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев; Ун-т информатизации и упр. — 3-е изд. — М., 2008.
16. Федотова Е.Л. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. — М., 2008.

Спортивно-оздоровительный час «Праздник скакалки»

Золотко Людмила Николаевна, учитель по физической культуре
МАДОУ «Начальная школа – детский сад № 52»

Ежегодно в нашем учреждении проводится спортивно-оздоровительный час «Праздник скакалки». Его участниками становятся не только дети, но и родители. В этот день, вступая на территорию, родители проходят через скакалку, их встречают два веселых клоуна — Прыг и Скок.

Цели и задачи

- Выявление лучших прыгунов через короткую скакалку среди дошкольников 6—7 лет и младших школьников 1—4-х классов.
- Повышение интереса к систематическим занятиям физическими упражнениями и прыжкам через скакалку.
- Укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие.

Участники праздника Дети дошкольного возраста 6—7 лет, младший школьный возраст. Родители, учителя, воспитатели.

Программа праздника

- 7.0 — вход на территорию прогимназии через скакалку.
- 7.20—7.50 — утренняя гимнастика (шуточная).
- 10.0 — открытие праздника.



10.20 — игры, соревнования со скакалкой на стадионе.

10.40 — заключительная эстафета.

11.0 — подведение итогов.

Порядок определения победителей

В каждой возрастной категории определяются четыре лучших результата для формирования команд, участвующих в заключительной эстафете. Команду-победительницу жюри определяет по количеству набранных очков.

Лучшие прыгуны награждаются памятными медалями и подарками. Команда-победительница награждается денежными призами.

Ведущий:

Со скакалкой я скачу,

Научиться я хочу

Так владеть дыханьем, чтобы

Звук держать оно могло бы,

Глубоко, ритмично было И меня не подводило.

Я скачу без передышки И не чувствую одышки.

Голос звучен, льется ровно,

И не прыгаю я словно.

Раз-два, раз-два, раз...

Можно прыгать целый час.

Я по улице хожу,

Я веревочку кручу.

Я ведь прыгать не умею,

Научиться я хочу!

Детская игрушка — веревочка, через которую прыгают, вертя ее и перекидывая через голову. Как же она называется?

Дети: Скакалка!

Ведущий: Конечно же, это скакалка! Прыжки через скакалку — превосходная форма физических упражнений.

Чем же полезны такие занятия? Они развивают координацию движений, выносливость, прыгучесть, тренируют наше дыхание.

Прыжки через скакалку вряд ли станут олимпийским видом спорта, но их включают в свои тренировки многие спортсмены. А какие — вы узнаете, разгадав кроссворд.

(см. приложение № 1).

Ведущий: Вот видите, эти и другие спортсмены тренируются со скакалкой.

(Выходят четыре спортсмена с мячом, обручем, гириями, боксерскими перчатками и со скакалками.)
Что же это такое — скакалка?

Когда-то давно это была обыкновенная пеньковая веревка с узлами на концах, которые вставлялись в деревянные ручки. Затем скакалки стали делать из тонкого резинового шнура с деревянными или пластмассовыми ручками. И она легко и быстро вращалась.

(Под музыку вбегает Прыг.)

Прыг:

Здравствуйтесь, ребяташки,

Девчонки и мальчишки!

Я спешил, я торопился,

Чуть я в лужу не свалился!

На березу налетел,

Носом два куста задел,

А потом пять раз упал,

Наконец я к вам попал!

Ведущий: Дорогой Прыг, познакомься с нашими ребятами!

Прыг: Ах, да, совсем забыл!

(Подбегает к каждому ребенку, пожимает РУКУ-)

Прыг, очень приятно,

Очень приятно, Прыг...

Ведущий: Эй, Прыг! Да ты так до вечера будешь знакомиться.

Прыг: Ах, да! Тогда давайте так, я скажу: меня зовут Прыг, а вас?

Вы все назовете мне свои имена. Согласны? Начнем. Меня зовут Прыг, а вас?

(Ответы детей.)

Что-то я не понял, еще разок!.. Вот и познакомились!

А мой брат Скок к вам не приезжал?

Дети: Нет!

Прыг: Вот и хорошо, я, значит, первый! Пойду его встречать.

(Уходит.)

Ведущий: Пока Прыг и Скок ищут друг друга, мы проведем небольшую спортивно-музыкальную разминку.

Песня «Прыгалка»

(Верхом на палочке появляется Скок.) *Ведущий:*

Через пень, через пенек Скачет козлик, серый бок,

А на козлике — наш Скок.

Прыг:

Прыг-скок, прыг-скок,

А на козлике — наш Скок!

Скок на козлике сидит,

Во все стороны глядит!

Прыг-скок, прыг-скок,

Во все стороны глядит!

Едет задом наперед,

Удивляется народ!

Прыг-скок, прыг-скок,

Удивляется народ! (Прячется.)

Скок:

Стой, козлик, стой!

Ну вот, хоть и задом наперед, а доехали! Здравствуйте, ребяташки,

Девчонки и мальчишки!

Вот и я к вам прискакал И совсем не опоздал.

Зовут меня Скок,

Есть у меня брат Прыг,

Он, наверное, проспал И еще не приезжал?

Дети: Приезжал!

Скок: Так куда же он делся? Поеду его искать! Прыг, ау!

Прыг: Скок, где ты? Ау!

(Ищут друг друга под музыку.)

Скок: Ну, вот и встретились! А куда это мы попали?

Ведущий: Вы попали на праздник скакалки.

Скок: Ой, а мы тоже хотим скакать!

Ведущий: А вы умеете? Наши ребята долго тренировались!

Прыг: Конечно, умеем!

(Смешно прыгают, падают.)

Ведущий: Ну, вот видите! Не получается!

Прыг и Скок: Возьмите нас, мы постараемся!

Ведущий: Что ж, ребята, возьмем их на праздник?

Дети: Возьмем!

Прыг:

А у нас для вас сюрприз!

Чтобы вы здесь не скучали,

Мы с собой спортсменов взяли!

Ну-ка посмотрим! Спортсмены, готовы?

Музыкально-спортивная композиция (2-, 3-, 4-е классы)

Ведущий: Спасибо нашим спортсменам! Сразу видно, что они занимались прыжками через скакалку, — такие подтянутые, спортивные!..

Наш праздник продолжается. Мы должны узнать, кто же из ребят самый ловкий, быстрый, выносливый. И сейчас всех-всех участников нашего праздника ждут стадионы — «Лужники», «Динамо», «Спартак», «Стрелец», «Нефтяник», «Метеор»! Удачи вам!

(Дети уходят на «стадионы». Игры — 15 минут, затем все идут на эстафету.)

Ведущий: Командам — построиться. Смирно! Тренерам — доложить о результатах.

(Выходят тренеры.)

Тренеры: На стадионе «Спартак» лучшие спортсмены... На стадионе «Динамо» лучшие спортсмены...

Ведущий: Эй, Прыг! Да ты так до вечера будешь знакомиться.

Прыг: Ах, да! Тогда давайте так, я скажу: меня зовут Прыг, а вас?

Вы все назовете мне свои имена. Согласны? Начнем. Меня зовут Прыг, а вас?

(Ответы детей.)

Что-то я не понял, еще разок!.. Вот и познакомились!

А мой брат Скок к вам не приезжал?

Дети: Нет!

Прыг: Вот и хорошо, я, значит, первый! Пойду его встречать. *(Уходит.)*

Ведущий: Пока Прыг и Скок ищут друг друга, мы проведем небольшую спортивно-музыкальную разминку.

Песня «Прыгалка»

(Верхом на палочке появляется Скок.) Ведущий:

Через пень, через пенек Скачет козлик, серый бок,

А на козлике — наш Скок.

Прыг:

Прыг-скок, прыг-скок,

А на козлике — наш Скок!

Скок на козлике сидит,

Во все стороны глядит!

Прыг-скок, прыг-скок,

Во все стороны глядит!

Едет задом наперед,

Удивляется народ!

Прыг-скок, прыг-скок,

Удивляется народ! *(Прячется.)*

Скок:

Стой, козлик, стой!

Ну вот, хоть и задом наперед, а доехали! Здравствуйте, ребяташки,

Девчонки и мальчишки!

Вот и я к вам прискакал И совсем не опоздал.

Зовут меня Скок,

Есть у меня брат Прыг,

Он, наверное, проспал И еще не приезжал?

Дети: Приезжал!

Скок: Так куда же он делся? Поеду его искать! Прыг, ау!

Прыг: Скок, где ты? Ау!

(Ищут друг друга под музыку.)

Скок: Ну, вот и встретились! А куда это мы попали?

Ведущий: Вы попали на праздник скакалки.

Скок: Ой, а мы тоже хотим скакать!

Ведущий: А вы умеете? Наши ребята долго тренировались!

Прыг: Конечно, умеем! *(Смешно прыгают, падают.)*

Ведущий: Ну, вот видите! Не получается!

Прыг и Скок: Возьмите нас, мы постараемся!

Ведущий: Что ж, ребята, возьмем их на праздник?

Дети: Возьмем!

Прыг:

А у нас для вас сюрприз!

Чтобы вы здесь не скучали,

Мы с собой спортсменов взяли!

Ну-ка посмотрим! Спортсмены, готовы?

Музыкально-спортивная композиция (2-,3-,4-е классы)

Ведущий: Спасибо нашим спортсменам! Сразу видно, что они занимались прыжками через скакалку, — такие подтянутые, спортивные!..

Наш праздник продолжается. Мы должны узнать, кто же из ребят самый ловкий, быстрый, выносливый. И сейчас всех-всех участников нашего праздника ждут стадионы — «Лужники», «Динамо», «Спартак», «Стрелец», «Нефтяник», «Метеор»! Удачи вам!

(Дети уходят на «стадионы». Игры — 15 минут, затем все идут на эстафету.)

Ведущий: Командам — построиться. Смирно! Тренерам — доложить о результатах. *(Выходят тренеры.)*

Тренеры: На стадионе «Спартак» лучшие спортсмены. На стадионе «Динамо» лучшие спортсмены.

Ведущий: А сейчас лучших прыгунов ждет эстафета. По ее результатам мы выявим команду чемпионов нашего спортивного праздника!

Эстафету помогут провести наши клоуны Прыг и Скок! Спортивные судьи будут оценивать результаты.

Эстафета (см. приложение №2).

Ведущий: Вот и закончилась наша эстафета. И, пока судьи совещаются, я хочу рассказать вам о некоторых рекордах по прыжкам со скакалкой. (см. приложение №3).

(Судьи подают конверт с фамилиями победителей.)

Поздравляем! Приглашаем победителей на круг почета!

(Марш.)

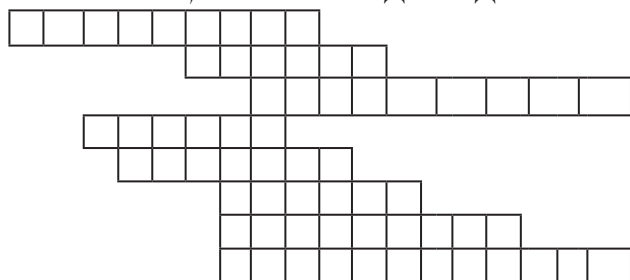
Ребята, вы оказались самые ловкие, быстрые! Еще раз поздравляем вас! Сразу видно, что со скакалкой вы давние друзья!

Наших чемпионов мы награждаем подарками.

Но гораздо более ценный дар — это ваше здоровье, ребята!

Приложение №1

ПРЫГАЙТЕ, БЕГАЙТЕ И БУДЬТЕ ЗДОРОВЫ!



Кроссворд

- Играет в футбол.
- Боксирует.
- Поднимается в горы.
- Ходит на лыжах.
- Выполняет сальто.
- Плавает.
- Выполняет приемы восточных единоборств.
- Играет с баскетбольным мячом.

Если ты решишь кроссворд правильно, то в выделенных клетках по вертикали прочтешь, какой предмет используют во время тренировок эти спортсмены.

Приложение №2.

Эстафета (разминочная)

Первый участник со скакалкой в руках. Прыжки через скакалку в беге до стойки и обратно, передает скакалку следующему участнику. Сам становится в конец строя.

Эстафета

Первый участник со скакалкой в руках. Прыжки через скакалку сложенную в двое прокручивая под ногами перепрыгивая через неё, до стойки и возвращаясь, передает скакалку следующему участнику. Сам становится в конец строя.

Эстафета

Первый участник со скакалкой в руках. В прыжках через скакалку на одной ноге, другая согнута в колене, перепрыгивая через неё, до стойки. Возвращаясь просто бегом, передает скакалку следующему участнику. Сам становится в конец строя.

Эстафета

Первый участник берет в руку один конец скакалки, сложенной вдвое, обегает стойку и, возвращаясь, передает второй конец следующему участнику.

Они вместе проносят скакалку под ногами игроков, стоящих в колонне, и первый участник становится в конец колонны.

Эстафета в парах

Участники принимают положение полного приседа и натягивают между собой скакалку. Первая пара, обегая стойку, возвращается назад, перепрыгивая одновременно через натянутую скакалку, и становится в конец колонны.

Приложение №3

Рекорды на скакалке

Австралиец Том Моррис проскакал вдоль восточного побережья своего континента 2000 км.

Японец Кацуми Судзуки перепрыгнул через чудесный шнур 37 427 раз подряд, не зацепив его и затратив на прыжки 4 часа 22 мин. 50 сек. (то есть 2,37 подскока в секунду!).

В 1980 году 1-е место на турнире завоевала 29-летняя школьная учительница Сиодзо Хамада.

Она крутила скакалку 6 час. 39 мин., сделав за это время 56 235 прыжков!

А кто следующий?

Приложение №4

ВСЕМ! ВСЕМ! ВСЕМ!

Если вы не в лучшей спортивной форме, не отчаивайтесь! Вам поможет та же скакалка!

Упражнения со скакалкой сочетают в себе и эффективность бега, и атлетическую мощь прыжков, и красоту танцев. Если на улице холодно или сыро прыгайте. Прыгайте и в помещении!

Для Достижения желаемого эффекта заниматься нужно не реже двух раз в неделю. При этом можно смотреть телепередачу или разговаривать с родными.

В качестве скакалки можно использовать и обычную бельевую веревку. Прыгать лучше босиком.

Приземления должны быть мягкими, ноги слегка согнуты в коленном суставе, спина прямая.

Амортизация ног в суставах способствует наименьшему сотресению внутренних органов и дозированной нагрузки на весь организм.

Для развития прыгучести (силы ног.) желательно использовать многократные прыжки, с большей амплитудой и кратностью повторений. Знайте: положительный результат не заставит себя ждать!

Экспериментальная авторская образовательная программа «Творческая мастерская Лель»

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения, преподаватель
Музыкальная школа (г. Тынды, Амурская обл.)

Направленность программы — художественно-эстетическая;

Форма занятий — ансамбль свирелей;

Год разработки программы — 2012 г;

Программа рассчитана на учащихся ДМШ и ДШИ;

Возраст обучающихся — с 7–8 лет;

Сроки реализации программы — 5–6 лет.

Актуальность экспериментальной авторской образовательной программы «Творческая мастерская Лель».

Выступления детских ансамблей народных духовых 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 очаровывает и привлекает к себе как самих юных исполнителей, так и слушателей.

Свирель, как известно, это термин, под которым подразумевается общее название народных духовых музыкальных инструментов в виде дудки (продольной флейты), известных у разных народов земного шара еще с древних времен. Продольные флейты были распространены в Древнем Китае и Древней Индии, в Древнем Риме, у древних народов Анд и Кавказа. Они встречались у русских, белорусов и украинцев уже в XI–XIII веках, о чем свидетельствуют не только летописи славян, но и их сказки и песни. О свирели сложены красивые легенды и мифы, дошедшие до наших дней и свидетельствующие о национальной «универсальности» этого инструмента: достаточно вспомнить старинную славянскую легенду о пастушке Леле и древнегреческий миф о боге лесов, пастбищ и природы Пане.

Все эти сведения говорят о возможности восприятия свирели в наши дни как символического изначального музыкального инструмента Мира, в звучании которого отражены истоки и начала («детство») всей МИРОВОЙ

МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ. Поэтому обучение детей игре на свирели, как занятие интересное, простое и доступное, способствует наиболее естественному и гармоничному вхождению в безграничный и прекрасный мир Музыки. К тому же в последнее время появились также публикации практикующих педагогов о признании того факта, что игра на свирели является сберегающей здоровье образовательной технологией¹.

Вместе с тем сегодня, к сожалению, приходится констатировать и очевидный факт «эксклюзивности» детского коллективного исполнительства на этом инструменте: далеко не во всех образовательных учреждениях организованы подобные коллективы (несмотря на тот факт, что желающих научиться играть на свирели довольно много). Еще более «эксклюзивный» характер свойственен образовательным программам интересующего нас профиля: нам удалось найти и изучить программы по освоению детьми музыкального инструмента свирели адаптированные лишь для учащихся общеобразовательных школ².

В образовательных программах по обучению игре на свирели, которые нам удалось изучить, обращают на себя внимание следующие факты: ограничение возраста учащихся — до 12 лет и ограничение сроков реализации программ — до 2–4-х лет. Для общеобразовательных школ, ставящих благородную цель массового приобщения детей к музыке и инструментальному исполнительству, такая позиция является обоснованной и логичной. Что же касается собственно современных музыкальных школ, то в них обучение игре на народных духовых музыкальных инструментах — очень большая редкость³.

Вместе с тем, в некоторых консерваториях, университетах и колледжах⁴ сегодня преподают свирель и вводят ее в творческие коллективы. Известны также факты, когда современные исполнители на свирели принимали участие в Международных конкурсах⁵ и выигрывали их, а также — факты успешной концертной деятельности ансамблей свирелей⁶, участниками которых являются не только дети,

¹ См. статьи Мельниковой Е. Г. [11], Лукашевич М. Ю. [9] и Чернышовой Л. А. [21].

² См. образовательные программы Е. А. Осокиной [12], И. Ю. Рябовой [13], Е. В. Соколовой [19], В. Г. Удалова [20].

³ В России на сегодняшний день таких музыкальных школ и школ искусств — единицы. Однако, необходимо отметить и то, что в тех ДМШ и ДШИ, в которых существуют ансамбли народных духовых музыкальных инструментов, коллективы, как правило, достигают высокого мастерства. Яркими примерами тому могут быть: ансамбль народных духовых музыкальных инструментов «Вишенка» ДШИ с. Черниговка Приморского края и ансамбль жалеек «Звонкий Лель» ДМШ им. В. В. Андреева г. Нефтеюганска.

⁴ Подтверждение тому — классы народных духовых в Львовской государственной консерватории (академии) им. М. Лисенко, в Ереванской государственной консерватории, в Кемеровском Государственном университете культуры и искусств, Курском колледже культуры и во многих других учебных заведениях.

⁵ См. статью М. Затикиан «Волшебный звук армянской свирели» («Голос Армении», №3, май, 2007). В этой статье речь идет о сольном концерте студента Ереванской государственной консерватории Карена Григоряна.

⁶ Примером успешной концертной деятельности ансамбля свирелей без «возрастного ценза» может быть семейный ансамбль «Весенняя свирель».

но и взрослые. Кроме того, ежегодные конкурсы для исполнителей на народных духовых инструментах¹ становятся в наши дни традиционными. К сказанному ранее следует добавить и то, что музыкальный инструмент свирель вводится в сочинения известных композиторов и звучит в серьезных концертных программах². Все эти реалии современной музыкальной жизни убедительно говорят о том, что обучение детей игре на свирели необходимо внедрять не только в общеобразовательные школы, но и в музыкальные.

Необходимость разработки данной экспериментальной авторской образовательной программы, таким образом, была продиктована следующими причинами:

- желанием создать в детской музыкальной школе г. Тында Амурской области необычный творческий коллектив — ансамбль свирелей, задуманный с целью популяризации игры на народных духовых музыкальных инструментах в ДМШ;

- отсутствием образовательных программ по курсу ансамбля свирелей в ДМШ.

Практическая новизна экспериментальной авторской образовательной программы «Творческая мастерская Лель» заключается в реализации **собственного подхода** к преподаванию этого курса.

Суть собственного подхода к преподаванию курса заключается в том, что он основан на **апробации нового авторского репертуарного сборника детской свирельной музыки**, созданного нами³ специально для ансамбля свирелей и выстроенного по принципу постепенного нарастания музыкальных, артистических и технических задач, встающих перед маленькими исполнителями.

Создание авторских композиций как одно из направлений⁴ в формировании репертуара ансамбля свирелей ДМШ г. Тында стало доминировать над другими в силу ряда объективных причин.

Создавая переложения для свирели из народной музыки и классического наследия для детского ансамбля, мы выявили следующие проблемные зоны этой работы:

- возможности свирели могут быть 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 и не во всех конкретных случаях технически удобно играть модуляции и отклонения;

Что же касается авторских композиций, то они пишутся с учетом звуковых, диапазонных и технических возможностей инструмента, благодаря чему, как правило, **УДОБНЫ** и **ДОСТУПНЫ** для исполнения. Этот фактор очень важен для работы с детьми. Важно отметить, что в этом случае у нас появилась также возможность выбирать содержательный и образный формат наших композиций. В этом плане ключевым моментом стало понимание нами свирели как символического изначального музыкального инструмента Мира.

В созданный нами авторский альбом детской свирельной музыки 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» (старинная немецкая легенда), «Ромашковое поле», «Рондо-коллапс», «Русский хоровод Березка», «Страна восходящего солнца», «Стерхи», «Озеро русалок», «Бабочка».

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» мы использовали имитацию пения птиц, а в «Норвегии» — шума моря. В «Японскую» ввели звучание характерных национальных ударных инструментов — бамбуковых, 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.

Важным моментом является и то, что наши миниатюры не носят «вычленного», «фрагментарного»⁵ характера, поскольку изначально задуманы и в драматургическом, и в музыкальном плане как цельные композиции — со вступлением, развитием идеи и заключением. Каждая из миниатюр в своей основе имеет яркий образ — поднимающиеся

¹ Так в 2012 году в Армении проходил IV Республиканский конкурс исполнителей на народных инструментах, где в отдельную номинацию были выделены духовые — дудук, свирель, зурна.

² Так в Санкт-Петербургской консерватории, на одном из концертов цикла «Санкт-Петербургская консерватория — школа высшего исполнительского мастерства» совсем недавно прозвучало сочинение Родиона Щедрина «Запечатленный ангел», созданное композитором для необычного исполнительского состава — смешанного хора и свирели.

³ В создании авторского репертуарного сборника принимали участие автор композиций М. А. Игнатов и аранжировщик Т. В. Шевелёва.

⁴ В репертуар ансамбля свирелей МОБУ ДОД ДМШ г. Тында входят также:

1. Обработки и переложения народной музыки: «Словацкая народная песня», «Калинка», «Яблочко», «Мелодии народов мира», «Мелодии индусов Эквадора», «Японская мелодия для тростниковой флейты» и другие.

2. Переложения классических мелодий: «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.

⁵ Такой характер свойственен многим переложениям.

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.

Апробация авторского репертуарного сборника.

Музыкальные миниатюры, входящие авторский репертуарный сборник, были исполнены на I-ом Всероссийском фестивале «Свирель поет» в г. Москве (26.04.12), где наш коллектив получил звание Лауреата¹, и на Международном конкурсе-фестивале «Когда мы вместе» в г. Туапсе (25.07.12), по итогам которого наш коллектив получил звание Лауреата I степени.

Кроме того, музыкальные композиции из авторского репертуарного сборника были исполнены на родительских собраниях и концертах в нашей музыкальной школе, а также прозвучали в сольной концертной программе ансамбля «Возьми свирель мою волшебную» (29.02.12). Ансамбль свирелей выступил с сольной программой в ДШИ п. Соловьевск Тындинского района (27.05.12), где был проведен также и мастер-класс для преподавателей и учащихся.

Большинство авторских пьес-миниатюр и методические рекомендации к ним были опубликованы в научных и научно-методических изданиях, а также в материалах международных конференций:

1. Игнатова М.А. Чудо-свирель Эдельвены Смеловой / Молодой ученый, №5 (28). Т.2. — май, 2011. — Чита, с. 241–248.

2. Игнатова М.А. Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: о новом подходе к развитию исполнительской техники / Молодой ученый, №12 (35). Т.2. — декабрь, 2011. — Чита, с. 201–206.

3. Игнатова М.А. Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: к вопросу познания мира и воспитания чувств / Молодой ученый, №2 (37), февраль 2012. — Чита, с. 344–356.

4. Игнатова М.А. Чудо-свирель Эдельвены Смеловой: разновидности и возможности / Молодой ученый, №4 (39), апрель 2012. — Чита, с. 525–529.

5. Игнатова М.А. Итоги I Всероссийского фестиваля свирелей. Праздник детского творчества / Музыка в школе. — №3, июнь 2012. — Москва, с. 63–67.

6. Игнатова М.А. Ансамбль свирелей в музыкальной школе: к вопросу выбора репертуара / Сб. материалов

Международной заочной научной конференции «Теория и практика современного образования» (II). — Санкт-Петербург: Реноме, ноябрь 2012. — С. 113–119.

Таким образом, экспериментальная авторская программа «Творческая мастерская Лель» в качестве главной своей *цели* предполагает *многоуровневую популяризацию игры на народном духовом музыкальном инструменте – свирели в ДМШ*, что осуществляется путем решения следующих *задач*:

1. На уровне организации работы ансамбля свирелей считаем необходимым:

- привить детям прочный практический навык владения инструментом и навык осмысленного, выразительного, артистичного исполнения музыкального произведения;
- создать атмосферу увлеченности детей музыкой с помощью внедрения нового, интересного и разнообразного в образном и стилевом отношении репертуара;
- поддерживать интерес детей к занятиям путем активизации концертной деятельности коллектива.

2. В научно-методическом направлении планируем подготовить:

публикации итоговых материалов творческой деятельности нашего коллектива во Всероссийских научных и научно-методических изданиях;

методические материалы для участия в Международных научных конференциях;

3. В экспериментальном направлении нашей работы необходимо:

- апробировать новый авторский репертуарный сборник детской свирельной музыки;
- проанализировать его на предмет выявления положительных сторон и недостатков в аспектах: восприятие музыки детьми и слушателями, доступность и удобство техники игры, качество фонограммы;
- в соответствии с полученными результатами осуществить корректировку указанных аспектов.

Содержание программы.

Обучение детей ансамблевому исполнительству на свирелях в своей экспериментальной авторской образовательной программе «Творческая мастерская Лель» мы разделили на два основных этапа — освоение инструмента и освоение авторского репертуарного сборника. Первый этап по времени может занимать период от нескольких месяцев до 1 года — в зависимости от степени увлеченности конкретного ребенка¹ занятиями. 2 этап обучения — 4 года.

1 этап обучения — освоение инструмента.

1 этап обучения — освоение музыкального инструмента (свирели) у учащихся музыкальной школы несколько отличается от аналогичного этапа, изложенного

¹ См. статью М. Ю. Лукашевич Третий московский и Первый Всероссийский фестиваль «Свирель поет». Мы растем [8].

² В моей педагогической практике были удивительные случаи, когда дети буквально после месяца занятий начинали играть произведения 2 этапа обучения — именно так попали в концертный состав ансамбля свирелей его участницы Олеся Бойко, Настя Алексеенко и Алиса Свиридова. Во всех этих случаях решающим фактором стало огромное желание детей заниматься игрой на свирели.

во всех существующих программах¹ для общеобразовательных школ. В общеобразовательных школах этот период значительно растянут в связи с необходимостью параллельного обучения детей правильному дыханию, пению, элементарным сведениям из области теории музыки, сольфеджио, инструментального исполнительства и многим другим очень важным моментам.

В музыкальной школе все дети с первого класса посещают хоровой класс, сольфеджио, слушание музыки, специальный инструмент и, часто, некоторые другие дополнительные предметы, например, вокал. В связи с этим, они хорошо ориентируются в нотах, владеют певческим дыханием², имеют понятия о штрихах и аппликатуре. Благодаря всему этому, преподаватель ДМШ, обучающий детей игре на свирели, автоматически освобождается от многих перечисленных абзацем выше дополнительных задач и имеет возможность сконцентрировать свое внимание только на освоении инструмента. В результате первый этап обучения чаще всего не занимает слишком много времени.

Целью первого этапа обучения игре на свирели является формирование устойчивого практического навыка «чувствовать» инструмент, умело владеть им на элементарном исполнительском уровне. Для этого мы добиваемся решения следующих технических и музыкальных **задач**:

- правильной и удобной организации игрового аппарата;
- безупречной аппликатурной ориентировки в плане местоположения отдельных звуков на свирели;
- красивого и певучего звука;
- владения основными штрихами игры на свирели;
- формирования навыка игры с аккомпанементом;
- формирования навыка игры в ансамбле;
- формирования навыка осмысленного и эмоционально-выразительного исполнения.

Ниже мы приводим некоторые **методические рекомендации**, важные для достижения результата по части выполнения изложенных ранее задач.

Методика правильной и удобной организации игрового аппарата проста и изложена в существующих методических пособиях³ по обучению игре на свирели. К изложенному в этих пособиях материалу следует добавить лишь некоторые детали. Так, при игре на свирели необходимо следить за свободным и естественным положением корпуса и головы, за локтями, которые не должны быть задраны. Локти должны находиться в естественном и удобном положении — «косточкой вниз» или «смотреть вниз». При этом они не должны быть прижаты к туловищу. Кроме того, дети очень склонны при игре на свирели энергично размахивать пальцами, что значительно

ухудшает качество извлекаемого звука. Необходимо следить за тем, чтобы пальцы все время находились близко к отверстиям, но не перекрывали их. Пальцы, к тому же, не должны грубо «шагать» по отверстиям — следует мягко закрывать их подушечкой. При игре на свирели следует избегать любых резких движений.

Порядок свирельной аппликатуры также четко обозначен в существующих методических пособиях. Примечательно же к учащимся музыкальной школы следует отметить, что на этапе освоения свирели одновременно с цифровыми аппликатурными обозначениями целесообразно сразу вводить и нотные. Детям необходимо запомнить, какой аппликатурой берется каждый конкретный звук. Как показывает моя педагогическая практика, более сложные и объемные по тексту музыкальные композиции, которые дети будут исполнять в скором будущем, гораздо быстрее и легче запоминаются наизусть именно нотами, а не цифрами. К тому же именно нотами (а не цифрами) мы предварительно пропеваем те мелодии, которые следует выучить наизусть.

Красивого и певучего звука на свирели добиться не просто. В большей степени это удастся тем детям, которые очень любят петь и делают это большим удовольствием, как говорится, «с душой». Во всех остальных случаях мы обучаем детей этому следующим образом — весь музыкальный материал исполняется преподавателем, затем исполнение подробно анализируется на предмет особенностей звучания (как звучит) и звукоизвлечения (почему так звучит). Хороший эффект дает и практика предварительного пропевания исполняемых мелодий. Помимо легато (плавного, связного исполнения нескольких звуков на одном дыхании), на этом этапе мы осваиваем также флейтовые «точки» — отрывистое, языковое исполнение отдельных звуков на слоге «ту».

Формированием навыков игры с аккомпанементом и игры в ансамбле мы начинаем заниматься с первых уроков — все упражнения, гаммы, несложные мелодии мы играем группой учащихся под аккомпанемент фортепиано.

На первом этапе обучения детей игре на свирели очень важно сформировать правильное отношение к исполняемой музыке. Необходимо постоянно говорить о том, что музыка — это всегда эмоция. Исполняя музыку, мы излучаем свет, радость, взволнованность, грусть, красоту, волю или энергию. Или же рассказываем о том, что нам интересно, что нас волнует или радует. Исполняемая музыка никогда не должна носить характер «пустого подарка» — когда открываешь красивую яркую коробку, а в ней — ничего нет, пусто. Необходимо объяснять детям, что если при исполнении музыки сами исполнители эмоционально ничего не чувствуют, не дарят, не излучают, то ничего не почувствуют и слушатели.

¹ Речь идет о программах по обучению игре на свирели для учащихся общеобразовательных школ — Рябовой И. Ю., Соколовой Е. В. и др.

² При игре на свирели применяются навыки певческого дыхания.

³ См. методические пособия и репертуарные сборники Э. Я. Смеловой [14], [15], [16], [17], [18].

Занятия мы проводим 1 раз в неделю по одному часу группой, состоящей из 2–6 человек. При подготовке к концертам, мероприятиям или фестивалям возможны до-

полнительные сводные репетиции всего состава ансамбля также по одному часу.

Учебный план на год:

№	Наименование предмета:	Количество часов в неделю:	Количество часов в год:
1.	Ансамбль свирелей (группы по 2–8 человек)	1	36
2.	Сводная репетиция	1	36

Прогнозируемые результаты 1 этапа заключаются в успешной реализации **цели**, а именно:

У детей должен быть сформирован устойчивый практический навык «чувствовать» инструмент, умело владеть им на элементарном исполнительском уровне, что проявляется в следующем:

- в умении правильно и удобно организовывать свой игровой аппарат;
- в умении безупречно ориентироваться в плане местоположения отдельных звуков на свирели;
- в умении извлекать красивый и певучий звук;
- в умении владеть основными штрихами игры на свирели;
- в приобретении навыка игры с аккомпанементом;
- в приобретении навыка игры в ансамбле;
- в приобретении навыка осмысленного и эмоционально-выразительного исполнения.

Ниже мы приводим **примерный репертуарный план**, являющийся этапно-итоговым:

1. М.А. Игнатова. Техасское ранчо.
2. М.А. Игнатова. Вальс-колокольчик.
3. Р. Шуман. «Хорал» (Альбом для юношества). Переложение для свирели М.А. Игнатовой.
4. П. Чайковский. «Болельщик куклы» из «Детского альбома». Переложение для свирели М.А. Игнатовой.
5. Словацкая народная песня. Переложение для свирели М.А. Игнатовой.
6. Греческая народная песня «Колечко». Переложение для свирели М.А. Игнатовой.
7. М. Таривердиев. Картина старого мастера. Переложение для свирели М.А. Игнатовой.

8. А. Шнитке. Музыка из кинофильма «Повесть о неизвестном актере». Переложение для свирели М.А. Игнатовой.

9. Русская народная песня «Калинка». Переложение для свирели М.А. Игнатовой.

10. А. Бородин. Хор невольниц из оперы «Князь Игорь». Переложение для свирели М.А. Игнатовой.

2 этап обучения – освоение авторского репертуарного сборника.

Как показывает моя педагогическая практика, длительное изучение простых песенок на первом этапе обучения ведет к некоторому ослаблению интереса к занятиям — ведь наши дети, учащиеся музыкальной школы, уже играли весь этот репертуар на начальном этапе освоения специального инструмента, а некоторые из них осваивали и два. В связи с этим, **цель** второго этапа состоит в том, чтобы стимулировать и поддерживать интерес детей к нашим занятиям с помощью:

- нового, яркого, разнообразного в образном и стилевом и отношении музыкального материала и творческой работы по его корректировке;
- интенсивной концертной деятельности коллектива.

Таким образом, на 2 этапе обучения мы начинаем апробировать авторский репертуарный сборник музыкальных миниатюр. Эти пьесы по мере готовности мы обязательно исполняем на родительских собраниях, концертах, фестивалях, конкурсах и на других мероприятиях. Занятия мы проводим 1 раз в неделю по одному часу группой, состоящей из 2–6 человек. При подготовке к концертам, мероприятиям или фестивалям возможны дополнительные сводные репетиции всего состава ансамбля также по одному часу.

Учебный план на год:

№	Наименование предмета:	Количество часов в неделю:	Количество часов в год:
1.	Ансамбль свирелей (группы по 2–8 человек)	1	36
2.	Сводная репетиция (весь состав ансамбля)	1	36

Ниже мы приводим список наших миниатюр и требования к их исполнению — музыкальные, артистические и технические:

№	Музыкальное произведение:	Музыкальные, артистические и технические задачи:
1.	«Играем джаз» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т.В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — воплощение характера музыки — веселого, жизнерадостного и мечтательно-задумчивого (блюз); — воплощение сцены-диалога непонимающих друг друга любителей веселого джаза (ансамбль) и поклонника меланхоличного блюза (солист); — исполнение сложного синкопированного ритма, исполнение ритмически свободной импровизации (блюз);

№	Музыкальное произведение:	Музыкальные, артистические и технические задачи:
2.	«Индийские лотосы» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т.В. Шевелёвой	<ul style="list-style-type: none"> — воплощение характера музыки — певучего, нежного, хрупкого; — нет; — исполнение певучего легато, умение выстраивать на одном дыхании длинные мелодические фразы, исполнение сложных трелей, выстраивание динамического плана в соответствии с замыслом (подъем лотоса, раскрытие цветка, уход под воду лотоса);
3.	«Японская мелодия Сакура» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — нежного, певучего, светлого; — воплощение диалога между двумя группами ансамбля или солиста и ансамбля; — игра разными штрихами — легато в крайних частях, флейтовыми «точками» — в средней части, исполнение сложных трелей, исполнение сложного соло, исполнение двухголосия;
4.	«Плясовая Лель» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — веселого, зажигательного, плясового; — воплощение смешной сценки музыкального состязания нескольких свирелистов; — совмещение разных штрихов в быстром темпе, исполнение сложных пассажей;
5.	«Кукушкин джаз» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — легкого, радостного, веселого; — воплощение смешной сценки — кукушка созывает своих подружек для совместного исполнения джаза, одна из которых периодически ярко солирует, «затмевая» саму хозяйку; — исполнение сложного ритма, игра разными штрихами, игра пассажей в быстром темпе, исполнение сложного соло;
6.	«Иероглифы» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — энергичного, резкого; — перестроение ансамбля на сцене в разные элементы иероглифов; — исполнение сложных трелей и ритмов;
7.	«Маленькое концертино» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — певучего, светлого; — нет; — игра певучего легато, выстраивание длинных мелодических линий;
8.	«Розовый сад» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — эмоционального, взволнованного; — нет; — игра певучего легато, построение длинных мелодических линий на одном дыхании, исполнение динамических нарастаний;
9.	«Рондо-колапс» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — смешного, юмористического; — воплощение смешной сценки с «витающим» в своих мыслях концертмейстером и непонимающим его солирующим свирелистом; — игра технически сложных пассажей в быстром темпе;
10.	«Славянская легенда» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — певучего, рассказывающего; — воплощение диалога между участниками ансамбля через разделение его на многочисленные соло; — игра певучего легато, исполнение сложного двухголосия подголосочного типа;
11.	«The piper of Hamelin» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — притчевого, сказывающего старинную легенду; — сценическое символическое воплощение старинной немецкой легенды через разделение участников ансамбля на ее героев; — игра разными штрихами — легато в крайних частях, флейтовыми «точками» — в средней части, исполнение виртуозного соло, исполнение трехголосия;
12.	«Норвегия — страна фьордов» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	<ul style="list-style-type: none"> — создание характера музыки — танцевального, энергичного; — нет; — игра сложных пассажей в быстром темпе;

№	Музыкальное произведение:	Музыкальные, артистические и технические задачи:
13.	«Русский хоровод Березка» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — плывущего, мягкого; — нет; — игра певучего легато, построение длинных мелодических линий на одном дыхании;
14.	«Страна восходящего солнца» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — певучего восточного; — нет; — игра певучего легато, исполнение сложных трелей, исполнение технически и ритмически сложных подголосков;
15.	«Город Ангелов» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — скорбного (1 часть), взволнованного (2 часть), светлого и ускользящего (3 часть); — нет; — игра сложного ритма, исполнение сложного двухголосия, выразительное речевое интонирование;
16.	«Ласточкино гнездо» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — порхающего, беззаботного; — разделение ансамбля на 2 группы — ласточка (соло) и птенцы (подголосок); — игра сложных пассажей в быстром темпе с исполнением трелей, исполнение двухголосия;
17.	«Стерхи» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — восторженного, полетного; — нет; — игра певучим легато, исполнение сложных подголосков, исполнение сложных «журавлиных» трелей;
18.	«Ромашковое поле» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера музыки — восторженного, радостного; — нет; — хороший ансамбль при исполнении двухголосия и технически сложных фрагментов в быстром темпе;
19.	«Бабочка» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание характера — порхающего, беззаботного; — нет; — исполнение технически сложного этюда в быстром темпе;
20.	«Озеро русалок» Музыка М.А. Игнатовой, Аранжировка Т. В. Шевелёвой.	— создание многогранного характера: зовного, таинственного, очаровательного, фантастического; — нет; — исполнение технически сложных пассажей в ансамбле, исполнение длинных мелодических линий на легато;

Прогнозируемые результаты 2 этапа заключаются в успешной реализации поставленной **цели**: дети занимаются в ансамбле свирелей увлеченно и творчески, а именно:

- успешно осваивают авторский репертуарный сборник;
- активно участвуют в выявлении его положительных сторон и недостатков помогают осуществлять коррекцию музыкального материала, предлагая варианты;
- активно участвуют в концертной деятельности нашего коллектива.

Необходимые условия для реализации программы:

1. Материально-технические условия реализации программы предполагают наличие просторного кабинета, свирелей в строях G и D, музыкального центра, цифро-

вого фортепиано¹, компьютера, несколько пультов, хроматического тюнера для проверки строя свирелей.

2. Кадровые условия реализации программы предполагают участие в ней двух преподавателей:

— Руководителя коллектива, решающего вопросы выбора и формирования репертуара и осуществляющего обучение детей. Эту роль в нашем коллективе выполняет автор данной программы, преподаватель ДМШ г. Тында М.А. Игнатова.

— Аранжировщика, профессионального музыканта, отлично владеющего современными музыкальными компьютерными технологиями и обладающего большим творческим потенциалом. Эту важную роль в нашем коллективе выполняет преподаватель класса синтезатора ДМШ г. Тынды Шевелёва Татьяна Владимировна.

¹ В нашей работе мы применяем цифровое фортепиано CELVIANO AP-400. У цифрового фортепиано есть преимущества, важные для реализации нашей программы — безупречно точный строй и возможность записывать аккомпанемент для того, чтобы иметь возможность иногда проводить занятия без концертмейстера. К тому же, цифровое фортепиано с его возможностями незаменимо при разучивании партий свирелей — можно записать аккомпанемент, а партию свирелей выделить, играя ее другим тембром.

Город Ангелов

Music by М. Игнатовой

♩ = 120

Singer

Em скорбно: G

Em Em G

Amб Am C Em C Am

Em Em G

pp G взволнованно: C G Am

f C G Am Em7 Am Em7 G Am

C G Am C G Am Em7 Am

Em7 G Am C Em

25 26 27

♩ = 120

свирель просветленно: Em G

Singer

соло синтезатора (эолоколымаки, челеста): p

Singer

Em G Em

G AmB Em

C Em C Am

Em

1/1

Литература:

1. Архипова Н.Ю. Свирель в жизни Лизы / Музыка в школе. — №3, июнь 2012. — Москва, С. 68.
2. Евтух Е.В. Игра на свирели как форма активизации музыкальной деятельности учащихся. — СПб., 2002.
3. Ерёменко Ю.А. Фольклорный инструмент. Специальность. Предмет по выбору/ Образовательная авторская программа по фольклорному искусству для фольклорных отделений детских школ искусств. — Кемерово, 2012.

4. Завьялов В.Р., Кузнецов А.Н. Народные инструменты в музыкальных учебных заведениях Воронежа // Народно-инструментальное искусство Воронежа: Сб. статей. — Вып. 1. — Воронеж, ГИК, 1993.
5. Играем на свирели / Сост. Е.В. Евтух. — СПб., 1999.
6. Играем на концерте / Сост. Е.В. Евтух. — СПб., 1999.
7. Имханицкий М.И. Современная музыка для русского народного оркестра и задачи воспитания исполнителей: Труды ГМПИ им. Гнесиных. — М., 1976. — Вып. 24.
8. Лукашевич М.Ю. Третий Московский и Первый Всероссийский фестиваль «Свирель поет». Мы растем / Музыка в школе. — №3, июнь 2012. — Москва, С. 57–62.
9. Лукашевич М.Ю. Это маленькое чудо / Музыка в школе: научно-методический журнал. — №3, 2011. — Москва. — С. 62–65.
10. Малинина Н.В. Движение растёт, ширится / Музыка в школе: научно-методический журнал. — №3, 2011. — Москва, С. 60.
11. Мельникова Е.Г. Здоровьесберегающие технологии в музыкально-образовательном процессе. Учимся играть на свирели Э. Смеловой / Музыка в школе: научно-методический журнал. — №3, 2011. — Москва. — С. 69–72.
12. Осокина Е.А. Программный курс по обучению игре на свирели для учащихся 2–4 классов. — Мегион, 2011.
13. Рябова И.Ю. Модифицированная образовательная программа дополнительного образования «Весенняя свирель». — Москва, 2010.
14. Смелова Э.Я. Свирель поет мелодии детства (переложения популярных песен). — Торонто, Онтарио. — 2008.
15. Смелова Э.Я. Свирель поет. — АПН, Москва, 1991.
16. Смелова Э.Я. Свирель поет. — АПН, Москва, 1992.
17. Смелова Э.Я. Свирель поет мелодии детства. — Toronto, Canada, 2008.
18. Smelova E. Reed sings. — Toronto, Canada, 2008.
19. Соколова Е.В. Образовательная программа дополнительного образования «Игра на свирели». — Санкт-Петербург, 2011.
20. Удалов В.Г. Образовательная программа. Ансамбль «Лель». — Москва, 2007.
21. Чернышова Л.А. Улыбкотерапия на уроках музыки / Музыка в школе: научно-методический журнал. — №3, 2011. — Москва. — С. 61–62.

К вопросу развития креативности детей в детско-юношеских спортивных школах

Казанцева Наталья Сергеевна, магистрант

Алтайская государственная академия культуры и искусств (г. Барнаул)

Одной из задач современной системы образования провозглашается установка на развитие **креативной** личности, способной ориентироваться в современных социокультурных условиях.

Закон РФ «Об образовании» создал правовые предпосылки для перехода от транслирующей, унитарной, идеологизированной, тоталитарной системы образования к системе вариативной, гуманистической, творчески развивающей [4].

В настоящее время не существует единого всеми признанного определения понятия «креативность», поэтому из множества определений мы предлагаем опираться на толкование термина «креативность» А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, которые считали, что креативность — это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Считаем это определение наиболее подходящим в рамках проблемы исследования.

По мнению ряда авторов, одним из приоритетных условий развития **креативности** является нерегламентирован-

ность образовательной среды (В.С. Кузин, Б.М. Теплов и др.), что в полной мере присуще микроклимату учреждений дополнительного образования детей, где исторически сложилась особая **воспитательная** развивающая среда, позволяющая эффективно решать задачи комплексного развития личности. Но, к сожалению, не все учреждения дополнительного образования направлены на формирование и развитие креативности ребенка.

В Алтайском крае по итогам 2011 года система дополнительного образования развивается на базе 180 учреждений дополнительного образования [5]. Среди них: центры дополнительного образования детей, дворцы детского (юношеского) творчества, дома детского творчества, станции юных натуралистов, детские школы искусств, детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ), специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва (СДЮСШОР), детско-юношеские спортивно-адаптивные школы. Относительно темы данной статьи, видится необходимым рассмотреть деятельность детско-юношеских спор-

тивных школ (ДЮСШ) в контексте развития креативности.

Одним из наиболее популярных видов деятельности у детей является спорт (25% от общего числа обучающихся системы дополнительного образования). В настоящее время в системе образования функционирует 63 учреждения, в том числе 50 детско-юношеских спортивных школ и 13 детско-юношеских клубов физической подготовки. Занятиями физической культурой и спортом охвачено более 43 тысяч учащихся по 32 видам спорта [5].

ДЮСШ (детско-юношеская спортивная школа) — учреждение дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности; призвана осуществлять учебно-тренировочную и воспитательную работу с юными спортсменами, обеспечивая начальную и базовую их подготовку для специализации в определенном виде спорта [2].

Рассмотрев определение термина ДЮСШ, необходимо отметить, что обучение в спортивных школах направлено на воспитание профессионального спортсмена, достигающего высоких результатов. Поэтому обучение строится на физических нагрузках — реализации спортивной стороны учащегося, не уделяя внимания другим сторонам личности. Но уровень результатов в современном спорте требует для его достижения владения не только комплексом физических, но и психических качеств, которые находятся на предельно высоком уровне их проявления. По мере повышения уровня спортивных достижений все более отчетливо возрастают требования к умственной деятельности спортсмена, неотъемлемым компонентом которой является креативные способности. Тем самым можно утверждать, что в ДЮСШ кроме основной спортивной подготовки необходимо развивать креативность учащихся.

Дети, занимающиеся в ДЮСШ, целенаправленно ориентированы на долгий и трудный путь к высоким спортивным достижениям. Поэтому такой сложный физический и психологический процесс занимает большую часть свободного времени учащегося от общеобразовательной школы, не оставляя ребенку времени на посещение других учреждений дополнительного образования, с целью развития разносторонних качеств личности; что является одним из аспектов креативности. Это вторая причина необходимости развития креативности учащихся ДЮСШ.

Кроме того, обращаем внимание на принадлежность ДЮСШ к учреждениям дополнительного образования, основная цель которого — развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [3]. Тем самым определяем третью причину, по которой необходимо развитие креативности для учащихся спортивных школ — ДЮСШ как составная часть учреждений дополнительного образования обязана развивать креативную личность учащегося.

Развитию креативности (творчества) в спорте посвящены работы А.В. Родионова, 1976; А.А. Деркач, 1982; А.А. Исаева, 1982. Но полностью этот вопрос не изучен [1].

На настоящий момент в городе Барнауле насчитывается 10 ДЮСШ с различными видами спорта, такими как: бокс, шахматы, настольный теннис, хоккей, баскетбол, спортивная аэробика, волейбол, лыжные гонки, художественная гимнастика, спортивное ориентирование, гребля, дзюдо, греко-римская борьба, фехтование, каратэ, кикбоксинг, плавание, фигурное катание, спортивные танцы.

Рассмотрим одну из 10 существующих спортивных школ города Барнаула — ДЮСШ «Студия — спорт», открытая в октябре 2001 года; является структурным подразделением КГБУ «Краевой спортивный клуб», учредитель — управление Алтайского края по физической культуре и спорту. Отделения ДЮСШ: аэробика спортивная, гимнастика художественная, танцевальный спорт. Проанализировав цели и задачи деятельности ДЮСШ «Студия — спорт», можно выделить: создание благоприятных условий для гармоничного развития подрастающего поколения, повышения качества воспитания и дарований детей, подростков, молодежи, а также повышение эффективности их творческого потенциала [7]. Данная задача указывает на наличие фактора креативности в обучении учащихся ДЮСШ.

Рассмотрев учебный план-график нескольких возрастных тренировочных групп отделения танцевального спорта, мы не обнаружили наименования предмета, который бы указывал на развитие креативности учащихся. Таким образом, выявили противоречие в несоответствии задач деятельности ДЮСШ с планами-графиками конкретных групп отделения танцевального спорта. Но данное противоречие может быть спорным, так как, говоря об отделении танцевального спорта, мы подразумеваем спортивные балльные танцы. В самодеятельных хореографических коллективах непосредственное занятие танцами, в том числе и балльными танцами, является средством развития креативности детей. Тем самым, можно предположить, что и в условиях ДЮСШ креативность развивают средствами самой хореографии. Но необходимо различать самодеятельные коллективы балльных танцев от танцевальных спортивных клубов и отделений танцевального спорта. В обеих организациях изучается один и тот же материал по балльным танцам, но в первом случае акцент идет на развитие разносторонней и креативной личности ребенка при помощи хореографической лексики, приобретая досуговый характер занятий; а во втором — воспитание спортсмена по балльным танцам, основной задачей которого является участие и достижение высоких результатов на соревнованиях; что подразумевает за собой наибольшее количество физических тренировок. Так как в танцевальном спорте большее внимание уделяется физическим тренировкам для повышения уровня мастерства учащегося, в плане-графике тренировочных групп отделения танцевального спорта не выделены часы, направленные на процесс развития креативности учащихся, которая в современных условиях им так необходима.

Таким образом выявили 3 основных причины необходимости развития креативности учащихся в ДЮСШ:

1. Реализация спортивной стороны учащегося, не уделяя внимания другим сторонам личности.

2. Занятие спортом — большая часть свободного времени ребенка, что не дает возможность посещения других УДО с целью развития личности.

3. ДЮСШ — учреждение дополнительного образования, развивающее мотивации личности к познанию и творчеству.

На данный момент на отделении танцевального спорта ДЮСШ «Студия — спорт» не существует ни одной методики на развитие креативности учащихся. Следовательно, в организации тренировочного процесса вопросам развития креативности спортсменов внимания практически не уделяется. Этому отрицательному фактору способствует не только профилирующая сторона деятельности ДЮСШ, но и руководящие лица учреждения, которые, с одной стороны, не выступают против процесса развития креативности учащихся, с другой — не способствуют этому. Это объясняется выше прозвучавшей главной задачей деятельности ДЮСШ и ее ограниченности по учебным часам. Чтобы воспитать креативную личность в рамках ДЮСШ, необходимо грамотно ввести занятия по развитию креативности уча-

щихся в учебный график, не нарушая учебно-тренировочного процесса.

Проанализировав предметы, стоящие в годовом плане-графике учебно-тренировочной группы отделения танцевального спорта, предлагаем выбрать предмет «Игры» для реализации воспитания креативной личности учащегося. Для этого были изучены, отобраны и адаптированы различные методики на выявление уровня креативности учащихся на данный момент. Эти методики и тесты были проведены с учащимися на предлагаемом предмете «Игры»: диагностическая батарея Торренса, тест «Несуществующее животное». В дальнейшем планируется провести упражнения на развитие креативности учащихся группы по учебно-методическому пособию «Лучшие упражнения для развития креативности» А.Г. Гребцова [6], а также многие другие игры и методики на развитие креативности. После чего будет сделан повторный тест на выявление уровня креативности для сравнения показателей. Результаты и выводы всех проводимых тестов и методик будут в дальнейшем опубликованы.

Таким образом, введение в один из предметов учебно-тренировочного плана различных методик по развитию креативности детей будет способствовать развитию важного качества — креативности, что приведет к более высоким результатам в спортивной деятельности ребенка.

Литература:

1. Деркач, А.А., Исаев, А.А. Творчество тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. — М.: Физкультура и спорт, 1982.
2. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — с. 142
3. Дополнительное образование детей [Электронный ресурс] / Электр. данн. — Режим доступа: <http://www.dopedu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey>
4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 [Электронный ресурс] / Электр. данн. — Режим доступа: <http://ozpp.ru/zknd/obra>
5. Итоги развития системы образования Алтайского края за 2011 г. [Электронный ресурс] / Электр. данн. — Режим доступа: www.educaltai.ru/files/docs/public_report_2011.doc
6. Лучшие упражнения для развития креативности: учебно-методическое пособие / А.Г. Гребцов. — СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006., — 44 с.
7. Положение о ДЮСШ «Студия-спорт» КГУ «Краевой спортивный клуб». — Барнаул, 2001.

Социальная реклама как средство формирования гражданской позиции у школьников

Клименко Оксана Александровна, доцент
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

Одним из основных информационных потоков в современном мире является реклама. По силе воздействия рекламная информация практически не имеет себе равных — она создается для формирования нужного рекламодателю настроения, мнения и поведения отдельного человека, групп людей или всего социума, т.е. изначально

построена так, чтобы максимально влиять на сознание (иногда подсознание) человека.

Анализ современных тенденций развития общественной коммуникации показывает, что специалисты в этой сфере все чаще обращаются к такому инструменту, как социальная реклама. Определяя социальную рекламу

как форму массовой коммуникации, содержательной основой которой является информация о социальных проблемах общества, адресованная большой массе людей, с целью стимулирования их гражданской, социально одобренной активности в русле традиционных для данного общества нравственных ценностей, можно выделить основные компоненты, определяющие управленческие возможности социорекламных коммуникаций. В числе наиболее значимых, можно указать следующие:

- формирование общественного мнения,
- привлечение внимания к актуальным проблемам общественной жизни,
- активизация действий по их решению,
- формирование позитивного отношения к государственным структурам,
- демонстрация социальной ответственности бизнеса,
- укрепление социально значимых институтов гражданского общества,
- формирование новых типов общественных отношений,
- изменение поведенческой модели общества.

В широком смысле социальная реклама является способом распространения социально значимых ценностей, а также стимулирования гражданской социальной ответственности. При этом ее основной задачей является не только привлечение внимания общественности к социальным проблемам, но также призыв к их решению и предложение возможных действий для этого.

Основой социальной рекламы является информация, которая в отличие от коммерческой рекламы, не является новой. Здесь наблюдается особая зависимость — чем более адресат социальной рекламы осведомлен о теме социального сообщения, тем острее он реагирует на него.

Основные темы социальной рекламы в нашей стране и в мире — здоровый образ жизни, соблюдение правил дорожного движения, призыв к исполнению гражданских обязанностей (уплата налогов, служба в армии), бережное отношение к природе, патриотизм и любовь к родине, укрепление семейных отношений, воспитание чувства ответственности за судьбу детей и социально незащищенных слоев населения. Экологическая тематика в рекламе имеет несколько направлений. Здесь и борьба против ядерного оружия, использования атомных электростанций, вырубки лесов, загрязнения водоемов промышленными отходами.

Первым шагом на пути построения гражданского общества и формировании демократических принципов, плюрализма и толерантности является воспитание этих качеств и соответствующего понимания молодежью.

Молодежь является наиболее открытой и способной к восприятию новых идей частью общества. В то же время сознание молодежи является одним из наименее защищенных, подверженных воздействию массовой культуры, неотъемлемой частью которой в последнее время стала реклама.

Реклама, как правило, обращается к повседневным сферам человеческого общения и тем самым создает определенные стереотипизированные формы, выраженные в имиджах. Эти формы можно рассматривать как специфический механизм социализации. Определяя социализацию как процесс усвоения человеком социальных ценностей, норм, моделей поведения, принятых в обществе, и формирования индивидуальности, важно отметить, что социализация является и стихийным, и направленным процессом, так как это вхождение в общество. Не пройдя социализацию, человек не становится личностью, потому что он не приобретает социальных качеств. Весьма вероятно, что реклама способна стать средством просвещения молодёжного населения в современном обществе, представляя недорогой, удобный источник информации.

В образовательной сфере социальная реклама и социальное участие молодых людей может содействовать решению социальной проблематики наших дней. Особенность социальной рекламы состоит в том, что в процессе ее создания от авторов требуется понимание и сочувствие рассматриваемой проблеме. Практика показывает, что ответы на вопросы, которые ставит социальная реклама, приходят к людям, прежде всего через личный опыт, через дела и сопереживание. Необходимость изучить и проникнуть в суть социальной проблемы дает молодежи личное понимание предпосылок возникновения социальных затруднений в жизни людей. Вставая на сторону борцов за здоровый образ жизни, экологический баланс, нравственность и толерантное отношение друг к другу, молодые люди воспитывают в себе необходимые принципы гуманизма. Так рождается гражданская позиция человека, которая способна дать молодым людям и обществу в целом всеобъемлющее понимание ценности человеческой жизни, воспитать уважение прав и суверенитета личности и установить осознаваемый мир во всем мире.

При рассмотрении социализации молодого поколения одним из важнейших является период профессиональной подготовки к трудовой деятельности. В это время формируется самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять траекторию личностного развития на протяжении последующей жизни. В любом обществе социализация является важнейшим фактором общественной жизнедеятельности. Опыт социального участия посредством социальной рекламы позволит молодым людям приобщиться к культуре и духовным истокам культурного и правового мира людей.

Говоря о воздействии социальной рекламы, необходимо отметить, что сообщение, предназначенное для одной аудитории, может не привлечь внимания другой, отличающейся по полу, возрасту, социальному составу. Содержание рекламного обращения — основная проблема социальной рекламы, так как в процессе своего воздействия оно оказывает влияние на мнение и поведение человека и соответственно принимается или отвергается им. Как известно, для создания коммерческой рекламы рекламодатели часто прибегают к социологическим иссле-

дованиям потенциальной аудитории. Реклама должна соответствовать ценностным установкам, стереотипам и всем возможным ожиданиям потребителей. Подобный механизм необходим также для создания социальной рекламы. Для этого необходимо выявить критерии восприятия социальной рекламы молодежью, а также определить основные требования, предъявляемые молодыми людьми к современной социальной рекламе. Для молодой аудитории требуется иной подход — важно учитывать все аспекты: от формы подачи до языка. Вместе с тем эффективность воздействия рекламы во многом зависит от того, насколько в ней учитываются особенности психических процессов человека. Степень подверженности рекламному воздействию зависит от ряда факторов, таких как отношения в семье, статус учебного заведения, опыт трудовой деятельности и сложившаяся на тот момент система ценностей молодого человека.

Практически во всех школах существуют и действуют школьные советы ученического самоуправления. Стимулирование деятельности совета школы позволяет вовлекать молодежь в социально значимые, благотворительные и добровольческие проекты, ориентировать школьников на здоровый образ жизни, пропагандировать идеи добра, милосердия и толерантности. Одной из ветвей школьного совета должен являться школьный редакционный совет, отвечающий за информационное обеспечение. Как правило, деятельность данной структуры ограничена некоторым кругом мероприятий, подлежащих освещению. В то же время практика показывает, что весьма высок процент учащихся, самостоятельно осваивающих программные продукты обработки и редактирования изображений. При этом около семнадцати процентов школьников старших классов считают, что могли бы выступить в роли дизайнера или креативного менеджера в рекламном бизнесе. Существует много особых (или памятных) дат, отмечаемых как в нашей стране, так и во всем мире, тематически удовлетворяющих сфере социальной рекламы и важных для формирования гражданской позиции молодого человека: день отказа от курения (3 четверг ноября), день борьбы с употреблением наркотиков и их незаконным оборотом (26 июня), день охраны окружающей среды (5 июня), праздничные даты, формирующие патри-

стические чувства. Расширяя сферы деятельности школьного редакционного совета и перечень событий, требующих внимания коллег-учеников, можно предоставить широкое поле для творчества и возможность испытать свои силы. Для полного понимания сущности рекламы, очень полезным может оказаться курс дополнительных занятий по истории и основам создания рекламы, освещающий причины ее существования, основные принципы ее конструирования.

Участие в редакционном совете и подготовка рекламных и агитационных материалов способствует расширению кругозора молодых людей, позволяет понять труд специалистов в данной области и может помочь в определении будущей профессии и осознать, что это профессиональный труд, требующий таланта, эрудиции, специального образования. Кроме того, процесс создания рекламы очень интересен, а квалифицированный разговор о рекламе требует привлечения информации из самых разных наук, способствует развитию языковых навыков.

В последнее время получил широкое распространение метод проектов, в том числе телекоммуникационных. Телекоммуникационные проекты являются весьма удачным решением для обмена информацией между учителями и учащимися различных школ, достаточно удаленных друг от друга и имеющих различный опыт деятельности. В рамках подобных мероприятий можно устраивать конкурсы рекламных проектов между школами и формировать базу креативных молодежных идей. Кроме того, в России проводятся различные конкурсы молодежной и социальной рекламы, в том числе и ежегодный Национальный конкурс социальной рекламы «Новое пространство России», учрежденный в 2006 году. Целью конкурса организаторы называют воспитание нравственности, позитивного и созидательного образа мышления в детской, молодежной и профессиональной аудитории. Также регулярно проходят специализированные мероприятия, посвященные социальной рекламе. Участие в подобных мероприятиях повышает интерес и самооценку школьников, способствует формированию пространства «свежих» идей, что несомненно отразится на эффективности социальной рекламы, создаваемой уже профессионалами (учитывающими молодежное видение проблемы).

Литература:

1. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: Теория и практика: Учеб. Пособие для студентов вузов / Г.Г. Николайшвили. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 191 с.
2. Савельева О.О. О рекламе на уроках обществознания // Обществознание в школе. — №4. — 1998. — С. 21—27.

Воспитательный потенциал музейной экскурсии: теоретико-прикладные аспекты

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

Воспитательная, образовательная работа музеев, составляя важнейший элемент музейной коммуникации, направлена на формирование гармонично развитой, общественно активной личности, на ее нравственное, эстетическое воспитание, углубление информированности, образованности.

Сегодня нет, практически, ни одного музея, который бы не строил свою деятельность преимущественно на основе экскурсий, поскольку именно экскурсия является одной из тех традиционных форм, с которой начиналось становление культурно-образовательной деятельности музея. Б.А. Столяров определяет экскурсию как форму образовательной (просветительской) деятельности, содержанием которой является комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом визуальных объектов с целью приобретения знаний и впечатлений [1, с. 127].

Формирование музейной экскурсии и выделение ее в основную форму работы с аудиторией было достаточно сложным и длительным процессом. В научный оборот понятие «экскурсия» вошло в XIX в. и закрепилось в образовательной среде преимущественно в связи с реализацией принципа наглядности в обучении. Экскурсия как форма учебно-воспитательного процесса была закреплена еще в «Школьном уставе», принятом в России в 1804 г., в котором указывалось на необходимость прогулок на природу, в ремесленные мастерские и т.п., и с тех пор она активно использовалась в отечественной школе как одна из самых демократичных форм обучения, помогающих обретению новых знаний и впечатлений [2].

Начало теоретического осмысления опыта педагогической работы в российских музеях ознаменовалось изданием «Экскурсионного вестника», специальный выпуск которого за 1916 г. был полностью посвящен работе музеев со школьниками. Особое место среди публикаций заняла статья хранителя Румянцевского музея в Москве Н.И. Романова «О задачах и методах экскурсий по искусству», в которой автор высказывал мысль о том, что процессу обучения искусству должно предшествовать глубокое понимание его влияния на душу человека. Произведение искусства следует изучать как самоценный эстетический объект, а не как приложение к истории культуры или к общей истории. Средством общения с подлинником Н. Романов считал эстетическую экскурсию, задача которой — «ввести зрителя в ряд эстетических переживаний и дать серьезный углубленный анализ известного произведения» [3, с. 10]. Являясь противником обзорных экскурсий, ориентированных на беглое знакомство с музеем, ученый рекомендовал включать в осмотр небольшое количество произведений, что позволяет решать ряд ме-

тодических задач: способствовать переживанию воспринимаемого произведения; на основе переживаний зрителя выявить особенности художественной формы произведения и его стиль; закрепить в сознании зрителей результаты экскурсии путем самостоятельной работы.

Усилиями представителей российской экскурсионной школы И.М. Гревса, Н.П. Анциферова, Н.А. Гейнике, Б.Е. Райкова, А.В. Бакушинского, А.Я. Закса и др. был разработан экскурсионный метод, основанный на совокупности ряда признаков: первичности зрительного впечатления, превалировании показа над рассказом, моторности, тематичности, активизации аудитории [4,5,6]. Музейные экскурсии в своем развитии прошли длительный путь: от просветительских до агитационно-идеологических в 1930—1980-х гг.; в начале 1990-х гг. в связи с новыми демократическими устремлениями российского общества экскурсия в своей старой идеологизированной форме становится неинтересна музейному посетителю и оказывается на какое-то время невостребованной. Однако уже в конце 1990-х гг. усиливается внимание к этой музейной форме работы, особенно в провинциальных краеведческих музеях.

В настоящее время экскурсия является одной из самых активно развивающихся форм музейной деятельности. Это объясняется, прежде всего, тем, что музейной экскурсии присуща важнейшая, определяющая ее перспективность особенность — опора на музейный предмет, взаимодействие с музейным предметом, использование его потенциала в освоении культурного наследия, внедрение знаний о конкретных музейных экспонатах в коммуникативный музейный процесс, что представляется одним из основополагающих признаков музейной экскурсии. Именно это свойство экскурсии определяет ее поистине музейный характер, обуславливающий высочайшую степень ее «музейности», дающий право характеризовать музейную экскурсию как базовую форму музейно-педагогической деятельности в музее.

Содержание экскурсионной деятельности, характер контактов музея с детьми и подростками, мотивация их посещения определяются возрастными и психологическими особенностями младших, средних школьников, подростков.

Работа с дошкольниками и младшими школьниками актуальна и наиболее сложна — необходимо ввести музей в сферу жизненных интересов ребенка, научить пользоваться музеем и как источником для пополнения знаний, и как местом для отдыха и развлечений, дать понимание роли музеев в мировой культуре, научить узнавать памятники истории и культуры. Дети в этом возрасте, не обладая способностью к абстрактному мышлению, вос-

приимчивы к конкретике, проявляют большой интерес к детальному рассмотрению предмета, поэтому необходимо развивать память, фантазию, ассоциативное мышление, формировать навыки наблюдательности, визуальной грамотности, понимания языка изобразительного искусства. Практика свидетельствует о том, что чем раньше начинается работа по приобщению детей к музею, тем ощутимее будет социально-педагогический эффект. Следует отметить, что осуществление работы музея с дошкольниками и младшим школьниками, позволяет решать проблему подготовки будущих посетителей, для которых посещение музея будет неотъемлемой частью жизни.

В экскурсионной работе с детьми этого возраста, так же, как и в работе с дошкольниками, наиболее результативна диалоговая форма ведения экскурсии, широкое использование дидактических игр, развивающих упражнений, творческих заданий. Можно сделать больший (в сравнении с дошкольниками) акцент на словесные формы выражения впечатлений от произведения, чем на изобразительную практику (маленькие сочинения, игры в экскурсовода, в музейных сотрудников, коллекционеров, рассказ о своей домашней коллекции и др.). Учитывая тот факт, что отношение к окружающему миру младшего школьника становится более осмысленным, необходимо в процессе экскурсии уделять внимание формированию ценностных ориентации средствами искусства и сознательному усвоению навыков постижения мира культуры через музейный памятник. Общей целью такого рода экскурсий можно считать формирование музейной культуры, то есть осознания ценностного потенциала музея, внутренней потребности посещения музеев, бережного отношения к музейному предмету как к части материальной и духовной культуры.

Следует отметить, что «детское» направление музейной деятельности требует пространства, приспособленного для работы с этой аудиторией — подобное пространство должно быть игромузеем. Наибольший интерес у детей младшего школьного возраста вызывают экскурсии с элементами игры и творческими заданиями; экскурсии, направленные на презентацию одного экспоната, которые помогают глубоко и всесторонне познакомиться с тем или иным музейным предметом; интерактивные экскурсии с загадками; заполнение музейных словариков (в которых представлены рисунки, коллажи, аппликации и т.п.). Для обеспечения диалога в ходе экскурсии создаются «центры удивления», порождающие вопросы и потребность самостоятельно на них ответить. Педагогическая позиция музейного педагога ориентирована не столько на сообщение информации, сколько на развитие у детей культуры диалога, самоопределения, способностей. Экскурсоводу важно организовать активность детей, в том числе речевую, добиваясь от них умения выслушать вопрос, дать свои варианты ответов, выбрать правильный, задать свой собственный.

Для учащихся средних и старших классов свойственна установка на приращение позитивного знания, развитие

зрительского сотворчества, поэтому необходимо использовать приемы музейной экскурсии, побуждающие к общению, взаимодействию. Чем старше дети, тем больше проявляется стремление к самостоятельному освоению музейного пространства. У подростков формируется осознанная потребность в самообразовании, расширении кругозора, повышении своей компетентности. Кроме того, сознание подростков характеризуется определенной противоречивостью, восприимчивость к новому считается со стремлением критически осмыслить опыт старших, следствием чего является особая потребность в убедительной аргументации и широте информации [7, с. 20]. В музее таким веским аргументом является подлинник — первоисточник познания.

Однако сама по себе опора на подлинник не является достаточной гарантией убедительности. В работе со школьниками чрезвычайно эффективным может быть метод, получивший название проблемного, когда создается ситуация «завоевания» знаний, а неполучения их в готовом виде. Это означает, что, например, на экскурсии следует избегать констатации в изложении материала. Напротив, важно побуждать школьников напрягать умственные силы, решать вопросы, извлекая знания из первоисточника. Для школьников среднего и старшего возраста особенно необходим диалог, доверительная интонация, беседа, побуждающая к совместному обсуждению тех или иных тем. «Давайте поразмышляем... Давайте представим, что... Не знает ли кто-нибудь, как... — такими могут быть приглашения к серьезной умственной работе перед тем, как экскурсовод изложит группе ход рассуждений, используя подсказку и ответы посетителей. При этом экскурсовод-мастер всегда подчеркнет готовность признать эрудицию своих собеседников, формулируя вопросы следующим образом: «Вы, конечно, помните?..», «Вы, скорее всего, знаете?..», «Вы, вероятно, уже догадались?..» и т.д. [8]. В работе с воспитанниками среднего и старшего возраста эффективны музейные формы интерактивной направленности: экскурсии с элементами беседы, театрализованные экскурсии, самостоятельные экскурсии (без экскурсовода) по путеводителю с вопросами, заданиями; «информационные листки» и «листки активности» для школьников. Использование интерактивных приемов позволяет создавать в музее особую музейно-образовательную среду, для которой ключевыми являются слова «я сам»: действую, думаю, принимаю решения. Проектируя интерактивную среду, экскурсовод (музейный педагог) должен продумать, 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.

Т.В. Галкина отмечает, что экспозиции и программы, построенные с применением принципа интерактив-

ности, носят полифункциональный характер, открывая перед детьми свободное пространство выбора поведения в музее, детального изучения (вплоть до разбора!) экспонатов, соучастия в программе, сотрудничества с музейными педагогами, общения между собой [9].

Экскурсия направлена на удовлетворение потребности аудитории различного возрастного и образовательного уровня в познании, по различным мотивам, пришедших в музей, имеющих разную степень подготовленности, и предполагает значительную подготовительную работу, соблюдение определенных методических приемов в работе с детьми. Сравнительная слабость произвольного внимания, быстрая утомляемость мешает им подолгу стоять у музейной витрины, рассматривать большое количество экспонатов, впитывать все новые и новые сведения. Именно поэтому при работе с детской аудиторией важно очень четко знать, какое время займет экскурсия, что планируется им показать и в каком объеме.

Этапы подготовки экскурсии могут быть представлены следующим образом.

Первый соотносится со сферой деятельности экскурсовода как научного работника, который, готовя экскурсию, должен сформулировать ее название и определить целевую направленность, изучить источники и литературу, сделать необходимые выписки, составить библиографию и картотеку.

На втором этапе выявляется музейная специфика труда специалиста, которому необходимо изучить экспозицию и отобрать объекты показа (как основные, так и дополнительные), познакомиться с научными описаниями и паспортами на отобранные экспонаты, наметить маршрут (с учетом времени показа каждого объекта), определить оптимальные приемы показа, продумать логические переходы от одного объекта к другому.

Проделанная работа находит выражение в тексте экскурсии (его называют индивидуальным, тезисным и пр.). Но помимо него рекомендуется составить еще два методических документа. Первый — это план экскурсии (чаще всего он называется развернутым), в котором в сжатом виде фиксируются цель экскурсии, темы и подтемы, их краткое содержание, демонстрируемые экспонаты, время их показа. Этот план отрабатывается на практике в процессе общения с аудиторией, после чего составляется второй итоговый документ, который получил название методической разработки экскурсии. Она строится в основном по той же графической схеме, что и первый документ, но уже с подробным перечнем используемых методических приемов.

Наиболее эффективно дети воспринимают информацию только первые 15–20 минут, после чего следует спад внимания. Поэтому при продолжительности экскурсии 40–45 минут ее первую половину рекомендуется сделать информационно более насыщенной, тогда как во вторую — внести элементы игры, творческой работы детей или двигательной разрядки. Последняя может быть

связана непосредственно с осмотром экспоната (экскурсовод предлагает детям самим рассмотреть крупногабаритный экспонат — они обходят его, наклоняются, приседают, заглядывают внутрь), но может стать своеобразной паузой в экскурсии. Чрезвычайно важно помнить, что детям очень трудно стоять на одном месте, поэтому время остановки у одной витрины не должно быть очень долгим: обычно это 1–3 минуты.

В экскурсионной работе с детьми особо следует выделить проблему отбора экспонатов. Музейная среда, как правило, чрезвычайно насыщена, что вызывает быстрое появление музейной усталости, особенно у маленьких детей, поэтому количество демонстрируемых предметов следует ограничить 7–10 экспонатами, действуя по принципу «лучше меньше, да лучше».

Вообще методика работы с детьми предполагает постоянную организацию аудитории. Решая, казалось бы, чисто организационные вопросы (на что обращать внимание, как размещаться около стенда или витрины, в каком темпе идти, как задавать вопросы), экскурсовод, по существу, преследует весьма важную цель — воспитание музейной культуры маленького посетителя.

Лучшей формой закрепления и осмысления, полученных в ходе экскурсии впечатлений и знаний является творческая работа — самый естественный для детей способ освоения информации. Во многих музеях зарубежных стран стало традицией, чтобы каждое занятие с детьми заканчивалось в студии, где посетители могут, к примеру, разрисовать китайскую тарелочку, смастерить «настоящий» шлем римского воина, попробовать рис с помощью палочек, приготовить блюдо по старинному рецепту и пр.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что экскурсионная работа с детьми позволяет решать следующие основные воспитательные задачи:

- формирование понимания взаимосвязи исторических эпох и своей причастности к новому времени, другой культуре посредством общения с памятниками истории и культуры;
- формирование способности к воссозданию образа соответствующей эпохи на основе общения с культурным наследием, художественное восприятие действительности;
- развитие способности к эстетическому созерцанию, сопереживанию;
- выявление творческих способностей детей;
- создание условий для творческого общения и сотрудничества.

Таким образом, подводя итог, можно констатировать, что воспитательными задачами, свойственными экскурсии любого типа, являются: формирование познавательной активности, коммуникативных навыков, эмоциональной культуры и художественный вкуса; воспитание музейной культуры (соблюдение правил поведения в музее, бережное отношение к музейному памятнику, уважение к труду музейных сотрудников).

Литература:

1. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 2004. — 216 с.
2. Галкина Т.В. Музейная педагогика: коммуникативный феномен экскурсии как базовой музейно-педагогической формы // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 4 (94). с. 63–76.
3. Романов Н.И. О задачах и методах экскурсий по искусству // Экскурсионный вестник. — 1916. № 1. — С. 8–12.
4. Гревс И.М. Дальние гуманитарные экскурсии и их образовательно-воспитательный смысл // Экскурсионное дело. — 1922. — № 6. — с. 17–21.
5. Райков Б.Е. Методика и техника ведения экскурсий. — Пг.: б.и., 1922. — 32 с.
6. Гейнике Н.А. Культурно-исторические экскурсии. Основные вопросы методики и методологии культурно-исторических экскурсий // Культурно-исторические экскурсии. — М.: б.и., 1923. — Ч 1. — С. 34–38.
7. Детский музей — пространство педагогического эксперимента // Музееведение. Ребенок в музее (Социологический и психолого-педагогический аспекты) — М.: АПРИКТ, 1993. — 115 с.
8. Кокшайская О.Н. Эстетические аспекты экскурсии по исторической экспозиции // Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика: Сб. науч. тр. — М.: б.и., 1989. — с. 81–89.
9. Галкина Т.В. Музейная педагогика: опыт инновационной деятельности в детском музее Томского государственного педагогического университета // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 10 (112). — с. 89–93

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Проблема семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом

Михальченко Ксения Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Актуальность проблемы семейного воспитания детей раннего возраста с различными отклонениями связана с решением вопроса о том, по какому пути пойдет развитие детей данной категории и их дальнейшая социализация.

Семья является наиболее важным фактором социализации ребенка и ее влияние в этой связи превосходит воздействие всех других общественных институтов. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья роль семьи неизмеримо возрастает, т.к. на нее ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей. В этой связи семья переживает целый ряд кризисов и проблем, во время которых при уже имеющихся материальных нагрузках значительно возрастают психологические и эмоциональные нагрузки, повышается риск возникновения у ее членов стрессов и депрессий и множество других проблем. Чтобы успешно справиться с этими кризисами, члены семьи нуждаются не только в материальной, физической, но и психологической консультационной поддержке. И поддержка эта только в том случае окажется полезной, если будут учитываться особенности семьи, в которой есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, связанные с этапами развития семейных отношений.

Семья с ребёнком инвалидом, особенно матери, испытывает тяжелый психологический гнет. Не выдержав тягот воспитания такого ребенка, оставляют семьи отцы. Не решен вопрос отдыха семьи, имеющей ребенка-инвалида. Возможности детей-инвалидов в сфере образования, трудоустройства, получения доходов, обеспечения жильем, участия в социальной, культурной, экономической, политической жизни значительно ограничены.

Появление в семье психически или физически неполноценного ребенка всегда связано с сильными эмоциональными переживаниями родителей. Коренным образом меняются жизненные позиции родителей. Узнав о рождении ребенка с каким-либо отклонением, родители испытывают подчас противоречивые чувства — от недоверия и нежелания соглашаться с мнением врачей до полного отчаяния. Особенности психологического климата в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, описаны в исследованиях Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, С.А. Игнатьевой, М.В. Ипполи-

товой, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, М.М. Семаго, В.В. Ткачевой и др.

Выделим общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития.

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка.

- Личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность.

- Семейные отношения нарушаются и искажаются.

- Социальный статус семьи снижается — возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг внесемейного функционирования снижается.

- «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

В. В. Ткачева характеризует положение родителей в подобной ситуации как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Исследователи выделяют несколько стадий преодоления кризиса.

1. Когнитивная (внешне управляемая). Кризисный процесс начинается с сомнения в нормальности развития ребенка, организации его обследования и осознания медицинского диагноза.

2. Эмоционально неуправляемая стадия. Данная стадия имеет ярко выраженный характер фрустрации, агрессии, усматривания вины в действиях врачей, а также непонимание, любопытство окружающих, неожиданные, воспринимаемые как несправедливые психические и физические нагрузки по уходу за ребенком. Потеря обычного круга друзей, социальная изоляция приводят к сильным эмоциональным потрясениям, распаду семьи.

3. Действенная (самоуправляемая). Заключительная стадия обработки факта инвалидности ребенка, которая предполагает установление контактов с родителями, находящимися в подобной жизненной ситуации; на этой стадии семья принимает ограниченность возможностей

ребенка, определяет стратегию действий по интеграции его в окружающий мир.

В данной работе хотелось бы поговорить конкретно о семьях, имеющих аутичных детей.

Аутичные дети, как правило, первые, а нередко и единственные в семье. Из-за отсутствия опыта родители долго не замечают особенностей ребенка. Третий год жизни является критическим для родителей, так как становится очевидной серьезность отклонений ребенка. Реакция родителей проявляется в подавленности, растерянности перед неконтактностью ребенка, в комплексе собственной неполноценности, в полном отказе от себя во имя ребенка, в тревожных опасениях в связи с предполагаемой ролью «плохой наследственности». Это усугубляется невыгодным сравнением своего ребенка с «нормальными» детьми. Возникает напряженность, скрытая или явная конфликтность семейных отношений, взаимные обвинения родителей. Очень многие из тех советов, которые специалисты дают родителям аутичных детей с самыми лучшими намерениями, на деле только увеличивают тяжесть их проблемы. Это происходит потому, что часто сами специалисты не имеют достаточно четкого представления о специфическом характере такого нарушения развития, каким является аутизм. Те, кто не понимает его особенностей, не смогут оказать родителям необходимой помощи.

Родители детей, страдающих аутизмом, часто идут от одного специалиста к другому для того, чтобы поставить более точный диагноз, более четко понять проблему и получить совет о том, как воспитывать и обращаться со своими детьми. Если объяснения недостаточно исчерпывающие, то родители продолжают свои поиски (а иногда они их просто прекращают).

Переживания семьи являются особенно острыми в первое время после постановки диагноза. Усилия специалистов направлены на психологическую помощь семье с целью смягчить первый удар и принять сложившуюся ситуацию такой, какая она есть с ориентацией родителей на активную помощь малышу. Однако первые чувства, которые испытывают родители в форме шока, вины, горечи, никогда не исчезают совсем, они как бы дремлют, являясь постоянно частью эмоциональной жизни семьи. В определенные периоды семейного цикла они вспыхивают с новой силой и дезадаптируют семью. Поэтому семья с аутичным ребенком нуждается в постоянной психологической поддержке.

Рождение больного ребенка неизбежно изменяет уклад и особенно психологический климат в семье. Все члены семьи, и в первую очередь мать, находятся в состоянии эмоционального стресса. На протяжении первых лет жизни малыша этот стресс не уменьшается, а обычно, нарастает. Возникают неровные, а часто и конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи. Состояние хронического стресса приводит к повышенной раздражительности, чувству постоянного внутреннего беспокойства, нарушениям сна.

Эмоциональный стресс матери отражается, прежде всего, на ее отношениях с супругом. Пониженный фон настроения, постоянное беспокойство, раздражительность матери, полное, самоотреченное переключение ее внимания на ребенка формируют у отца непреходящее чувство дискомфорта, эмоционально болезненное состояние. Отцы, как правило, проводят больше времени на работе, хотя на них ложатся обязанности материального обеспечения семьи, которые носят долговременный характер. Если взаимоотношения супругов оставляли желать лучшего, то появление больного ребенка усиливает и проявляет скрытый внутренний конфликт: неизбежны взаимные обвинения в рождении больного ребенка, и часто достаточно одного неосторожного слова родственников или врача, чтобы семья распалась. (2, с. 106) Аффективная напряженность матери, возникающая при рождении больного ребенка, оказывает неблагоприятное влияние не только на супружеские отношения, но, прежде всего, на взаимоотношения со своим малышом. Такая мать напряжена, скована, она редко улыбается и крайне непоследовательна и неровна в обращении с ребенком. Если мать ставит на себе крест, бросает работу и отдает все свои силы только малышу, бывает так, что с годами она все невротизируется все больше и больше, обстановка в семье накаляется. Многие такие семьи тоже распадаются. [2, с. 106]

Следует отметить, что и в нераспавшихся семьях болезнь ребенка зачастую отвлекает мать от общественно полезного труда, активной общественной жизни, приводит к сужению круга знакомых. Изоляция от общества еще более усугубляет тяжелое психическое состояние родителей, ухудшает взаимоотношения матери и ребенка, нанося вред его воспитанию и способствуя его дезадаптации.

Существуют и другие, неблагоприятные для ребенка формы поведения родителей в семье. Так, некоторые, обеспечив ребенка всем необходимым: полноценным питанием, красивой одеждой, игрушками, в то же время подсознательно «отвергают» его. Это выражается в отсутствии интереса к детям, недостаточности взаимодействия с ними. Такой тип отношения к детям с аутизмом встречается достаточно часто. «Отверженные» дети страдают от недостатка эмоционально-положительной стимуляции со стороны родителей. Это еще в большей степени вызывает у них задержку развития речи и социальных навыков, усугубляет задержку развития активных познавательных форм поведения и любознательности. У этих детей чаще наблюдается пониженный фон настроения, склонность к депрессивным состояниям. Психологическое отвержение усиливает или определяет моторную и интеллектуальную недостаточность ребенка, формирует у детей повышенную тревожность, склонность к страхам и фантазиям, усугубляет трудности их обучения, способствует нарушениям сна, аппетита, может явиться причиной стойкого энуреза. (2, с. 110)

Братья и сестры аутичных детей тоже испытывают определенные трудности, так как родители нередко вы-

нуждены жертвовать их интересами. Они могут чувствовать обделенность вниманием, чувствовать, что родители их любят меньше. Иногда они разделяют заботы семьи, а иногда и отстраняются, что дополнительно ранит родителей. Иногда здоровым детям приходится прибегать к своеобразной психологической защите с целью компенсации наличия брата или сестры с отклонениями в развитии. Это может приобретать характер дезадаптации, особенно в тех случаях, когда здоровый ребенок старается любыми средствами привлечь к себе внимание и чем то выделиться среди сверстников. Наиболее тяжело переживают наличие в семье ребенка с отклонениями его младшие братья и сестры. Старшие здоровые сестры бывают недовольны дополнительными обязанностями по уходу за ребенком и обеспокоены устройством своей личной жизни. Наиболее благоприятный психологический климат создается в семьях, имеющих не более двух здоровых детей.

В тех же семьях, где отношения изначально были теплыми, строились на взаимопонимании и любви, рождение больного ребенка может еще более сцементировать семью. Но и эта семья нуждается в моральной поддержке окружающих, близких и общества.

К сожалению, уровень осознания проблем таких семей в обществе невелик, и люди часто неправильно себя ведут по отношению к ним, что еще больше усугубляет их изоляцию. [3, с. 105]

Если мать находит в себе силы и сохраняет душевное равновесие, она становится активным помощником своему малышу. Она старается как можно лучше понять проблемы своего ребенка, чутко прислушивается к советам специалистов, вырабатывает в себе целый ряд новых качеств, и прежде всего, наблюдательность, отмечая малейшие перемены в состоянии своего малыша. При такой ситуации создается наиболее благоприятная семейная атмосфера для помощи больному ребенку. [2, с. 107]

Специалист, работающий с аутичным ребенком, должен знать об особой ранимости его близких. В момент постановки диагноза семья переживает тяжелейший стресс. Достаточно поздно — в три, четыре, а иногда и в пять лет, родители узнают, что их ребенок, который до сих пор считался здоровым и одаренным, «необучаем»: ему следует оформить инвалидность и поместить в специальный интернат.

Если отклонения в развитии не столь тяжелы и не столь очевидны при рождении, удар переносится менее болезненно, так как родители сами начинают замечать, что с ребенком что-то неладно. Когда установление диагноза затягивается из-за длительных консультаций и обследований, родители успевают свыкнуться с мыслью, что у ребенка могут быть какие-то отклонения в развитии и он нуждается в специализированной помощи. В таких случаях установление диагноза воспринимается спокойнее, а в некоторых случаях с облегчением, так как позволяет приступить к конкретным коррекционным мероприятиям.

Возможность активной помощи ребенку со стороны родителей улучшает их моральное состояние. Однако иногда реакцию родителей можно сравнить с реакцией незаслуженно обиженного человека: «В чем я провинился, почему это должно было случиться именно со мной?» Рождение «нестандартного» ребенка прерывает нормальный цикл семейной жизни, возникает кризисная семейная ситуация. Способность семьи справиться с этой ситуацией зависит от многих факторов, в том числе от степени умственной отсталости ребенка и тяжести его социальной дезадаптации. В тех семьях, которым удастся преодолеть возникшие трудности, основной опорой матери является ее муж.

Ранимость семьи с аутичным ребенком усиливается в периоды его возрастных кризисов и в те моменты, когда семья проходит определенные критические точки своего развития: поступление ребенка в дошкольное учреждение, в школу, достижение им переходного возраста. Наступление совершеннолетия и обозначающего его события (получение паспорта, перевод к взрослому врачу и т.п.) порой вызывает у семьи еще больший стресс, чем постановка диагноза.

Чрезвычайно важно помочь родителям прийти к мысли о нецелесообразности отказа от себя во имя ребенка. Объяснить, что это не способствует развитию и социализации ребенка. Все взрослые члены семьи должны достичь единства в понимании поведения и нужд ребенка, а также предъявляемых к нему требований. Для этого им предлагаются готовые рецепты поведения.

В настоящее время предлагается много различных психотерапевтических программ по работе с родителями, в которых большое место уделяется групповой психотерапии. Ее целью является создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с проблемами в развитии, вооружение родителей знаниями по возрастной и специальной психологии. При этом выделяются следующие задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полному самовыражению; формирование позитивных установок в сознании родителей; оптимизация родительно-детских отношений; гармонизация супружеских отношений; совершенствование коммуникативных форм поведения; формирование навыков адекватного общения с окружающим миром. [3, с. 101]

Каждый специалист, работающий с ребенком с отклонениями в развитии, обязательно должен проводить психотерапевтическую работу с родителями. Педагогу необходимо проанализировать особенности семейного воспитания ребенка, обратив внимание на такие параметры, как эмоциональное принятие больного ребенка родителями, заинтересованность в ребенке, забота о нем, требовательность к нему, демократизм или авторитарность в семейных отношениях. На основе этих данных

и личного наблюдения определить преобладающий тип семейного воспитания по следующим параметрам: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь. [3, с. 109]

Позиции родителей могут быть различными. Одни из них недооценивают реальные успехи и возможности ребенка, фиксируясь на его недостатках. Они стыдятся за ребенка. Воспитание строится на жестко-директивных принципах. Другие родители, наоборот, всячески преувеличивают достижения своих детей и затушевывают их недостаточность. Часто родители сами многое делают за ребенка, не замечая этого и приписывая результаты ребенку. Во многих семьях имеет место противоречивость позиций. Многие родители считают главным вербально-интеллектуальное развитие, хотя западает преимущественно невербальное развитие. [3, с. 78]

Для установления уважительных, доброжелательных взаимоотношений с семьей специалисту требуется тактичное, доброжелательное, корректное поведение, умение поставить себя на место консультируемого и сообщить ему любую информацию в щадящей, не травмирующей его чувства форме. В таком случае эти взаимоотношения будут носить психотерапевтический характер. [3, с. 107]

При общении с родителями, прежде всего необходимо показать им пусть даже самые незначительные успехи ребенка в развитии как результат совместной деятельности специалистов и родителей, в которой они являются партнерами. Специалисты должны относиться к семьям, в которых есть дети с ограниченными возможностями, внимательно, стараясь не навредить неосторожным замечанием, не нарушить согласие в семье своими рекомендациями. Не следует акцентировать внимание на неудачах и неадекватных поступках ребенка. Это обижает родителей, подрывает их веру в себя и ребенка, лишает доверительности отношений специалиста и родителей. Разговор с родителями всегда следует начинать с того, каких успехов добился ребенок и какие задачи предстоит решить в дальнейшем. Объективные трудности ребенка можно обсудить, предложив конкретные пути их преодоления. Давая те или иные рекомендации, специалист учитывает их выполнимость и возможный ущерб для других членов семьи. Специалист должен соблюдать определенные этические нормы при использовании конфиденциальной информации о больном ребенке и его семье, которую он получил от родителей. Недопустимыми являются менторский тон, нравоучения при взаимодействии с родителями. Родители — взрослые люди и ни в чем перед специалистами не провинились. Специалист должен исходить из того, что рождение больного ребенка может произойти в любой семье. Особенно важными являются взаимоотношения родителей и специалистов на ПМПК. Посещение комиссии становится для родителей очередной унижительной процедурой навешивания ярлыков.

При проведении этой работы специалисты обязательно учитывают характерологические особенности членов

семьи, выраженность и особенности стрессового состояния у каждого из них. Задачей психотерапевтической работы является прежде всего нормализация взаимоотношений внутри семьи, выработка единого и адекватного понимания проблем ребенка. На начальных этапах работы следует избегать бесед, касающихся отдельного прогноза ребенка в плане обучения, социальной адаптации, особенно при тяжелых нервно-психических заболеваниях. Прежде всего следует научить мать внимательно наблюдать за развитием своего ребенка, вести дневник наблюдений, а также овладеть некоторыми приемами по уходу, воспитанию и обучению ребенка. Всю психотерапевтическую работу с матерью необходимо проводить одновременно с обучением ее конкретным приемам коррекционной работы. На начальных этапах работы преобладает индивидуальная психотерапия членов семьи с одновременным обучением каждого из них отдельным приемам коррекционной работы, например, бабушку обучают, как правильно кормить ребенка, как учить его самостоятельному приему пищи, мать — как развивать ребенка во время прогулки, как проводить с ним те или иные коррекционные занятия, отца — как заниматься с ребенком физическим воспитанием и т.п. Каждый член семьи должен получить от специалистов определенные рекомендации по воспитанию и обучению ребенка. Если этот аспект консультирования становится ведущим и родителям предлагаются конкретные лечебно-коррекционные программы, а при констатации отклонений в развитии, даже в самых тяжелых случаях, обращается особое внимание на те или иные более сохранные функции и потенциальные возможности ребенка, то такое консультирование в целом является психотерапевтическим. Активное и грамотное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии семьи. [3, с. 108]

Для более эффективной помощи больным аутизмом необходимо раннее установление диагноза, желательно на первом году жизни, когда можно отчетливо отметить отсутствие зрительного контакта, непереносимость каких-либо перемен в своем окружении, отсутствие эмоционального контакта с матерью и другими взрослыми, страхи.

Детям с аутизмом необходимы длительная помощь, целенаправленные усилия семьи, учителей, воспитателей, врачей, психологов. Они нуждаются в устойчивой структуре окружения, понимании, терпении, помощи со стороны родных, друзей, соседей и общества. [2, с. 52]

Основная работа по обучению и воспитанию аутичного ребенка ложится на близких. Невозможно помочь такому ребенку, если позиция его близких лишь пассивно-страдательна. Помощь такому ребенку — это организация всей его жизни с продумыванием каждой мелочи. Специалист может помочь, научить, поддержать, но путь освоения мира аутичный ребенок может пройти только вместе с близкими.

Родителям аутичного ребенка следует научиться не сравнивать своего малыша с другими детьми. Надо адекватно оценивать реальный уровень его развития, его осо-

бенности и ориентироваться на динамику достижений самого ребенка, а не на возрастные нормы. Не стоит стремиться сделать его более «удобным» и внешне адекватным. Если родители хотят достичь именно этого, значит они заботятся только о своем собственном спокойствии, а проблемы ребенка при этом усугубляются, не проявляясь внешне, загоняются глубоко внутрь. Странное и неуправляемое поведение ребенка все же лучше полной отрешенности — ведь таким способом он пытается активно взаимодействовать с миром. К тому же всегда лучше, когда проблемы оказываются на поверхности, — в этом случае понятно, над чем нужно работать.

Близким аутичного ребенка придется во многом перестроить в его интересах свою повседневную жизнь. Одному из близких придется посвящать ребенку большую часть дневного времени, взаимодействуя с ним, помогая ему осваиваться в этом сложном мире, используя любую возможность для обучения. [4, с. 15]

При воспитании ребенка с ранним детским аутизмом родителям не следует принуждать ребенка к выполнению тех или иных действий. Чем упорнее родители настаивают на своих требованиях, тем большее сопротивление им оказывает ребенок. Чтобы организовать поведение ребенка с аутизмом, предупредить возникновение у него перевозбуждения, прежде всего необходимо организовать его режим дня, важно также научить его основным гигиеническим навыкам. При этом надо прежде всего создавать такие условия, которые бы способствовали предупреждению у ребенка страхов.

Дети с аутизмом отличаются повышенной чувствительностью к различным внешним стимулам, они легко фиксируют внимание на отрицательных ощущениях. Поэтому если такого малыша искупали, например, в слишком горячей, или в слишком холодной воде, он может длительное время бояться не только процедуры купания, но и просто воды.

Многие аутичные дети сверхчувствительны к шумам, резким звукам. Поэтому они легко могут испугаться шума воды, стиральной машины, гула водопроводных труб. И испугавшись раз, они будут избегать процедуры купания.

Первостепенной задачей родителей, обучающих детей с аутизмом гигиеническим навыкам является устранение всех раздражителей, которые могут напугать ребенка или вызвать у него неприятные ощущения.

Следующая задача — постепенное и доброжелательное обучение малыша гигиеническим навыкам. При этом необходимо похвалить и наградить ребенка за любые, даже очень незначительные успехи. Его следует постоянно подбадривать, вселять чувство уверенности [2, с. 55].

Особенно родителям следует быть терпеливыми при воспитании у малыша навыков опрятности. Многие дети с

аутизмом длительное время боятся горшка. Обучать этим навыкам малыша надо систематически. Высаживать на горшок необходимо через строго определенные промежутки времени. Утром сразу после сна, затем после завтрака, и далее через каждый час. В то время, когда ребенок сидит на горшке, надо быть рядом с ним, но не отвлекать его внимания игрушками. Не надо держать малыша на горшке дольше пяти минут. Горшок должен быть удобным, желательно с мягким стульчиком. Горшок должен находиться в строго определенном месте, надо стимулировать ребенка, чтобы он сам шел к нему. Мальчиков как можно раньше надо приучать мочиться стоя. Если ребенок научился пользоваться унитазом, никогда не надо спускать воду в тот момент, когда он еще сидит на унитазе, это может вызвать у него большой страх. (2, с. 55) Если ребенок длительное время не может овладеть гигиеническими навыками, не может пользоваться туалетом, его нельзя ругать. Надо быть терпеливым и спокойным, меняя его одежду, но не прекращать действий по воспитанию у него этих навыков.

При обучении ребенка навыкам приема пищи особенно важно соблюдать режим питания, пищу рекомендуется давать в одни и те же часы, за одним и тем же столом. Для приема пищи у ребенка должна быть любимая посуда. [2, с. 56]

Родителям следует знать, что аутичного ребенка может пугать вид новой пищи, поэтому все новые блюда необходимо предлагать крайне осторожно, ставя их вначале подальше от ребенка. Взрослые же с аппетитом и комментариями «Ах, как вкусно!» едят эту пищу. Постепенно и у ребенка появляется любопытство и он осторожно пробует ее. (2, с. 56)

Детей с аутизмом следует как можно раньше привлекать к помощи по дому. Дети должны принимать участие в приготовлении пищи, мытье посуды, уборке помещения. Для аутичного ребенка очень полезно, если в доме есть какие-либо животные: кошка, собака, птицы, рыбки. Ребенка следует научить заботиться о них.

Дети с аутизмом нуждаются в ранней коррекционной помощи, направленной на развитие из познавательной сферы, тонкой моторики, речи, изобразительной деятельности. В процессе этих занятий ребенка учат контактировать со взрослым, корректируют его эмоциональное состояние и поведение, обогащают жизненный опыт, организуют его произвольную деятельность. [2, с. 56]

Воспитание особого ребенка — это ежедневный и тяжелый труд, в котором должны участвовать все члены семьи. Родителям необходимо научиться понимать своего ребенка, и принимать его таким, какой он есть. Понимание, принятие и любовь к своему ребенку — залог счастливой семьи.

Литература:

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Е.С. Иванова, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. — СПб., изд-во «Дидактика плюс», — 2004.

2. Баттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я/ Пер. с англ. — М.: Академический проект: Традиция, 2004. — 784 с.
3. Башина, В.М. Ранний детский аутизм [Текст] // Альманах «Исцеление». — М., 1993.
4. Волкова, С.М. Детский аутизм. Проблемы обучения [Текст] / С.М. Волкова. М.: Тритон, 2002.
5. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 197 с.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. — М.: Педагогика, 1991. — 160 с. — (Педагогика — родителям).
8. Нарушение психического развития детей — ранний детский аутизм [Текст] Дефектология. — 2008. — № 2. — С. 89–92.
9. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. — М.: Полиграф сервис, 2003.
10. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи [Текст] / Е.Р. баенская, М.М. Либлинг. — М., 2007.
11. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом [Текст] / О.С. Никольская. — М.: Просвещение, 1985.
12. Словарь — справочник по дефектологии [Текст] / Под ред. В.Д. Сединой. — М., 2008.
13. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — Изд. 2-е. — М.; Теревинф, 2007. — 136 с. — (Особый ребенок).

Опыт работы по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством мультипликационной студии

Решетникова Ирина Владимировна, учитель-логопед

Муниципальное казенное дошкольное учреждение детский сад № 222 компенсирующего вида г. Новосибирска

Современные экологические, социальные, экономические условия жизни привели к увеличению числа детей с отклонениями в речевом развитии. В настоящее время дошкольники с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. При этом количество воспитанников дошкольных образовательных учреждений, имеющих данную речевую патологию, растет с каждым годом. Так, в логопедических группах нашего ДООУ по данным диагностического обследования в 2010 году количество детей с общим недоразвитием речи составляло от 50 до 80%. По результатам проведенного логопедического обследования речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в 2011 году 90% воспитанников имеют общее недоразвитие речи 3 уровня.

Отличительной особенностью таких детей является нарушенное формирование у них навыков связной речи, обусловленное недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического, а также недостаточной сформированностью звуковой и смысловой сторон речи [3, с. 72]. Поэтому использование в воспитательно-образовательном процессе ДООУ преимущественно словесных методов и приемов не имеет должного эффекта. Однако, многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить и запомнить на основе словесного объяснения взрослого в процессе обра-

зовательной деятельности, легко усваиваются, если эти знания даются ему с помощью вспомогательных средств с использованием образов и образных фантазий, открывающих новые возможности для развития речи.

Таким средством в нашем дошкольном учреждении стала студия детской мультипликации.

Мультипликация как одна из форм экранного искусства представляет собой синтетический вид, объединяющий живопись, графику, музыку, литературу, элементы театра, танца. Выразительно-изобразительные средства каждого из этих видов искусства по-своему воздействуют на представление, воображение, зрительную память, мыслительную активность, раскрытие творческого потенциала. Сюжетность, зримость образов, звуковое сопровождение заставляют детей сопереживать, сопροживать сюжет вместе с героями. У ребенка это вызывает сильную эмоционально-чувственную реакцию, проявляющуюся в самых разных формах, в том числе, в форме речевого высказывания.

Учитывая вышеизложенные аспекты, мы предположили, что можно повысить уровень речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР, если систематически проводить совместную деятельность посредством мультипликации.

Работая учителем-логопедом в ДООУ с детьми старшего дошкольного возраста, я выделила для себя следу-

ющие направления совместной деятельности в процессе создания мультипликационного фильма:

1 этап — «Предварительная работа» — включает в себя беседу с детьми «Тайны мультипликации». На данном этапе происходит накопление опыта, дети рассказывают о своих представлениях в создании мультфильма, и моя задача заключается в том, чтобы дать более широкое, красочное и доступное объяснение воспитанникам о том, как создаются мультфильмы, побудить детей к желанию их создавать.

2-й этап — «Разработка сюжета». Дети придумывают героев мультипликационного фильма сами или по выбранному сценарию из всемирной библиотеки сказок, совместно с родителями, с использованием элементов фольклора (потешки, пословицы, поговорки). В

сюжетно-ролевых играх, с элементами театрализации, дети проигрывают различные ситуации речевого общения через перевоплощение в мультипликационных героев. Прослушивание аудио-сказок, а также использование в логопедической работе разных видов театра (пальчиковый, перчаточный, теневой, деревянный, плоскостной, кукольный) приближает воспитанников к театральному искусству и миру актеров. Просмотр мультипликационных фильмов с образцами правильной речи в соответствии с лексическими темами, — неотъемлемая часть этапа разработки сюжета, а детям с общим недоразвитием речи необходимо обязательно слышать эталон правильной речи и приближаться к нему. Ниже приведена таблица соответствия мультфильмов лексическим темам.

Мультфильмы, используемые при прохождении лексических тем

Лексическая тема	Мультфильмы
«Овощи»	«Веселый огород»
«Фрукты»	«Мешок яблок»
«Осень»	«Мышонок и красное солнышко»
«Ягоды»	«Дудочка и кувшинчик»
«Грибы»	«Под грибом»
«Одежда»	«Золушка»
«Обувь»	«Храбрый портняжка»
«Мебель»	«Три медведя»
«Посуда»	«Федорино горе»

На втором этапе, разработки сюжета, записываются любые варианты сюжета, проговариваются вместе с детьми возможные варианты завязки, развития и развязки. Героев будущего мультфильма дети наделяют разными качествами, оживляют их. Результатом работы на данном этапе становится выработка единого мнения в написании сюжета мультипликационного фильма.

3-й этап «Озвучивание». Данный этап проводится в мультипликационной студии совместно с руководителем мультипликационной студии и музыкальным руководителем. Дети с выражением проговаривают текст, который в дальнейшем звучит на фоне происходящего действия, учатся выразительно говорить и озвучивать своих героев. Для развития дикции и владения голосовым аппаратом дети выполняют упражнения «Эхо», «Листочки», «Салют», предложенные Н.В. Нищевой [2, с. 14, с. 60, с. 111, с. 180]. Данные упражнения способствуют формированию правильной, четкой, понятной, образной и красивой речи. Чистоговорки, используемые перед произношением слов, также помогают воспитанникам настроиться на правильное воспроизведение своего небольшого по объему текста. При озвучивании мультипликационного фильма мы стараемся использовать правильную речь, что предполагает ясность и простоту высказывания, соответствие речи ситуации, контроль звукопроизношения, интонацию, эмоциональное сопровождение. Результатом данного

этапа становится создание новой продукции — мультипликационного фильма.

В результате описанной совместной деятельности дети старшего дошкольного возраста в своей речи правильно обозначают направление движения при выкладке фигурок на мультипликационном станке (вверх — вниз, вперед — назад). Дифференцируют значения пространственных наречий (вверх — вверху, вниз — внизу, вперед — впереди, назад — сзади, слева — налево справа — направо, внутри — снаружи). Понимают значение слов: «из-за», «из-под», «через». Расширяется словарный запас детей, происходит их эмоционально — чувственное раскрепощение, находящее свое выражение в речевых высказываниях, продолжает формироваться культура речи, развивается творческий потенциал, повышается уровень речевого развития в целом.

Таким образом, мультипликационная студия и мультипликация — совсем новое, современное начинание в нашем дошкольном образовательном учреждении, объединившее вокруг себя всех участников педагогического процесса: детей, родителей, воспитателей и специалистов ДОУ. Благодаря новому образовательному пространству в нашем дошкольном учреждении появились более эффективные, современные способы логопедической работы с дошкольниками, связанные с использованием средств мультипликации.

Литература:

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. заведений / под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 730 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).
2. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 704 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. — 3-е издание, Москва, «Просвещение», 2010
4. Художественное творчество в детском саду: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя. Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., «Просвещение», 1974
5. Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1972

Создание обновлённой модели специального (коррекционного) образовательного учреждения для детей с отклонениями в развитии как один из путей оптимизации образовательного и коррекционно-развивающего процесса в С (К)ОУ Пермского края

Сергеева Светлана Александровна, учитель
МБС (К)ОУ «СКОШ № 154» г. Перми

Процесс поиска новых подходов к организации обучения детей с проблемами в развитии получил развитие в начале 90-х гг., когда глубокие изменения в российском обществе обусловили крупномасштабные преобразования в педагогике. Специальные образовательные учреждения, как и школы общего назначения, получили право самостоятельно выбирать и развивать педагогические технологии организации учебно-воспитательного и коррекционного процесса с учётом этнонациональных (этнокультурных) и экономических особенностей территории, на которой расположено образовательное учреждение.

Одним из направлений программы мер развития современной системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для стабильного функционирования ныне действующих видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для всех категорий детей с проблемами в развитии. Это предусматривает, прежде всего, поддержку и совершенствование функционирующей государственной системы специального образования за счёт введения инноваций на уровне вариативности форм организации, методов и средств обучения в коррекционном учреждении.

Таким образом, достаточно интенсивное развитие интеграционных процессов в специальном образовании, несомненная прогрессивность введения образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями не означает ликвидации сети С (К)ОУ, проблема совершенствования их деятельности с целью предоставления ребенку с отклонениями в развитии адекватных условий образо-

вания по-прежнему остаётся актуальной. Как замечает О. Шпек, «исходя из международной практики ..., трудно всё же предположить, что специальные классы или школы для умственно отсталых детей в скором времени будут излишними, напротив, они продолжают существовать там, где уже имела дифференцированная система специальных школ ...» (3, с. 237). Очевидно, что подобное можно утверждать и по отношению к другим категориям детей с отклонениями в развитии, особенно, если речь идет о детях со сложными, выраженными нарушениями.

Рассуждая о перспективах развития сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений в Пермском крае, следует принять во внимание замечание В.В. Коркунова, который, говоря о стабильной, устойчивой характеристике Уральского региона, тем не менее, отмечает целесообразность сохранения специальных образовательных учреждений на неопределенно долгое время, исходя из тактических соображений (социального анализа обстановки в конкретных территориях региона (1, с. 70).

В качестве основных недостатков специальных образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии, дифференцированной формы обучения в целом выделяются:

- изолированность и закрытость С (К)ОУ;
- социальная дифференциация, маркировка ребенка с особыми нуждами как ребенка с дефектом;
- безвариативность форм обучения, обуславливающая «выпадение» из системы специального образования определенных категорий детей с отклонениями в развитии и т.п.

Несмотря на положительные тенденции в развитии системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Пермском крае в настоящее время, проявляющиеся, в том числе, и в совершенствовании структуры и содержания деятельности специальных (коррекционных) учреждений, необходимо выделить проблемы, свойственные современным коррекционным школам:

- недостаточный уровень индивидуализации учебного процесса, отсутствие апробированных технологий индивидуальной коррекционной работы с каждым обучающимся, воспитанником в коррекционном учреждении не позволяет школе решать все проблемы конкретного ребёнка, и, соответственно, отвечать потребностям различных категорий детей с ОВЗ;
- в школах отсутствует налаженная деятельность по отслеживанию комплекса индивидуальных нарушений, затруднений каждого отдельного ребенка;
- отмечается недостаточная социальная направленность образовательного процесса С (К)ОУ, превалирование освоения навыков учебной деятельности над формированием и развитием жизненной компетентности, «жизненного опыта» детей-инвалидов и детей с нарушениями в развитии;
- проблема коррекционной помощи по-прежнему решается преимущественно в части обучения.

Таким образом, актуальность вопросов развития специальной помощи детям с отклонениями в развитии в рамках существующей региональной системы специального образования с одной стороны, и несовершенство структурно-функциональной организации данных учреждений — с другой, позволяет говорить о необходимости трансформации существующей системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений в регионе, создании «параллельных структурных учреждений с адекватными для каждого ребенка условиями коррекционно-развивающего обучения и полного удовлетворения других его потребностей, не нанося ущерба личности» (1, с. 113).

Следовательно, важнейшей задачей совершенствования системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения является достраивание отсутствующих структурных элементов в данной системе — блоков оценки состояния ребёнка, прогнозирования его развития, отбора содержания индивидуальных мер коррекционного воздействия.

В отечественной специальной педагогике в настоящее время разработаны новые подходы к содержанию образования детей с отклонениями в развитии различных категорий, к технологиям их образования и воспитания, методико-дидактическим основам обучения отдельным предметам, современным моделям коррекционно-развивающего педагогического процесса и сопровождения учащихся с проблемами в развитии, направленным на решение задачи приближения специального образования к

требованиям современного общества (И.М. Бажнокова, В.В. Воронкова, Е.И. Казакова, А.Р. Маллер, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицина и др.).

Тем не менее, необходимо отметить, что к данному времени недостаточно разработаны теоретические и практические подходы к формированию модели обновлённой специальной (коррекционной) школы, обеспечивающей для ребёнка с теми или иными отклонениями в развитии строящийся на основе оценочно-прогностического индивидуального подхода подбор образовательно-обучающих услуг, которые могли бы удовлетворить особые образовательные потребности ребёнка. Как подчёркивает В.В. Коркунов, несмотря на большое количество специальных учреждений, «они не способны создать отвечающие потребностям каждого ребёнка условия развития» (1, с. 75).

Обновлённая модель специальной (коррекционной) школы может иметь модульно-блочную структуру, сформированную с учетом стоящих перед системой и подсистемами целей (преемственность процессов образования, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья во всех звеньях), и направленную на создание педагогических условий для эффективного достижения конечных целей специального образования — адаптация, социальная реабилитация обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

В предлагаемой нами структурной системе специальной (коррекционной) школы обновленной модели выделено несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных модулей:

1. Оценочно-прогностический модуль.

Основные направления деятельности модуля:

- Сбор и анализ общих сведений о ребенке.
- Комплексное изучение и индивидуальных особенностей познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка с проблемами в развитии.
- Оценка психофизического и образовательного потенциала обучающегося, возможностей и характера трудовой деятельности.
- Прогноз основных содержательных линий развития ребенка, формирование необходимых рекомендаций субъектам учебно-воспитательного процесса.
- Мониторинг результатов образовательной, воспитательной, коррекционной деятельности С (К)ОУ применительно к конкретному ребенку (контроль и оценка эффективности педагогической деятельности).
- Организация преемственной деятельности с районной ПМПК и медицинскими учреждениями (в случае нахождения ребенка на длительном лечении).

2. Модуль планирования и реализации системы образования и коррекционно-развивающего воздействия.

Целью деятельности данного модуля в структуре специального (коррекционного) образовательного учреждения является определение, разработка и реализация эффективных мер коррекционного психолого-педагогического воздействия на ребенка с отклонениями в раз-

витии в процессе образовательно-воспитательной деятельности, социального сопровождения и реабилитации, направленных на получение детьми с проблемами в психофизическом развитии полноценного образования, повышение их социального статуса.

Основные направления деятельности данного модуля:

- Общее планирование системы мер педагогического воздействия применительно к конкретному ребенку на основе рекомендаций специалистов оценочно-прогностического модуля.

- Определение оптимальных путей оказания помощи, проектирование индивидуального образовательного маршрута ребенка с отклонениями в развитии, отбор индивидуальных мер коррекции.

- Организация учебно-воспитательного процесса, выполнение методических рекомендаций школьного психолого-медико-педагогического консилиума путем реализации комплекса мер классно-урочного и индивидуально-группового характера в совокупности с системой коррекционных упражнений.

- Подготовка ребенка к дальнейшему обучению в учреждениях профессионального образования.

- Социальное сопровождение ребенка, включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

- Апробация и внедрение новых психолого-педагогических технологий обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями.

Модуль планирования и реализации системы образования и коррекционно-развивающего воздействия объединяет усилия практически всех педагогов, специалистов специального образовательного учреждения (учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, педагогов-дефектологов, психологов, логопедов, врачей, медсестер). Важнейшим аспектом функционирования данного модуля является согласование методов построения образовательно-воспитательного процесса и методов сопровождения ребенка с отклонениями в развитии с данными его изучения, оценки его образовательных возможностей и рекомендациями о специфике индивидуального подхода к нему, выработанными на уровне оценочно-прогностического модуля. Таким образом, с дополнением структурно-функциональной модели С (К)ОУ оценочно-прогностическим модулем, традиционные направления учебно-воспитательной и коррекционной работы в специальной (коррекционной) школе будут трансформироваться и приобретут новое содержание, направленное на осуществление адресной помощи ребенку с проблемами в развитии.

Отдельные блоки модуля планирования и реализации системы образования и коррекционно-развивающего воздействия решают свои специфические задачи.

3. Модуль развития педагогических инноваций, методической помощи и консультирования.

Основные направления деятельности данного модуля:

- Программно-методическое обеспечение оценочно-прогностической, образовательной и коррекционной деятельности образовательного учреждения.

- Создание системы методических услуг на основании потребностей педагогов в соответствии с проблемами обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, подготовки выпускников С (К)ОУ.

- Создание педагогам условий научно-практической работы в условиях инновационной деятельности С (К)ОУ.

- Развитие педагогического творчества и методическое обеспечение повышения квалификации педагогов.

- Трансляция передового педагогического опыта в практику работы С (К)ОУ.

Разработкой общих концептуальных основ развития модулей, созданием условий их преемственного функционирования, осуществлением контроля их деятельности занимается администрация специального (коррекционного) образовательного учреждения, которая решает также вопросы взаимодействия, формирования внешних связей с учреждениями здравоохранения, образования, социальной защиты, объединяя и интегрируя усилия всех заинтересованных в успешном развитии ребенка с проблемами в развитии сторон.

В основе предложенной модели — данные исследований В.В. Коркунова о возможностях и преимуществах организации коррекционно-развивающего обучения в С (К)ОУ на основе оценочно-прогностического индивидуального подхода к детям с недостатками психофизического развития, предложенная им система практических мер по оказанию учащимся с проблемами психолого-педагогической помощи и поддержки, отвечающей их индивидуальным образовательным потребностям. Мы опирались также на концепцию системы сопровождения, понимания её целей, задач и компонентов, исходя из общей гуманистической цели образования (Е.И. Казакова, М.М. Семаго, Л.М. Шипицина).

Отраженное в модели специальное (коррекционное) учреждение для детей с отклонениями в развитии реализует системный подход к гуманизации, индивидуализации специального образовательного процесса в целом, изменению общественных установок на функции коррекционного учреждения для детей с проблемами в психофизическом развитии. Важнейшая роль при этом отводится междисциплинарному сотрудничеству внутри школьной системы помощи обучающимся с особыми потребностями при решении комплексной задачи обучения и развития ребенка.

Школа предлагаемой модели осуществляет свою деятельность не только в отношении детей с отклонениями в развитии (коррекционно-образовательный процесс), но и оказывает консультативную помощь их родителям (информация, обучающие занятия, консультирование), методическую помощь работающим с детьми с отклонениями в развитии педагогам и специалистам других учреждений района.

Специальной (коррекционной) школой заявленной обновленной модели решаются, таким образом, следующие задачи:

- комплексное изучение ребенка, выбор наиболее адекватных его проблеме методов педагогического воздействия, отбор содержания индивидуальных мер коррекции и развития;
- сочетание целенаправленного коррекционно-образовательного, коррекционно-воспитательного воздействия с систематическим анализом результатов индивидуальной работы, а при необходимости — с дополнительным изучением каждого ребенка с целью уточнения индивидуальных мер работы с ним;
- формирование на основе индивидуального подхода основных компетентностей ребенка в соответствии с возрастом с целью достижения успешного профессионального самоопределения и социальной адаптации;
- расширение социального окружения и обогащение социального опыта детей с проблемами через организацию тесного взаимодействия со школами общего назначения, расположенными в районе;
- организация инновационной деятельности в области образования детей с отклонениями в развитии;

- апробация интегрированного обучения детей со сложными, тяжелыми отклонениями в развитии;
- оказание психолого-педагогической помощи и поддержки педагогам и специалистам района конкретного Пермского края в их работе с детьми с проблемами в психофизическом развитии (функционирование в режиме опорного образовательного учреждения, школы — центра);
- формирование партнерских отношений с родителями как субъектами коррекционно-образовательного процесса, обучение и консультирование родителей.

Функциональный цикл деятельности школы по изучению, образованию, сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями сформирован на основе схемы управленческого цикла по обеспечению индивидуального коррекционно-развивающего обучения ребенка (В.В. Коркунов), а также цикла основных этапов индивидуального сопровождения развития ребенка (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина).

Функциональный цикл обучения и сопровождения ребенка с отклонениями в развитии в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.



Первый этап представлен системой тщательного изучения ребенка в образовательном учреждении. Основная задача этапа — сбор, анализ сведений о школьнике, оценка его индивидуальных особенностей.

Второй этап предусматривает прогнозирование развития личности ребенка и проектирование необходимых мер коррекционно-педагогической работы с ним (выработку необходимых рекомендаций для педагогов, родителей, специалистов).

Третий этап предполагает выполнение данных рекомендаций, т.е. практические действия по осуществлению учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего воздействия.

Четвертый этап предусматривает осуществление мониторинга результатов комплексной работы с обучающимся, анализ выполнения рекомендаций.

Пятый этап предполагает (при необходимости) осуществление коррекции первоначального плана работы с ребенком, после чего может следовать повторение цикла.

При реализации подобной функциональной модели существенную роль играют управленческие связи и отношения, а также заинтересованность и высокая мотивация всех участников образовательного процесса и процесса сопровождения (ребенка, родителей, педагогов, специалистов).

Таким образом, деятельность специального (коррекционного) образовательного учреждения, характеризующаяся единством диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий, мероприятий медицинского, педагогического, психологического, социального характера, коррекции и реабилитации, всех его модулей и блоков будет направлена на создание условий для получения доступного образования каждым ребёнком с проблемами в развитии, независимо от уровня способностей, образовательных потребностей, реализацию потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья в доступных формах обучения, видах деятельности.

Литература:

1. Коркунов В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998. — 124 с.
2. Основы управления специальным образованием: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений / Н.Н. Малофеев, Э.Н. Макшанцева, Н.М. Назарова и др.; Под ред. Д.С. Шилова. — М.: Изд центр «Академия», 2001. — 336 с.
3. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 432 с. (32)

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интегрированный урок как одно из условий реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании

Заболотных Ольга Владимировна, преподаватель;
Селезнева Светлана Валентиновна, преподаватель
Соликамский педагогический колледж им. А.П. Раменского

Интегрированные уроки имеют много преимуществ. Педагоги, имеющие опыт проведения таких занятий, более подготовлены к переходу к компетентностному подходу в образовании. Понятие «компетентность» характеризуется широтой содержания и носит интегративный характер.

Компетентностный подход предполагает переход от «знаний» к «способам деятельности», при этом акцентируется внимание на результате образования. Технологии в подготовке компетентных специалистов ориентируются на развитие способностей обучаемых к совместным действиям в новых ситуациях.

Современные информационные технологии сегодня невозможно представить без компьютерной графики.

Компьютерная графика раскрывает широкие возможности творческого самовыражения как при создании работ чисто экранного искусства, так и в подготовке эскизов для дальнейшей реализации их в классических техниках изобразительного искусства.

Изучение компьютерной графики в области художественного образования имеет особое значение, поскольку является уникальным средством развития таких качеств обучающихся, как восприятие пространства, абстрактно-логическое и образное мышление, чувство цвета, творческое воображение, целостность восприятия, внимание, память и др.

В основном обучение компьютерной графике студентов художественных специальностей сводится к знакомству с её видами — растровой, векторной, трёхмерной и программными средствами для работы с ними. Наряду с этим компьютерная графика является великолепным средством моделирования и демонстрации законов, лежащих в основе художественного и графического творчества. По этой причине имеет смысл говорить об интеграции знаний по дисциплинам «Компьютерная графика» и специальных учебных дисциплин художественных специальностей.

Человек и его образ в изобразительном искусстве был и остается главным объектом. Профессионально гра-

мотно выполнить рисунок фигуры человека возможно лишь на основе его всестороннего изучения.

Медицинская анатомия со времён Леонардо сделала громадный шаг вперёд, однако художественная анатомия осталась практически такой же, как при жизни этого выдающегося мастера.

Анализ строения скелета и мышечной системы даст нам возможность найти конструктивное обоснование внешней пластики рук, изображения которых вызывает наибольшие трудности у начинающих художников.

Знания закономерностей внутренней структуры поможет перейти от поверхностного срисовывания внешних форм к осознанному, анатомически обоснованному изображению (как это делали мастера эпохи Возрождения). Глубокое изучение материала требует неоднократного возвращения к нему и рассмотрения в разных связях и контекстах.

Приведём пример интегрированного урока по данной теме.

Интегрируемые научные области: информационные технологии, пластическая анатомия.

Интегрируемые учебные дисциплины: компьютерная графика, рисунок.

Тема урока: Анализ пластико-структурно-функциональных связей верхних конечностей. Монтаж в программе Adobe PhotoShop.

Основные понятия урока:

- кости и мышцы верхней конечности (поверхностный и глубокий слой);
- слои, инструменты выделения, масштабирования

Цели урока:

- образовательная — выполнение пластического анализа верхней конечности, используя работу со слоями в программе Adobe PhotoShop;
- воспитательная — воспитание усидчивости, ответственности, устойчивой мотивации к учебной деятельности;
- развивающая — развитие уровня компетентности студентов по изучаемым темам, формирование потребности

стей к саморазвитию профессионально значимых качеств; развитие общеучебных навыков работы с различными источниками информации, организация самостоятельной учебной деятельности.

Задачи урока:

- повторить и углубить знания по пластической анатомии верхней конечности;
- установить взаимосвязь строения костей верхней конечности, мышц и выполняемых ими функций;
- отработать основные приёмы работы со слоями в программе Adobe PhotoShop.

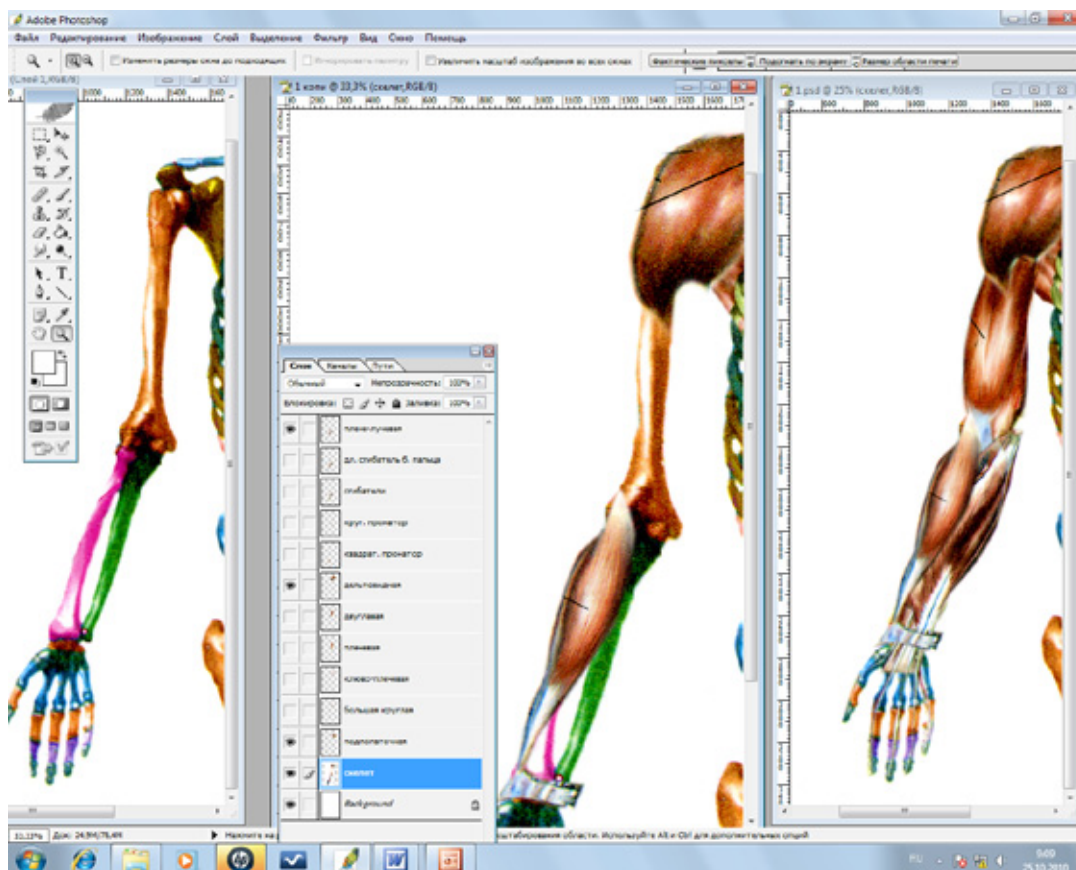
Тип урока: интегрированный = компьютерная графика (закрепление материала) + рисунок (повторение и углубление материала)

Вид: лабораторно-практическое занятие

Во время занятия используются фронтальные, групповые (в парах) и индивидуальные формы работы со студентами

Средства обучения: интерактивная доска, компьютеры, дидактические материалы — справочный материал по пластической анатомии верхней конечности, индивидуальные карты рефлексии студента, таблица «Мышцы передней поверхности верхней конечности», словарь, алгоритм выполнения практической работы.

На рисунке представлены начальный, один из промежуточных этапов и результат работы.



В процессе работы студенты должны «одеть» скелет мышцами. Возможность нарастить мышечную массу, почувствовать поверхностный и глубокий слои, которые имеют большое пластическое значение для художника, предоставила работа со слоями в программе Adobe PhotoShop.

Компьютерная графика — предмет, соединяющий эстетику рисунка, живописи и композиции с техническими возможностями, поэтому при обучении важно поставить акцент на синтезе и взаимообогащении искусства и компьютерных технологий.

Литература:

1. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка. — М.Издательство Эксмо, 2003.
2. Залогова Л.А. «Компьютерная графика» Учебное пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006 г.
3. Залогова Л.А. «Практикум по компьютерной графике» М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2003 г.
4. Бойер П. Photoshop CS2 для «чайников»: Пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2007.

Модель подготовки учащихся к профессии через формирование понятий о профессиях

Хафизова Нилуфар Хамдуллаевна, старший преподаватель
Ташкентский автомобильно-дорожный институт (Узбекистан)

В статье освещены вопросы формирования у учащихся понятий о профессиях, представлена модель процесса формирования, охарактеризованы её компоненты.

Ключевые слова: понятия о профессиях, модель, система понятий, формирование, педагогические технологии, преемственность, непрерывность, диагностика, компоненты.

Первоначальные сведения и представление о профессиях учащиеся получают либо со слова специалиста, либо из-за интереса к престижной профессии. По утверждению Е.А. Климов, самовосприятие профессии происходит по формуле:

«Сходятся вместе один момент и весь жизненный опыт». Уже с раннего возраста у ребенка формируются первые понятия о различных профессиях и отношение к ним. Одновременно с этим ребенок начинает оценивать профессии, исходя из своих потребностей и окружающей социально-экономической обстановки.

В этом плане образовательные учреждения, планируя проведения профориентационной работы на основе системного подхода, должны принять во внимание возрастные особенности учащихся.

Опираясь на психолого-педагогические исследования в области профессиональной ориентации учащихся и основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, мы разработали модель формирования у учащихся понятий о профессиях, которая представлена на рис. 1.

Выбор профессии для ребенка связан с большими трудностями, так как он должен хорошо осознавать свои возможности, интересы, способности, свой темперамент, ориентироваться в мире профессий, планировать будущую жизнь и пути достижения успеха.

Данная модель включает в себя:

1. Педагогические условия формирования у учащихся понятий о профессиях;
2. Комплекс понятий о профессиях в содержании учебных предметов, изучаемых в начальных классах.



Рис. 1.

3. Пути и средства формирования у учащихся понятий о профессиях.

4. Эффективные технологии формирования понятий о профессиях.

Первый компонент модели — педагогические условия формирования у учащихся понятий о профессиях предполагает создание условий для зарождения и развития необходимых понятий.

В условия вошли:

- диагностика формирования у учащихся понятий о профессиях;
- целевое направленное отношение к учебным занятиям;
- преемственность и непрерывность процесса формирования понятий о профессиях.

Прокомментируем каждое из условий.

Диагностика формирования понятий о профессиях у учащихся. В центре внимания диагностики находится личность ученика, уровень сформированности у него понятий о профессиях, изучение его отношения к труду и выполнение коррекционно-педагогических работ в зависимости от результатов диагностики.

Целенаправленное отношение к учебным занятиям. Этот подход можно рассматривать как создание целостной педагогической системы, направленной на формирование у учащихся понятий о профессиях. В систему входят содержание, методы, пути и средства процесса формирования.

Целенаправленное отношение к учебным занятиям позволяет, во-первых, правильно выбрать педагогические технологии, направленные на формирование понятий о профессиях, во-вторых, развивать у учащихся критическое мышление.

Преемственность и непрерывность процесса формирования у учащихся понятий о профессиях заключается в отборе содержания понятий и последовательности их представления, а также в профессиональной ориентации учащихся на уроках и внеклассных занятиях.

Второй компонент модели — комплекс понятий о профессиях, представленных в содержании учебных предметов. Данный компонент содержит характеристику понятий о профессиях, связанных с изучением того или иного предмета, в связи с чем появляется возможность дать ученикам начальных классов более конкретное представление о профессиях.

Третий компонент модели определяет пути и средства формирования у учащихся понятий о профессиях. Имеются в виду традиционные методы и приемы — это рассказы учителя или специалиста о профессиях, встречи с известными людьми, представителями разных профессий, интегрированные уроки, экскурсии, кино и видеофильмы и др.

Нетрадиционные формы — педагогические игры и информационные технологии.

Четвертый компонент модели — технологии формирования у учащихся понятий о профессиях. Имеется в виду технология проектирования и гарантирования конечного результата по формированию понятий о профессиях.

На основе описанной модели организуются интегрированные уроки с использованием межпредметных связей, в содержание учебных предметов вводятся дополнительные темы и информация, направленная на формирование понятий о профессиях у учащихся.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Formation of Professional Communicative Culture of Future Engineers in the Framework of New Educational Standards Realization

Баркова Юлия Михайловна, соискатель

Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета

Today we observe a complicated process of higher education paradigm reforming, its realignment for pursuing new objectives that conform to the modern level of the society development and means of communication in postindustrial information environment. Formation of professional culture meeting the requirements of international standards as a goal of education has been pursued in the framework of the three generations of state educational standards of higher professional education, the RF Law «On Education» and other legislative acts.

Competence-based approach is looked upon as a conceptual basis of FSES HPE (Federal State Educational Standard of Higher Professional Education). Within this approach the concept of competence is interpreted as a system of values and personal qualities, knowledge, skills, abilities and capabilities which provides a personality's readiness to competently fulfill his/her professional duties, whereas competency is a practical application and realization of certain competences [2; 32]

Competence-based approach is considered by the state as one of the main ways of improving the quality of both professional training and general secondary education, as a key methodology of their modernization. The new generation of state standards of professional education is aimed at forming basic competences of students [2; 32]. Thus, the new generation standards prescribe that engineering technologists, civil engineers, mechanics, designers, planners, and electrical engineers should master communicative competence which plays significant role in the process of professional experience acquiring. Communicative competence is a complex structure composed of the following constituents:

Linguistic aspect of communicative competence is gained through the process of accumulating a certain fund of knowledge of language as a symbolic system and a social phenomenon, its structure, development and functioning; mastering the main norms of the Russian literary speech, enriching the vocabulary and observing grammar rules in speech generation; forming ones' ability to analyze and assess linguistic phenomena and facts; ability to use different linguistic dictionaries; perceiving language as a science.

Culturological competence (social and cultural) is realized when language is perceived as a form of national cul-

ture expression, reflection of the historic heritage, peculiarities of the national culture, awareness of the speech etiquette norms and rules of interethnic interaction.

Speech competence is looked upon as an ability to realize all kinds of speech activity and cultural norms of oral and written speech acts; basic skills of using language in all communicative situations relevant of the student's age mode [10].

Thus, an engineer is to adopt the following characteristics in the framework of communicative competence: capability for generalization and analysis, information comprehension, goal setting and selecting the ways of its achievement; he should be also capable of logical thinking, clearly constructing his/her oral and written speech using argumentation techniques; he/she ought to be ready for cooperative activity with his/her colleagues, independent work, taking decisions within his professional competence. Among his/her professional features some more properties are distinguished: capability and readiness for practical analysis of logic in acts of reasoning, for public talks, using discussion, disputing and argumentation techniques; capability and readiness for perceiving the role of arts, he/she ought to be capable of esthetic development and self-improvement work, treating the historical heritage and cultural traditions with care and respect; appreciating social and cultural differences with tolerance, perceiving the facts of diversity of cultures and civilizations in the process of their interaction.

During their professional activities engineers have to interact with different people, communication itself being an independent aspect of professional activities. However, this is often the case when would be engineers who had received profound technical training suffer from certain problems in acts of communicative interaction, which puts forward the actual issue of forming the professional communicative culture of a future engineer whose communicative skills may predetermine his/her success in professional activity. The engineer's communication is often filled with nonverbal components (formulae, diagrams, schemes etc) as necessary means of engineering environment. Thus, one of the primary demands that an engineer should fulfill is the ability for converting digital data and images into a verbal text. Moreover, a participant of the professional communication has to follow the rules of the speech etiquette prescribed by certain speech acts.

It follows from the above mentioned reasons that while transforming education to a new level of quality, its reforming on competence basis we can't do without a complex set of studies of man, we can't possibly omit psychological, cultural and other laws of personality's development in the process of education [2; 34].

Nevertheless, the Russian Cultural Speech is still being considered as a minor discipline as opposed to engineering subjects. Our strong belief is that the issues of communicative skills development are vital today in view of their significance for successful professional perspectives. Thus, these items are supposed to become an integral part of modern engineering majors training programs.

Scientists and engineers of any professional level are supposed to be able to state properly aims and objectives both in the oral and written forms. The latest investigations in the field of engineering education conducted by the scientists in the USA, Canada and Australia underlined the necessity to develop and improve communicative skills of both engineering students and experienced engineers [5; 8; 1]. This demand has been caused by certain changes taking place in modern engineering practice, an increase of documents circulation and interchange in particular as applied to quality management procedures, work safety requirements, ecological safety of engineering manufacturing processes etc. Moreover, the modern engineer is responsible for due documentation renovation and systematic manufacturing reports.

M.W. Oatheimer and E.M. White state that very few of engineers admit considering communicative skills as an obstacle for successful engineering practice, until they have come across with something like inability to make contact with and influence other people. A typical engineering student supports the view of communicative skills development being a natural process of personality's education [7]. Thus, we might conclude that insufficient development of communicative skills is considered as that kind of a graduate engineering student's weak points that would act as a hindrance to his/her promotion, professional achievements and perspectives. Persons with inherent oratory and communicative skills have fewer problems in obtaining promotion and high management posts; they have better opportunities to realize their ideas and projects, to get means for their funding and to maintain feedback for their acts improvement. It is a curious thing that being technical in its essence, an engineering profession is mostly designed as a communicative process.

The communicative barriers which are most common with the engineers are as follows: the lack of special communicative training and experience, inability to clearly state one's ideas, errors in written communication, inability to properly assess the peculiarities of the system of values and comprehend the information code of a certain audience, and inability to hear the audience. A person who is considered as a successful communicator should not just follow grammar rules while stating his ideas and be aware of how language system works on the intuition level as a native speaker, but he/she

has to be able to render efficiently the meaning of his utterance to the listener as well [5].

All those communication peculiarities draw our attention to the needs of developing certain aspects of communicative competence. So, the reasonable question arises: «What are the ways to develop professional communicative skills?»

A brief analysis of psychological and pedagogical studies on the problem, ways and techniques of a future engineer's personal characteristics development revealed the fact that among other forms and methods such technologies as role-plays, business games, practice-oriented seminars, master classes and other interactive educational technologies have been widely used in higher educational institutions (A.A. Verbitsky, V.I. Rabalsky, A.M. Smolkin, L.A. Petrovskaya, B.D. Parygin, A.S. Prutenkov, A.A. Kalmykova, T.N. Chernyayeva, V.V. Kuznetsov).

We consider the *training technology* to be one of the most natural ways of communication skills development in engineering education. In training the presentation of teaching material is minimized, whereas particular attention is paid to practical exercising of skills and abilities, to the process of communication competence acquiring [6].

Training as a means and method of professional communication skills forming has been investigated by T. Alberg, R. Bandler, J. Grinder, K. Levy, J. Moreno, K. Rogers, K. Rudestam, M. Forverg [1970]. The training method is based on the teacher's use of active forms potentials of group work and due assessment of each training group member capabilities, use of relevant education methodology, skills and competence practicing through a specially arranged system of tasks [6].

The training is aimed at facilitating the process of a certain kind of activity mastering. What conditions are required for new experience assimilation?

1) Demand for the training participants desire to assimilate new type of activity, to appreciate it as personally significant, perceive its value.

2) The future engineer conceptual system completeness. Conceptions are assimilated views of the world used by human beings for the reality interpretation and which predetermine their behavior. Conceptions can't be strictly and definitely defined, although they might impose quite more power on human life, than the knowledge that has been acquired without being assimilated and which has not been transformed to conceptions.

3) Development of abilities. We interpret abilities as a kind of a person's property to control acquired conceptions, relations and skills in accordance with a certain situation conditions [1].

In order to make efficient use of training a future engineer should at least: 1) get conception of the essence of efficient communication, various communication strategies and techniques; 2) form his/her personal biased attitude to different techniques and technologies selecting partially only those that suite his professional competence framework and personal needs; 3) perfect certain techniques required for communication under different conditions, try various behavior

strategies and the main point at last — to probe various communication situations together with other participants in the live canvas of training [12; 35].

V.V. Kuznetsov believes the process of professional competences exercising, practical skills of listening, speaking, and writing to be based on active forms of collective activities. The objective of the coach-tutor in creating a teaching group is to facilitate the process of the training when each participant is supposed to assimilate professional acts, and types of activities which are necessary for an engineer in planning his/her future professional activity [6].

The demands for reforming the paradigm of engineering education are admitted presently in all professional communities of the civilized cultures. Moreover, International Accreditation Agency (ABET) singled out the six components (out of 11) among engineering education quality criteria which are not generally considered as objectives of engineering disciplines [13]:

- ability to work in interdisciplinary projects;
- realization of professional and ethic responsibility;
- ability for efficient communication;
- group work skills;
- conscious approach in solving engineering problems, which influences economic, social and ecological welfare;
- development of the ability to learn during whole life.

In conclusion we would also stress the importance of search after and practical application of such forms of educational process organization which would compensate for the disadvantages of knowledge-based approach and would develop the future engineers' abilities for reflexive thinking, efficient emotion control, constructive communication and independent perfection of the knowledge gained at the university. The situation can be changed, with the teaching and educational process being modified in the higher school, its chief objective being aimed at personality's professional skills development.

References:

1. ABET (2007). — www.abet.org
2. Augustine, N.R. Engineering Education for a Changing World / N.R. Augustine, C.M. Vest. — Washington, 1994.
3. Federal State Standard of General Education. Sketch. Variant 2, M., 2007: URL: <http://www.standart.edu.ru>.
4. Gunn, C.J. Engineering graduate students as evaluators of communication skills // Proc. ASEE Annual Conf. — 1995. — P 287–290.
5. Johnson, P. Changing the Culture / P. Johnson // Engineering Education into the Future. — Canberra, 1996.
6. Kuznetsov, V.V. Corporal Education: a tutorial for university students / V.V. Kuznetsov. — Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University. — 2010. — 238 p.
7. Oatheimer, M.W. Portfolio assessment in an American engineering college / M.W. Oatheimer, E.M. White // Assessing Writing. — 2005. — № 10. — P. 61–73.
8. Pudlovsky, Z.O. On Professional Communication Skills Development in Engineering Education / Z.O. Pudlovsky // Higher Education in Russia, № 10, 2008, P. 50–55.
9. Shemet, O.B. Retrospective organization of competence oriented educational process at the University / O.V. Shemet // Pedagogics. — 2010. — № 6. — P. 40–44.
10. Slemon, G. Engineering Education in Canadian Universities: Report of the Canadian Academy of Engineering / G. Slemon. — Ottawa, 1993.
11. Vachkov, I.V. Group training technique fundamentals / I.V. Vachkov. — M.: Os-89, 2005. — 256 p.
12. Verbitsky, A.A. Kontextual and Copmetence Approach in Education Modernization / A.A. Verbitsky // Higher Education in Russia, № 5, 2010, P. 32–37.
13. Zimnyaya, I.A. Competence Approach. Its Place in the System of Modern Approaches to Education Problems (theoretical and methodological aspect) / I.A. Zimnyaya. — 2006. — № 8. — P. 20–26.

Педагогические методы в обучении студентов-менеджеров

Валиуллина Чулпан Фаиловна, кандидат педагогических наук, доцент
Институт экономики, управления, права (г. Набережные Челны)

Происходящие в современном обществе коренные экономические, социальные, психологические изменения диктуют социальный заказ на специалиста высшего звена в области менеджмента, соответствующего требованиям общества. Поэтому при проектировании процесса

обучения студентов-менеджеров необходимо учитывать цели, интересы и потребности в учебной и профессиональной деятельности самих студентов.

Любой процесс обучения необходимо строить на основе следующих концептуальных положений: системности

и последовательности, преемственности, личностно-ориентированного подхода, ориентации на непрерывное самосовершенствование обучаемого.

Принцип системности и последовательности — наиболее надежная методологическая основа в совершенствовании педагогической теории и практики. Он позволяет проанализировать, исследовать и развивать дисциплину как целостную, единую дидактическую систему со всеми присущими ей функциональными и структурными компонентами. Системность является одной из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Система должна быть целостной, структурной, иерархической, взаимозависимой со средой. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, К.Д. Ушинский. По мнению К.Д. Ушинского, «только система, конечно разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями» [2, с. 123].

Системность и последовательность обучения требуют глубокого осмысления учащимися логики и системы в содержании усваиваемых знаний, а также систематической работы по повторению и обобщению изучаемого материала, работы с научной, справочной, нормативной литературой.

Знания усваиваются студентом полноценно только в системе, в контексте с другими знаниями. Поэтому при объяснении нового материала по дисциплине подчеркивается связь теории с практикой с учетом межпредметных связей.

Преемственность как дидактический принцип перекликается с принципом последовательности в обучении. Как известно, преемственность — это связь настоящего с прошлым и будущим. Она включает в себя целую совокупность понятий и в педагогике служит основанием для теоретического построения процесса усвоения новых понятий и способов действия в определенной логической последовательности. Систематичность и последовательность обучения требуют глубокого осмысления учащимися логики и системы в содержании усваиваемых знаний, а также систематической работы по повторению и обобщению изучаемого материала, работы с научной, справочной, нормативной литературой.

Так как процесс обучения является механизмом осуществления преемственности поколений в социальной и культурной областях, то успешно он может протекать лишь при соблюдении преемственности между ее отдельными этапами и составными частями. В процессе формирования личности должно во взаимодействии работать три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее. Сущность преемственности заключается в совершенствовании настоящего и в проектировании будущего с опорой на прошлое. Основными особенностями преемственности в обучении являются: многоаспектность, разнообразность, многокомпонентность, многофакторность.

В процессе обучения устанавливаются преемственные межпредметные связи и координируются педагогические

воздействия на обучаемых. Соблюдается единство требований и согласованность определений, обозначений и научных понятий. Преемственность в процессе обучения студентов-менеджеров подразумевает тесную взаимосвязь теоретического материала с содержанием практических занятий, внеучебной работой студентов и ранее изученными дисциплинами.

Разнохарактерность преемственности в условиях различных учебных заведений обуславливает необходимость разработки преемственности между различными звеньями системы образования: средняя школа — высшее учебное заведение — производство.

Многофакторность заключается в характере предшествующей подготовки, вида законченного ранее учебного заведения, опыта трудовой и профессиональной деятельности, психологических и возрастных особенностей [1, с. 152].

Принцип преемственности диктует соблюдение требований при обучении специальности «менеджер», планирование содержания обучения, исходя из овладения предшествующим опытом с ориентацией на будущее; выделение главных направлений образовательного процесса, обеспечивающего гармоничное развитие личности в системе непрерывного использования и развития усвоенных понятий в процессе учебной и производственной деятельности.

В рамках личностно-ориентированной педагогики важным представляется знание об обучаемом, знание о том, сколько учебного материала он может воспринять и усвоить без ущерба для здоровья. Известно, что построение образовательного процесса на основании интересов, потребностей, способностей и возможностей обучаемых является более эффективным, чем навязывание взрослыми им установок и положений.

В результате использования личностно-ориентированного подхода происходит не функциональная подготовка к заданным социальным ролям, а свободный выбор собственных воззрений личности — усвоение знаний в рамках собственного личностного смысла, трансформация предметного содержания в диалогическую форму.

Принципиальные положения по проблеме личностно-ориентированного обучения сформулированы в работах И.С. Якиманской. Личностно-ориентированная система обучения требует движения от обучения как нормального процесса (жестко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности обучаемого, ее коррекции и педагогической поддержке. «Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность» [3, с. 56].

Проектирование личностно-ориентированного обучения предполагает: признание обучаемого основным субъектом процесса обучения и развитие его индиви-

дуальных способностей. Личность студента, его неповторимая индивидуальность составляют приоритетную ценность, от которой проектируются остальные звенья образовательного процесса.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения извне, то есть преподавателем, который ориентируется на социальную значимость модели личности, детерминированную лишь социальным заказом. Не отказываясь от этого принципа при определении целей обучения, личностно-ориентированный подход обеспечивает свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самоценность ее представлений и мотивов. При соблюдении такой педагогической стратегии личность изучается глубоко и всесторонне, учитывается динамика изменений в различных ее сферах (мотивационно-потребностной, интеллектуальной и т.д.), в том числе при изучении предмета, раздела, темы.

Личностно-ориентированное общение реализуется посредством деятельности, предполагающей сотрудничество, саморазвитие субъектов учебного процесса. Процесс учения рассматривается как нормальное саморазвитие личности и одновременно — его результат. Происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону процесса диалога, общения и самовыражения.

Современное производство постоянно развивается, и знания, полученные студентом, постепенно устаревают. В связи с этим перед преподавателями стоит проблема формирования у обучаемых желания учиться самостоятельно. Для этого необходимо формировать и развивать у студентов-менеджеров в процессе познавательной деятельности такие профессиональные и личностные качества, как подход к решению задач с профессиональной точки зрения, ответственность, трудолюбие, стремление к достижению цели, гибкость мышления, любознательность, внимательность, наблюдательность. Кроме того, успешной профессиональной деятельности современного специалиста в области управления способствуют само-

контроль, рефлексия, самовоспитание, самоопределение и этическая грамотность.

В последние годы вопросам подготовки квалифицированных специалистов уделяется особое внимание. Это не случайно, поскольку вопрос о квалифицированности — это, по сути, вопрос о качестве подготовки. В учебной деятельности будущих менеджеров отсутствуют творческий подход, самостоятельная постановка учебных целей. Студенты пытаются в короткий период сессии механически заучить огромный объем учебного материала и быстрее сдать его. Позже, в соответствии с закономерностями человеческой памяти, этот быстро заученный материал также быстро забывается. К сожалению, такую ситуацию можно наблюдать во многих учебных заведениях, что не может не отразиться на интеллектуальном и личностном развитии учащихся и, как следствие, квалификации будущих специалистов.

Таким образом, исследование преимуществ личностно-ориентированного подхода к формированию этической культуры будущего менеджера позволило выявить этапы такой деятельности:

I этап — усвоение теоретических знаний. Это образовательный процесс в современном высшем учебном заведении, обладающем определенным нравственным (этическим) потенциалом. Учебный процесс организуется с учетом требований дидактики и педагогических парадигм, среди которых индивидуально-личностный подход к организации обучения будет способствовать усилению интериоризации теоретических знаний;

II этап — рефлексивного усвоения этических установок, что формирует этическое самосознание личности. Каждая личность сугубо индивидуально, зачастую субъективно, воспринимает этические ценности. Это зависит от индивидуального жизненного опыта, жизненных целей, предпочтений и воздействия, значимых для личности конкретных лиц (авторитетов);

на III этапе проявляется совокупность этических знаний и установок в поведении человека, что в конечном проявлении характеризует этическое поведение личности.

Литература:

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
2. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. — М.: Наука, 1952.
3. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 235 с.

Концепция экологического взаимоотношения человека с природой в немецкой художественной литературе

Владимирова Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск)

В настоящее время наблюдается тенденция потребительского отношения к природе. Глобальный экологический кризис становится реальностью современного мира. Ухудшение экологической ситуации во многих точках земного шара требует всевозрастающего внимания общества к вопросам воспитания и образования нового поколения природопользователей, организующих свою жизнь на принципах коэволюции природы и общества, универсальной этики, экологического и нравственного императивов. Сохранение чистой окружающей среды, реконструкция ценностных ориентаций человечества связаны с осознанием каждым жителем планеты необходимости гармоничного взаимодействия с природой.

Интерес к данной проблеме обусловлен страхом людей перед «завтрашним» днем. Человек уже не в силах изменить то, что уничтожалось годами и столетиями, поэтому он разными путями пытается изменить экологическую ситуацию, как с помощью современных технологий, так и с помощью средств искусства. И особая роль в решении данной задачи, несомненно, должна быть отведена художественной литературе, поскольку в ней представлена собственная концепция воспитания, особенности жизни и менталитета отдельной нации, сущность которой состоит в необходимости гармоничного сосуществования человека и природы.

Как показывает практика, в современных условиях глобальной интеграции, назревающего экологического кризиса все больше возрастает значение литературы, как средства взаимодействия культур, обеспечивающего взаимопонимание людей и наций, культурный научно-технический обмен в мировом масштабе.

Нельзя не согласиться с позицией С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, которые считают, что взаимосвязь человека и природы в той или иной форме отражена практически в любом литературном произведении [4].

Описание природы имеет разнообразное смысловое значение. Пейзаж творит духовный мир лирического героя, созвучен его умонастроению; имеет иносказательный смысл; является художественным символом; описание природы дается по контрасту с человеческой жизнью.

Следует отметить, что взаимодействие природы и человека запечатленного в разнообразных жанровых формах зарубежной художественной литературы (серии кратких очерков Э. Штрिटтматтера «Шульценговский календарь», «Рассказах о животных» Э. Сетон-Томсона, «Повестях о животных» Ф.Зельтена и др.). Их основная идея — человек часть природы и через труд приходит к ее пониманию.

С помощью зарубежной литературы писатели демонстрируют формулы мира природы, образцы красоты, ее глубокого и тонкого восприятия (Э. Штрिटтматтер, Г. Белль, Г. Гейне, Б. Гржимек, Редьярд Киплинг, Джек Лондон, Фарли Моуэт, Джой Адмсон, Альберт Швейцер и др.). В них раскрываются духовные связи между человеком и миром природы [3].

Тема хозяина природы — человека, который в силу своего разума должен быть справедливым и гуманным является ведущей во многих произведениях. Например, отважному Маугли («Маугли» Д.Р. Киплинг) удалось постичь тайны зверей, расположить их к себе благодаря гуманному отношению к ним, поэтому они выбрали его своим вождем. Зверобой («Зверобой или первая тропа войны» и др. Д.Ф. Купер) неотделим от жизни лесов, рек, озер, романтического мира индейских племен. Гармония с природой помогает ему выжить в трудных условиях противоборства. Писатели-натуралисты стараются привлечь внимание к тому, что безнравственность связана с человеческой жадностью, потребительством, а захват земель, вторжение в природу приводят к необратимым изменениям. Этой теме посвящен роман Д.Ф. Купера «Пионеры или у истоков Саскуиханы». Автор рассматривает проблему колонизации Северной Америки, вторжение индейцев в жизнь ее коренного населения — индейцев.

Авторы подчеркивают, что животные, птицы могут также любить, страдать, ненавидеть как человек. Подтверждение этому мы встречаем в зарубежном произведении Эрнеста Сетон-Томсона «Королевская анолостанка». Это история обычной бродячей кошки, которая по вине человека стала бездомной и вынуждена скитаться в поисках пищи и крова.

Приведенные выше аргументы позволяют нам утверждать, что богатая по содержанию зарубежная литература в состоянии воздействовать с помощью словесно-образных впечатлений на органы чувств, способствовать эмоциональному переживанию и глубокому осмыслению ее содержания на основе сопоставления образного и научного описания мира природы, преодолевать существующий в мировоззрении разрыв между образным и логическим его восприятием.

Таким образом, зарубежная литература играет важную роль в отражении концепции взаимоотношения человека и природы. Ее материалы воздействуют на интеллектуальную, эмоциональную, практическую стороны личности, дают возможность больше узнать о писателях-натуралистах, месте природы в их творчестве, необходимости человека и природы жить в гармонии. Информационные материалы зарубежной художественной литературы воз-

действуют на чувства читателя, заставляют переживать, сопереживать, извлекать выводы.

Из выше сказанного следует, что содержание зарубежной литературы отражает сущность концепции взаимоотношения человека и природы и включает в себя ценную информацию об уникальности окружающего мира, его хрупкости и уязвимости, положительных и отрицательных сторонах воздействия человека на природу.

Особенно ярко данная тема также ярко представлена в произведениях немецкого писателя Эрвина Штрिटтматтера.

Традиционно в мировой литературе Э. Штрिटтматтер принадлежит к числу писателей, боготворящих природу, повествующих о людях посредством природы. И это не случайно, т.к. писатель всю свою жизнь жил в деревне.

Его талант глубоко своеобразен — Штрिटтматтер обладает особым поэтическим лицом, собственным видением мира. Он сформировался в глубинных недрах народной жизни, творчески переломив и вобрав в себя прогрессивные традиции немецкой литературы.

Соединение авторской усмешки, трогательного лиризма, пейзажных зарисовок с приметами современной жизни, народность языка — все это представлено в серии рассказов «Шульценговский календарь».

«Календарь» — жанр старинный, собрание забавных и поучительных историй. Штрिटтматтер творчески его переосмысливает: календарь для него средство объединить в одном поэтическом произведении природу и человека, прошлое настоящее, мелкие наблюдения и глубокие обобщения, лирику и юмор.

Рассмотрим сущность концепции взаимоотношения человека и природы на примере рассказов автора, вошедших в «Шульценговский календарь «Всякая всячина» (Schulzenhofer Kramkalender), «Звезды в календаре», «Маргаритки».

Анализируя данные рассказы, мы прослеживаем тесную взаимосвязь человека и природы, богатство человеческой натуры, видим людей труда в единстве с природой. В «Звезды в календаре» автор раскрывает свою душу в образе деда, который прожил всю свою жизнь, как и автор, в деревне, на природе, и теперь он чувствует её и знает её приметы. Природа выступает в роли равноправного партнера по отношению к главному герою.

«Когда туман спускался на поля и деревню, дед ставил крестик в календаре. «Через сто дней после тумана будет дождь», — утверждал он [6, с. 389]. Писатель одушевляет ее, используя персонификацию:

туман спускался, туманы заведовали погодой; метафору: подмигивал будущему. Для придания природе яркой окраски, выразительности, писатель употребляет эпитеты: утренний туман, вечерний туман, целый день туман, радостные дни. Зависимость крестьянского быта от погодных условий показана в сравнении солнечные дни — радостные дни. Всё же наличие риторического вопроса Солнечные дни — радостные дни, а радость, как я слышал, порождает радость, почему же, спрашивается, не мола она посетить меня через сто дней после солнечного дня? [6, с.] заставляет читателя задуматься над тем, что наличие счастья и радости у человека зависит только от него самого. Каждый сам может создать для себя идиллию счастья, убедить себя, что оно есть. Если человек добр, простодушен, его будет радовать любая мелочь, окружающая его.

В «Маргаритках» Э. Штрिटтматтер употребил категории, одухотворяющие природу, способствующие формированию чувства красоты и наслаждения, например, олицетворения, характеризующие цветы. *Замерзли полевые и придорожные цветы (Wiesen- und Wegblumen sind schon erfroren.). Ложится снег. (Der Schnee fällt.) Подснежник притупился. (Schneeglocken spießen.) Подснежник силится расцвести. (Sie mühen sich.) Шуршат листья яблони. (Der Apfelbaum raschelt.)* Автор сравнивает маргаритки с крохотными лепестками-лучиками солнца (*winzige Sonnen mit Blütenblatt-Strahlen*). Так он показывает, что природе свойственны те же качества, что и человеку.

Подснежник он сравнивает с человеком, который пытается что-либо сделать, прилагая массу усилий. Об этом свидетельствует выбор слов «притупился» (*spießen*), *силится* (*mühen sich*), как будто речь идет о физически слабом человеке. Маргаритки писатель сравнивает с сильными, выносливыми людьми, которые преодолевают все трудности и преграды. *Они цвели осенью, цвели зимой, цвели в мороз, под снегом. (Sie blühten im Herbst, und sie blühten im Winter, sie blühten beim Frost und unter dem Schnee)* [6].

Проведенный нами анализ содержания отдельных произведений зарубежной литературы позволил определить наличие экологической концепции взаимоотношения человека и природы, сущность которой заключается в единстве природы и человека, выступающих как части единого целого, а сама природы рассматривается как духовная ценность, источник духовного и эстетического наслаждения.

Литература:

1. Брезкун С.Т. Единственный абсолютный императив [Текст] / С.Т. Брезкун // Международная жизнь. — 1992. — № 11. — С. 117–119.
2. Владимирова С.В. Переводная литература как средство формирования экологических представлений студентов вуза [Текст] / С.В. Владимирова // Автореф. ...дис. канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006. — 20 с.
3. Владимирова С.В. Переводная литература как средство формирования экологических представлений студентов вуза [Текст] / С.В. Владимирова // Дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006. — 189 с.

4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 478 с.
5. Коммонер Б. Замыкающийся круг: Природа, человек, технология [Текст] / Б. Коммонер // Пер. с англ. — Л.: Гидрометиздат, 1974. — 279 с.
6. Шриттматтер Э. Избранное [Текст] / Э. Шриттматтер. — М., 1971. — 576 с.

Содержание профессиональных компетенций бакалавра по народной художественной культуре в вузе

Власова Вера Олеговна, доцент

Московский государственный университет культуры и искусств

История свидетельствует, что во все времена образование было основным фактором развития человеческой цивилизации. Но именно XX век стал веком образования, принесшим особенно зримые плоды в различных сферах общественной жизни. В своем первоначальном виде образование означало передачу важнейших, жизненно необходимых сведений и трудовых навыков посредством обучения и воспитания — древнейших видов культурной деятельности человека. Постепенно оно стало самостоятельной функцией общества [7, с. 3].

В научной и учебно-методической литературе существует ряд определений понятия «образование». По мнению академика Ю.К. Бабанского, «образование — это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей» [2, с. 43].

Академик И.Ф. Харламов предлагает следующее определение: «под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [11, с. 75].

В законе Российской Федерации «Об образовании» где оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» [8, с. 7].

Следовательно, вышеприведённых определений видно, что понятие «образование» характеризуется как многогранное явление в виде процесса и результата познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств, как путь профессиональной подготовки человека и т.д.

Будучи педагогической ценностью, образование реализует свои сущностные возможности для человека. Его основная цель состоит в разностороннем развитии личности с опорой на ее индивидуальность, природу. Его

предназначение заключается в том, чтобы:

- удовлетворять духовные, культурные потребности человека, обогащать его духовно-нравственную сферу;
- формировать национальное сознание, национальный менталитет;
- содействовать развитию интернационального сознания, тем самым способствовать укреплению межнациональных контактов;
- ориентировать на развитие научных связей, создание научных школ;
- готовить личность к свободному самовыражению в различных сферах
- жизнедеятельности, в том числе и профессиональной;
- способствовать восприятию культурных ценностей, созданных человечеством [7, с. 8–9].

Можем констатировать, что вышеперечисленные условия частично находят отражения в государственных федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Говоря о стандартах, следует отметить, что стандартизация содержания образования обусловлена задачей вхождения России в систему мировой культуры, при этом учитывающей тенденции развития содержаний общего образования в международной образовательной политике.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, обозначающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определёнными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

Стандарт образования — система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающих общественный идеал и учитывающих реальные возможности личности и системы образования [6, с. 166].

Процесс стандартизации представляет собой осознанное установление упорядоченных диагностических требований к образованию. Это описание может быть выполнено по отношению к определённым образовательным

категориям (качество личности, содержание учебного предмета, степень усвоения и т.д.) и обязательно должно выражаться в диагностических показателях качества, ориентироваться на объективные, воспроизводимые методы контроля, содержать количественные критерии его оценки [5, с. 107].

Другими словами под стандартизацией образования можно подразумевать разработку и использование определенных стандартов, позволяющих объективно необходимой деятельностью по упорядочению образовательной практики в области народной художественной культуры.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предназначены для обеспечения:

- 1) качества высшего профессионального образования;
- 2) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 3) основы для объективной оценки деятельности образовательного учреждения, реализующего образовательные программы высшего профессионального образования;
- 4) признания и установления эквивалентности документов иностранными государствами о высшем профессиональном образовании [10].

Таким образом, посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

В Российской Федерации устанавливаются следующие ступени высшего профессионального образования:

- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр», где бакалавр это первая академическая степень в системе многоступенчатого высшего профессионального образования, присваиваемая по завершению 4-летнего обучения, успешной сдачи экзаменов и защиты выпускной работы [6, с. 116];
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации «дипломированный специалист»;
- высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «магистр» [5, с. 111], где магистр представляет собой академическую степень в структуре высшего образования, которая следует за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук. Присваивается по завершению 2-летнего обучения, успешной сдачи экзаменов и защиты магистерской диссертации [6, с. 117].

Сразу оговоримся, что подготовка бакалавра и магистра по определенному направлению отличается не столько набором компетенций, сколько степенью подготовки к выполнению определенных функций. Ба-

калавр имеет базовую подготовку по конкретному направлению. В случае же магистерской подготовкой, обучающиеся овладевают набором общенаучных (углубленных и системных) и углубленных профессиональных компетенций, т.е. получают образование более высокого уровня, приобретая дополнительные возможности по сравнению с бакалавром для своей профессиональной деятельности. Магистр должен быть способен самостоятельно вести проекты, принимать нестандартные решения, заниматься научной и инновационной деятельностью. Поскольку определенный для каждого уровня набор компетенций — конечная цель подготовки, постепенное и непрерывное формирование составляющих этого набора у студентов — основная задача вузовского обучения [4, с. 35].

Требования к бакалаврам по народной художественной культуре, отраженные в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования различных поколений, их можно соотнести с названными дескрипторами социально-профессиональной компетентности И.А. Зимней: знание, умение, отношение, эмоционально-волевая регуляция и готовность. Анализ ГОС ВПО рассматриваемой специальности свидетельствует, например, что в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» отмечается, что выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК) [13]. Назовём, на наш взгляд, наиболее существенные для педагогической деятельности:

- быть способным реализовывать актуальные задачи воспитания различных групп населения, развития духовно-нравственной культуры общества и национально-культурных отношений на материале и средствами народной художественной культуры;
- владеть основными формами и методами этнокультурного образования;
- уметь создавать благоприятные психолого-педагогические условия для успешного личностного и профессионального становления обучающихся;
- владеть способами формирования системы контроля качества образования в соответствии с требованиями образовательного процесса;
- быть мотивированным на системное повышение уровня своей профессиональной квалификации.

Таким образом, все названные компетенции формируют компетентностного бакалавра по народной художественной культуре, раскрывающего на рынке труда всю специфику полученной профессии и качества профессионального руководителя.

Но оговоримся, что из вышеназванных компетенций, профессиональные компетенции представляют наибольший интерес для нашего исследования.

Большинство ученых дают различные определения данной компетентности, но все сходятся в том, что, во-первых, профессиональная компетентность рассматривается в контексте таких понятий, как знания и умения; во-

вторых, в качестве основных критериев понятия по праву выступают личностные качества и ценностные ориентации.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы выявил, что «компетентность» трактуется на сегодняшний день весьма широко, следовательно, появляется потребность в его конкретизации применительно к рассматриваемым аспектам нашего диссертационного исследования, где целью является не только поверхностно дать трактовку профессиональной компетентности бакалавров по народной художественной культуре, но и в первую очередь заострить внимание на его профессиональных компетенциях.

Но первоначально, дадим определение понятиям «компетенция».

Компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки способы деятельности), относящихся к определённому кругу предметов необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

В справочных изданиях компетенция представляет собой область знаний или практики, определенный круг вопросов, в которых данное компетентное лицо обладает познаниями и опытом практической деятельности [1, с. 60, 121].

Другими словами можем констатировать, что именно компетенция определяет основные темы, показывает уровень знаний, область интересов студента в сфере народной художественной культуры, т.е. бакалавр компетентен в данной области профессиональной деятельности.

Введение понятия профессиональных компетенций в систему высшего профессионального образования позволяет решать проблему оценивания учебных успехов бакалавров по народной художественной культуре. В образовательном процессе студент, овладевший определенным набором теоретических знаний может испытывать определенные трудности в профессиональной деятельности, требующих использования накопленных знаний для решения конкретно поставленных задач или проблемных ситуаций.

Профессиональные компетенции — это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [7, с. 76]. Иными словами, это связанные с предметом навыки, соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям.

По мнению А.А. Дергач и В.Г. Зазыкина, под «профессиональной компетенцией» понимается главный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального видения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [3].

Также мы солидарны с мнением И.В. Солодиловой, которая констатирует, что под профессиональной компетенцией понимается осведомленность специалиста относительно определенной деятельности, профессиональное поле, в котором он действует, а также способность к эффективной реализации в практической деятельности своей профессиональной квалификации и опыта. В структуре профессиональной компетентности автора такие основные элементы как знания, опыт, включающий умения, навыки и профессиональную интуицию; профессиональную культуру и личностные качества [9, с. 128].

А.В. Хуторский предлагает трёхуровневую классификацию компетенций:

- ключевые компетенции — относятся к метапредметному (для всех предметов) содержанию образования, к ним относятся ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые;
- общепредметные компетенции — относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции — формируются в рамках учебных предметов, имеющие конкретное описание [12, с. 23–37].

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющих ступеней высшего образования.

Общие компетенции рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной.

Таким образом, модель целостной профессиональной компетентности специалиста народной художественной культуры может быть сформирована при целенаправленной интеграции, как учебной деятельности, так и самостоятельной работы студента в течение всего срока обучения в вузе.

Литература:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. — Красноярск, 1998.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989.
3. Дергач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. — СПб.: Питер, 2003.
4. Иншаков М.В. Формирование компетенций бакалавров в процессе обучения информатике // Материалы XXII Международной конференции: Применение новых технологий в образовании 29–30 июня 2011 г. — Троицк.

5. Казакова А.Г. Высшее профессиональное и послевузовское научное образование (аспирантура, докторантура): Монография. — М.: Экон-Информ, 2010.
6. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн.1.
7. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С.Пионова. — Мн.: Университетское, 2002.
8. Педагогика: Учебн. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998.
9. Солодилова И.В. Современное представление о профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе// Пути подготовки конкурентоспособных специалистов в вузе культуры и искусств: Материалы научно-практической конференции/Под общей науч. Ред проф. Казаковой А.Г. — М.:Экон-Информ, 2010.
10. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 7 августа 1996 г. В редакции Федерального закон от 23 декабря 2003 г. №186 ФЗ с учётом постановления Конституционного суда РФ от 24 окт. 2000 г. №13-П.
11. Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999.
12. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002.
13. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm791-1.pdf

Автоматизированный рабочий комплекс преподавателя как средство дистанционного сопровождения самостоятельной работы студентов

Зайцева Оксана Николаевна, старший преподаватель
Орловский государственный университет

Информационно-коммуникационные технологии предоставляют широкие возможности для развития личности обучающихся и реализации их профессиональных и общинтеллектуальных способностей. Преподаватель, внедряющий информационно-образовательные технологии в процесс обучения, реализует потребности студентов в получении знаний по преподаваемой дисциплине, способствует формированию информационной культуры обучающихся путем самообразования и, что немало важно, постоянно совершенствует свою информационную культуру, обеспечивая тем самым собственный профессионально-методический рост.

На наш взгляд, наиболее эффективным способом организации самостоятельной работы студентов является дистанционное сопровождение этого процесса информационно-образовательными ресурсами, разрабатываемыми преподавателем с помощью новейших информационно-образовательных систем, компьютерных образовательных программ, мультимедийных ресурсов и т.п. Кроме того, весьма оправданным является обращение высшего образования к интерактивным образовательным технологиям, для которых в первую очередь характерен быстрый и активный отклик обучающихся на решение учебных задач изучаемой дисциплины. В современных условиях интерактивные информационно-образовательные технологии легко вписываются в учебный процесс, в частности, в самостоятельную работу студентов — неотъемлемую составляющую изучения любой дисциплины математического и естественнонаучного цикла.

Следует отметить, что информационно-образовательные ресурсы, используемые преподавателем в качестве дистанционного сопровождения самостоятельной работы студентов, не должны выступать обособленно. Их необходимо подчинить общей образовательной цели, снабдить единой идеей и наполнить соответствующим этому содержанием. В качестве модели такого дистанционного информационно-компьютерного сопровождения могут выступать автоматизированные рабочие комплексы преподавателя.

При этом под автоматизированным рабочим комплексом преподавателя (АРКП) мы понимаем совокупность информационных средств, подготовленных преподавателем с помощью современных информационно-коммуникационных технологий и предназначенных для дистанционного сопровождения изучения конкретных дисциплин в ходе самостоятельной работы студентов как неотъемлемой составляющей образовательного процесса.

Использование автоматизированного рабочего комплекса преподавателя в самостоятельной работе студентов при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла способствует реализации комплекса целей.

Для лучшего их раскрытия разделим цели на две группы (1 группа — направленные на совершенствование деятельности педагога; 2 группа — ориентированные на формирование личности обучающихся). Рассмотрим цели первой группы. Среди них выделим *организационные* (направлены на организацию и проведение образова-

тельного процесса) и *профессионально-развивающие* (направлены на развитие преподавателя как умелого организатора образовательного процесса, чья профессиональная деятельность отвечает современному периоду развития науки и образовательных технологий).

К организационным целям относим:

- повышение качества преподавания изучаемой дисциплины с помощью использования информационных коммуникационных технологий и информационно-образовательных ресурсов локальных и глобальной сетей;
- автоматизация мониторинга качества подготовки студентов по дисциплинам математического и естественно-научного цикла;
- обеспечение индивидуализации учебного процесса.

Профессионально-развивающими целями являются:

- формирование информационно-коммуникационной компетентности, в частности, умения эффективно использовать современные ИКТ-технологии на различных этапах образовательного процесса;
- формирование умения видеть процесс преподавания дисциплины в системе и реализовывать изучение отдельных блоков дисциплины посредством ИКТ-технологий;
- развитие способности эффективно работать с людьми, взаимодействовать в составе и во главе команды.

Среди целей второй группы назовем *образовательные* (ориентированы на формирование знаний и умений ими владеть посредством ИКТ-технологий в рамках изучаемой дисциплины, а также применять знания при необходимости в иных ситуациях), *воспитательные* (отвечают за воспитательное воздействие, которое может получить студент, изучающий дисциплину дистанционно посредством ИКТ) и *развивающие* (направлены на развитие отдельных сторон личности обучаемых, которое обеспечивается внедрением в образовательный процесс современных информационно-коммуникационных технологий).

Итак, к образовательным целям следует отнести:

- обучение работе с информацией в области изучаемой дисциплины и смежных с ней посредством ИКТ-технологий;
- ознакомление с различными информационными ресурсами, содержащими материалы по изучаемым темам дисциплины;
- создание условий для интеллектуального развития личности;
- формирование компьютерной грамотности и компетентности.

Несмотря на кажущееся отсутствие велика роль и воспитательных целей. Это, прежде всего формирование позитивной мотивации к получению знаний; воспитание учебной инициативы; активизация интереса к дисциплине; формирование самостоятельности, критичности, способности мыслить глобально; воспитание потребности в самообучении и саморазвитии; формирование отношения к компьютеру как к средству познания и обучения, а не только как к средству развлечения (игры, аудио, видео,

социальные сети и т.п.); усвоение норм сетевого этикета.

Наиболее широко представлен блок развивающих целей. Это:

- активизация наглядно-действенного, творческого и теоретического типов мышления студентов;
- развитие познавательной активности, формирование исследовательского подхода к учебной деятельности;
- развитие способности анализировать и оценивать информацию;
- развитие и раскрытие творческого и интеллектуального потенциала обучаемых;
- формирование способностей коммуникативного взаимодействия друг с другом и с группами обучаемых посредством современных средств связи, в частности, интерактивных способов общения с помощью глобальных и локальных сетей;
- повышение уровня самостоятельности студентов, интенсификация их самостоятельной работы, активизация самостоятельной деятельности по усвоению учебного материала дисциплины;
- формирование умения самоопределяться в учебной деятельности;
- повышение уровня квалификации студентов и т.п.

При использовании АРКП приоритетная роль отводится компьютерным технологиям. Компьютер занимает центральное место и во время разработки АРКП и в период его функционирования и использования студентами на этапе самостоятельной работы. Поэтому при разработке и эксплуатации автоматизированного рабочего комплекса преподавателя необходимо учитывать следующие аспекты:

- 1) технический — оснащение участников образовательного процесса компьютерным и иным специальным оборудованием;
- 2) технологический — организация и поддержка преподавателем созданного АРКП (администрирование преподавателем дистанционного сопровождения изучения дисциплины в ходе самостоятельной работы студентов);
- 3) кадровый — работа с автоматизированным рабочим комплексом информационно — коммуникационно — технологически компетентных преподавателей и студентов (для студентов допустим невысокий уровень ИКТ — компетентности).

Перечисленные аспекты организации АРКП имеют необходимый характер и выступают априори, т.е. без них процесс создания и эксплуатации автоматизированного рабочего комплекса преподавателя не мог быть осуществлен, но они отнюдь не являются достаточными. Кроме них следует указать организационно-методический, психолого-педагогический аспекты. Раскроем их содержание.

Организационно-методический аспект предполагает учёт особенностей форм дистанционного сопровождения самостоятельной работы, которые могут быть как индивидуальными (например, индивидуальные консультации

по теме, рекомендации к выполнению индивидуальных заданий и т.п.), так и групповыми или совместными (чаты, вебинары, глоссарии, лекции и т.п.).

Психолого-педагогический аспект связан с некоторыми проблемами дистанционного обучения. Таковыми как:

- отсутствие непосредственного контакта между преподавателем и студентами (преподаватель при использовании АРКП должен оказывать обучающимся требуемую помощь в определении индивидуальной образовательной траектории изучения дисциплины посредством информационных ресурсов АРКП; обеспечивать психологическую комфортность каждого студента, работающего с комплексом дистанционного сопровождения своей самостоятельной деятельности в виде АРКП);

- временная неопределенность при организации диалога между субъектами обучения (время между вопросом преподавателя и ответом студента увеличивается, при этом преподаватель не всегда может контролировать самостоятельность ответа студента);

- знание и соблюдение этических норм и правил сетевого общения.

Таким образом, перед преподавателем стоит цель грамотной психолого-педагогической организации дистанционного сопровождения самостоятельной работы студентов. В основе такой организации лежат:

- комплекс знаний о способах и формах взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе процесса дистанционного сопровождения;

- комплекс знаний о нормах сетевого этикета и знакомство участников учебного процесса с ними;

- система знаний о психологических особенностях обучаемых, которые могут проявляться во время самостоятельной работы;

- система знаний об особенностях восприятия учебного материала, представленного в различных видах в

разработанном автоматизированном рабочем комплексе преподавателя.

Учитывая выявленные аспекты, в процессе организации дистанционного сопровождения самостоятельной работы студентов посредством автоматизированного рабочего комплекса преподавателя, на наш взгляд, целесообразно выделить следующие этапы:

1. Целевой этап. Этап определения целей учебно-воспитательного процесса, в частности, самостоятельной работы студентов, и создания АРКП.

2. Этап проектирования АРКП. На этом этапе предполагается анализ планируемых результатов самостоятельной работы студентов, выстраивание содержательных линий, которые следует отразить в АРКП, подбор ИКТ-технологий и средств для осуществления дистанционного сопровождения.

3. Этап организации дистанционного сопровождения самостоятельной работы посредством АРКП. Этап непосредственной реализации разработанного автоматизированного рабочего комплекса преподавателя на практике.

4. Оценочно-результативный этап. Оценка результатов использования АРКП в качестве средства организации самостоятельной работы студентов, анализ эффективности выбранных методов, приемов и форм работы со студентами при изучении материала дисциплины.

Очевидно, что та часть учебного процесса, которая реализуется в новых условиях, в современной информационно-образовательной среде, должна значительно отличаться от обычного учебного процесса. Дистанционное сопровождение самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла направлено на приобретение опыта работы с информацией, ее целесообразного применения, обеспечение саморазвития и самоактуализации студентов.

Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан

Коростелева Наталья Александровна, соискатель;

Мартынова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Челябинский государственный университет

Лица с недостатками в физическом развитии во всем мире являются самой уязвимой группой населения. Инвалиды более ограничены по сравнению с другими группами населения в доступе к участию в общественной и политической жизни, к удовлетворению социально-культурных потребностей и в частности к услугам образования.

Для инвалидов, во многих странах мирового сообщества, в том числе и Казахстане, на сегодняшний день созданы различные реабилитационные службы, целью

которых является интеграция лиц с ограниченными физическими возможностями в современное общество. Вместе с тем, в настоящее время не учитываются многие возможности и способности инвалидов, не в полной мере используется умственный потенциал людей с ограниченными возможностями. Например, получение высшего образования инвалидами и их обучение в вузах Казахстана на современном этапе является большой редкостью и сопряжено с очень большими трудностями. Трудности эти носят не только экономический, и медицинский характер,

но психолого-педагогический, который связан с интолерантным отношением здоровых людей (студентов и преподавателей высших учебных заведений РК) к самой проблеме получения высшего образования инвалидами. Это напрямую касается такого болезненного вопроса, как право инвалидов на получение высшего образования. Внедрение в высшие учебные заведения Казахстана технологии инклюзивного (включенного) обучения, несомненно, поможет реализовать данное право лицам с физическими ограничениями здоровья. Мы остановимся в рамках данной статьи на характеристиках интегрированного образования, которое способствует эффективной интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями в существующий социум.

В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование». Включенное (инклюзивное) образование — процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых. Этимологический смысл слов *integrate* — как объединять в единое целое и *include* — как содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. В последнее время в англоязычных странах термин «интеграция» стал заменяться терминами «включение», «инклюзия». Тогда слово «*inclusion*» представляется термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

В узком понимании инклюзивное образование (от лат. *include* — заключаю, включаю) — это совместное обучение лиц с инвалидностью со здоровыми сверстниками. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей, включенное образование предоставляет возможность каждому человеку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования. Понятия «включенное образование» и «инклюзивное образование» употребляются в специальной литературе как синонимы.

Включенное образование лиц с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения — это мировой процесс, в который вовлечены многие страны. Среди стран с наиболее совершенными законодательствами, поддерживающими включенное, инклюзивное образование, можно выделить Великобританию, Данию, Исландию, Испанию, Италию, США, Финляндию, Швецию, Японию.

В отечественной педагогической парадигме «инклюзия» — это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей [1, с. 38–39]. Впервые понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам М. Уилл,

экс-ассистента государственного секретаря департамента образования США [2, с. 412.], что было связано с возникновением и воплощением концепции «открытого гражданского общества».

В соответствии с накопленным международным опытом, и в России сегодня создается система включенного обучения, наиболее полно обеспечивающая возможность интеграции лиц с проблемами в развитии и инвалидов в образовательный процесс, при котором система обучения является: индивидуализированной, т.е. основанной на потребностях и возможностях ребенка и направленной на их максимальную реализацию; всеобъемлющей, т.е. обеспечивающей полноценное адекватное образование вне зависимости от возраста и тяжести нарушения в развитии ребенка; доступной, т.е. максимально близко расположенной к месту жительства ребенка (чему способствует интеграция в массовую школу); оказывающей дополнительные услуги и помощь для удовлетворения особых нужд инвалидов. Такой научно-обоснованный подход к включенному (интегрированному) обучению позволяет создавать для лиц с ограниченными возможностями равные условия для развития и социализации [3, с.15–20].

Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Этот ценностный императив, очевидно, показывает, что все члены школы, в том числе и высшей, общества в целом связаны между собой, и что учащиеся не только взаимодействуют между собой в процессе обучения, но и усиливают друг друга, когда участвуют во внеучебной совместной деятельности [4, с. 75–84].

Задача инклюзивного (интегрированного) обучения в высших учебных заведениях — построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого студента. В инклюзивных высших образовательных учреждениях все обучающиеся, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Существующее сегодня в Казахстане специальное и дистанционное образование для инвалидов, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой — препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы.

В силу сложности решаемых проблем, инклюзия встречает на своем пути определенные препятствия. Технология инклюзивного обучения в процессе своего внедрения в высшие учебные заведения Казахстана может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн вуза, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования и т.д.), но и с трудностями социального свойства, заключающи-

мися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе профессорско-преподавательского состава, студентов и их родителей принять интеграцию [5, с 48–50].

На данный момент, придерживаясь медицинской модели инвалидности, большинство вузов республики Казахстан не готовы к встрече с абитуриентами-инвалидами: нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение. Ведь равные возможности образования совсем не исключают, а, наоборот, предполагают создание специальной образовательной среды для инвалидов (персональный наставник-помощник, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья). Учреждение, в котором обучаются инвалиды, должно заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих обучающихся в разные сферы жизни — досуговые, правовые, образовательные и др. Это требует организации особой структуры в образовательном высшем учебном заведении, которая решала бы вопросы сопровождения инвалидов в учебном процессе.

Таким образом, инклюзия — это процесс изменения всего образовательного учреждения, в который вовлечены все работники высшей школы, родители, студенты, чиновники и все общество, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех студентов, в том числе с физическими ограничениями в учебном процессе и жизни вуза. Интегрированное обучение основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников.

В целом, анализ основных характеристик показал, что подлинная инклюзия (интегрированное обучение) требует соблюдения ряда условий: значительного государственного финансирования, серьезной психолого-педагогической переподготовки педагогов высших образовательных учреждений, формирования толерантной нравственной атмосферы в студенческом обществе.

Добавим, что настоящее время в мировой общественной практике существует два основных подхода к инвалидности: 1) медицинская модель инвалидности; 2) социальная модель инвалидности.

Медицинская модель инвалидности, которая продолжает доминировать на всей территории Казахстана, определяет инвалидность как медицинский феномен («больной человек», «человек с тяжелыми физическими увечьями» и т.д.). Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Данная модель определяет методику работы с инвалидами, которая имеет патерналистский характер (т.е. ограничительно-покровительственная позиция общества) и предполагает лечение, трудотерапию, создание специальных служб, помогающих человеку выживать.

Согласно социальной модели, человек может стараться ослабить последствия своего недуга, но ощущение ограниченности возможностей вызвано у него не самим недугом, а наличием различных барьеров, созданных обществом. Вместо того, чтобы обращать больше внимания на инвалидность людей, приверженцы социальной модели инвалидности сосредотачиваются на их степени здоровья. Иначе говоря, ограниченные возможности трактуются как результат социального и экономического притеснения внутри общества, поэтому людей с ограниченными возможностями скорее можно рассматривать как притесняемую группу, чем как аномальную или трагическую [6]. В нашем исследовании мы придерживаемся гуманистической парадигмы интеграции в студенческое сообщество инвалидов с физическими недостатками и видим, что на современном этапе признание уникальности и самоценности личности привело к необходимости разработки новых педагогических стратегий, развивающих идеи гуманизма, поиска педагогических путей развития личности с ограниченными физическими возможностями.

Таким образом, на наш взгляд, важным шагом и предпосылкой на пути толерантности общества по отношению к инвалидам является принятие социальной модели инвалидности во всем мировом сообществе, которая направлена на создание безбарьерной среды в общении, обучении и профессиональной подготовке инвалидов.

Препятствиями к сегодняшнему внедрению технологии интегрированного обучения в вузы Казахстана, с нашей точки зрения, выступают нехватка финансовых средств у вузов (как частных, так и государственных); инертность государственных образовательных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения, унаследованный от прежних времен медицинский подход к классификации особых образовательных потребностей инвалидов, сложившаяся общая и профессиональная интолерантность современного казахстанского общества по отношению к студентам с ограниченными физическими возможностями. Разновидностями подобного интолерантного взаимодействия могут выступать формальная и демонстративная толерантность.

Формальная толерантность по отношению к студентам-инвалидам проявляется в безразличии по отношению к ним, некритическом согласии с собеседником-инвалидом, стремлении к избеганию личностных контактов, индифферентном отношении к собеседникам. Такое поведение в высших учебных заведениях со стороны социума носит защитный характер по типу отрицания или вытеснения.

Демонстративная толерантность по отношению к студентам-инвалидам состоит в проявлении отдельных способов партнерского взаимодействия с ними, приспособления к особенностям студента-инвалида для достижения собственной выгоды (манипуляция), удовлетворения осознаваемых или неосознаваемых потребностей в признании, благодарности, поддержке, компенсации

чувства вины или стремления к социальному одобрению при внутреннем неприятии индивидуальности другого человека.

Очевидно, что имеющийся личностный потенциал толерантности студентов и ППС вуза представляет собой, по сути, «интеграционный потенциал социального большинства». Это интегральное личностное образование, объединяющее систему коммуникативных, регуляторных и нравственных свойств личности, ценностно-смысловых установок, особенностей сознания, самосознания и системы отношений личности. Он определяет готовность людей к принятию других культур и образов жизни, к партнерскому равноправному общению. Очевидно, что именно наличие высокого уровня толерантности со стороны ППС вузов и здоровых студентов в общении с инвалидами-сокурсниками является одним из ведущих педагогических условий, позволяющих успешно реализовать процесс внедрения технологии интегрированного обучения в высшие школы Казахстана.

Это еще один аргумент в пользу того, что интегрированное обучение сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной обра-

зовательной политики Казахстана в области высшего образования.

Таким образом, мы видим, что в основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает условия получения высшего образования для лиц, имеющих особые образовательные потребности. Вместе с тем, не стоит отрицать, что существует целый ряд объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность образовательной среды, неподготовленность педагогических кадров и всего контингента обучаемых, включая самих студентов с физическими недостатками.

Проведенный анализ ряда характерных особенностей и возможных трудностей при внедрении технологии интегрированного обучения, понятий и принципов инклюзивного обучения, на наш взгляд, может быть полезным в отечественной практике образовательной интеграции и служить теоретическим обоснованием процесса внедрения инклюзивного обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан.

Литература:

1. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. — Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.с. 38—39.
2. Will M.C. Educating children with learning problems: A shared responsibility // *Exceptional Children*. 1986. № 52. P. 411—415.
3. Абакумова И.В., Косикова Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях // *Российский психологический журнал*. 2009. Т. 5. № 6. С. 15—20.
4. Salisbury C L., Palombaro M. M, Hollowood W.M. On the nature and change of an inclusive elementary school // *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 1993. № 18. P. 75—84.
5. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // *Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002.
6. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. — Челябин. Гос. ун-т. Челябинск, 2002.

Проблемы современного учебно-воспитательного процесса.

Роль классного руководителя в современном школьном образовании

Кучина Елена Анатольевна, заместитель директора школы по воспитательной работе
МОУ СОШ № 17 с углубленным изучением математики (г. Тверь)

Каждый ребенок мечтает как можно быстрее вырасти, чтобы оказаться на месте взрослого человека. Ведь иногда так хочется представить себя на месте родителя, учителя или даже строгого директора. В мечтах ребенок чувствует себя взрослым. С его точки зрения он отлично знает, что ему нужно, а что нет, умеет все: правильно учить, интересно рассказывать, помогать кому-то

в трудной ситуации, ругать за плохие оценки и за плохо выученные уроки, советовать, заботиться и заступаться за слабого.

Каждый из нас, взрослых людей, воспитывая детей, часто вспоминает в той или иной ситуации события, связанные со школьной жизнью. В памяти остаются воспоминания о тех педагогах, которые доставили нам радостные

минуты общения, которые смогли помочь решить проблему ненавязчиво, тактично и правильно, которые были интересными личностями. Их манеры общения с учениками, их любовь к людям, самоотдача остается в подсознании на всю жизнь, и, как мне кажется, становится этапом общения, построения человеческих отношений в будущем. Умный, добрый отзывчивый, понимающий, тактичный взрослый человек в школьной жизни любого ученика — это образец правильного поведения взрослого человека в социуме, это уроки общения для подрастающего поколения. Чаще всего таким образом становится классный руководитель. Он является самым близким человеком к учащемуся в школьной иерархии.

Деятельность современного классного руководителя является важнейшим звеном в воспитательной системе учебного заведения, основным механизмом реализации индивидуального подхода к воспитанникам. Обусловлена она современными задачами, которые ставят перед учебным заведением мировое сообщество, государство, родители, — максимальное развитие каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенства.

Классный руководитель — педагог-профессионал, духовный посредник между обществом и ребенком в освоении культуры, накопленной человечеством, организующий систему отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности классного коллектива; создающий условия для индивидуального самовыражения каждого ребенка и развития каждой личности, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей, защиты интересов детства. Работа классного руководителя — целенаправленная система, планируемая деятельность, строящаяся на основе программы воспитания всего образовательного учреждения, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе личностно ориентированного подхода с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, и ситуации в классном коллективе. Педагог также принимает во внимание уровень воспитанности обучающихся, социальные и материальные условия их жизни, специфику семейных обстоятельств. Деятельность классного руководителя в первую очередь направлена на работу с обучающимися всего класса. Он формирует мотивацию к учению каждого отдельного ребенка, изучая его возрастные и индивидуальные особенности для развития и стимулирования познавательных интересов; через разнообразные формы и методы индивидуальной работы создает благоприятные условия для развития гражданственности, мировоззренческой культуры, навыков созидательного труда, творческой индивидуальности, успешного вхождения ребенка в социум, формирования демократической культуры в системе классного самоуправления.

Каким же должен быть современный классный руководитель? Какова его роль в современном воспита-

тельном процессе? С какими трудностями приходится сталкиваться в воспитательной и деятельности как преодолевать эти трудности?

В последнее десятилетие в России произошли экономические и политические изменения, которые привели к значительной социальной дифференциации населения и потере общих для всех граждан страны духовных ценностей. Эти изменения снизили воспитательное воздействие российской культуры и образования как важнейших факторов формирования чувства патриотизма. Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания.

На первый план выходит приоритет получения знаний, как вознаграждения, при этом не замечая и попирая чувства и достоинство окружающих. Чаще всего дети и их родители слышат только себя и воспитание отклоняется в сторону «мои права», а не «мои обязанности». Диктат со стороны родителей входит в двери школы.

Очень сложным становится проведение воспитательной политики и построение воспитательной системы в школе. Принцип обязанностей перед коллективом, в частности, и обществом, в целом, потерялся. Остался принцип индивидуализма. Поэтому основная задача воспитания ложится на плечи классного руководителя еще более тяжким грузом, нежели ранее. Поскольку классный руководитель является самым важным связующим звеном в «любовном треугольнике» «родитель — ученик — школа».

Родители все чаще перекладывают свои воспитательные функции на школу, соответственно предъявляя свои требования, не понимая и не признавая своих обязанностей, которые возлагаются на них с момента появления ребенка в семье. Инфантильность родителей в вопросах воспитания своих чад, превращение своих детей в мега — звезд цвета индиго с четко направленным воспитанным индивидуализмом, ложится уже на плечи начальной школы.

Многие родители, которые привели детей в первый класс, четко распланировали будущее своего ребенка. Становится очевидным, что отклонения влево или вправо от выбранной ими стратегии недопустимы. Воспитательная работа может проводиться со стороны школы лишь в том случае, если это не навредит и не противоречит интересам и мечтам семьи ли родителя, при этом дети часто обделены простым родительским вниманием и пониманием.

В таких условиях учитель начинает формировать детский коллектив, в котором учащиеся должны научиться строить взаимоотношения в социуме на основе существующих норм.

Какие методы использует начальная школа? Прежде всего, направленные на привлечение родителей к диалогу о воспитании детей, непосредственное участие в воспитательных мероприятиях школы. Это соревнования дети — родители, образовательные поездки, коллективные творческие дела с участием родительского коллектива класса.

Нашему учебному заведению свойственна ранняя профилизация учащихся в силу того, что школа является общеобразовательным заведением с углубленным изучением математики. Поэтому уже в 5–6 классе начинается пропедевтика математики. Большинство учащихся переходят из начальной школы уже сложившимся коллективом, но ежегодно появляется класс детей, перешедших в школу для углубленного изучения математики в будущем.

В таких классах необходима филигранная работа классного руководителя. Очевидно, в классе, где собираются амбициозные дети и характерной чертой родительского коллектива является большое желание помочь своим чадам, видя в своем ребенке особенность, одаренность и чаще всего поддерживая эту «звездность».

Современные пятиклассники и шестиклассники умело копируя своих родителей, хорошо ориентируются в своих правах и некоторые из учащихся знают, на какие законы можно сослаться, предъявляя свои требования. Но в силу возраста и того, что дети слышат и наблюдают вокруг, они забывают о том, что у любого человека есть обязанности, которые необходимо неукоснительно соблюдать, согласно тех же законов. Поэтому формирование правовой культуры современного ученика является важной задачей классного руководителя на любой ступени школьного образования. Воспитание толерантности, совести, доброты и гуманности становится очень важным в пору, где безразличие и жестокость становятся нормой человеческих отношений.

После шестого класса дети проходят через отбор в классы с углубленным и профильным изучением математики, что способствует с одной стороны ранней профилизации, а с другой стороны отстраненности от дел школы и класса и расслоению учащихся. Поэтому в 7–9 классах важна работа не только в классном коллективе, но и взаимодействие между классами в параллели, а также участие педагогов — предметников в воспитательной работе школы. Поэтому наши учителя практикуют проведение интегрированных уроков, совместных с родителями собраний, вечеров, подготовку силами педагогов дополнительного образования, учителей — предметников и родителей театрализованных представлений и тематических вечеров: «Вечер романса», «Французский шансон», «Математика — Царица наук» и т.п.

В 7-ом классе ставится цель создать первоначальное представление о юридической ответственности, раскрыть причины негативного отношения общества к людям, преступающим закон. Учащиеся должны отличать право-

нарушения от нарушений норм морали, иметь представление о вине как обязательном составе преступления, и наказании как результате наступления юридической ответственности. Необходимо разъяснять ошибочность представлений подростков о возможности избежать наказания, формировать ответственное отношение к своим поступкам и поведению.

В 8-ом классе рассматриваются основные отличия человека от других живых существ: способность к творчеству, потребности духовные и материальные, способности ординарные и выдающиеся.

В 9–11-ом классе подробно изучить вопросы: «Личность и мораль», «Гражданин, государство, право», «Права человека и гражданина». Определить роль морали в анализе и оценке наших поступков, роль обязанности и ответственности гражданина перед обществом, взаимосвязь любви и морали, юридическую и моральную основы брака, соотношение права и закона. Изучить сущность и признаки понятий «гражданин», «частная и духовная жизнь», «гуманизм».

Еще одним из важных направлений в воспитательной и познавательной работе классного руководителя и учителя — предметника с детьми любых возрастов является образовательный туризм. В поездках ребята не только получают знания в отличной от привычных уроков форме, но имеют возможность развития навыков общения вне школы, поведения в социуме. У ребят появляется возможность взглянуть друг на друга вне школы и попробовать строить отношения уже с учетом новых представлений о своих товарищах.

Таким образом, классный руководитель — это организатор и руководитель целостного педагогического процесса. Это педагог, который является «центром» организации, координации всех влияний, оказывающихся на отдельную личность, на коллектив учащихся; это — координатор совместных усилий учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, психолога, социолога. Деятельность классного руководителя в современной школе необходимо оценивать именно с такой позиции. Из всего выше сказанного следует, что на плечи классного руководителя ложится тяжкий груз проблем, которые диктует современное общество. И то, каким ребенок будет в будущем, на сколько учащийся будет готов к борьбе с трудностями, зависит в том числе и от работы классного руководителя. Завершить свою работу хочу словами Гете: «Учатся у тех, кого любят». Чтобы изменять других, их надо любить. Классный руководитель — это «человек — любящий». Именно в этом случае цель будет достигнута.

Практикум «Газета» как средство повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Любимова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, профессор;
Елкина Ирина Михайловна, старший преподаватель
Московский государственный индустриальный университет

В данной статье авторы рассматривают проведение практикума «Газета» как один из способов актуализации творческого потенциала студентов — будущих юристов при изучении иностранных языков в неязыковом вузе.

Ключевые слова: коммуникативная иноязычная компетенция, творческая деятельность, самореализация, практикум, оценка уровня сформированности иноязычной компетенции.

Advancing of the level of communicative competence in foreign languages by practical training «Newspaper»

The authors consider the practical training «Newspaper» as one of the ways of actualization of the creative potential for students of the Law department during their studies of the foreign languages at the non-linguistic university.

Key words: communicative competence in foreign languages, creative activity, self-realization, practical training, evaluation of the level of forming for the communicative competence in foreign languages.

Подготовка к профессиональной деятельности — важнейшая задача современного образовательного процесса в высшем учебном заведении. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения, основой этого процесса является формирование компетенций.

Стоит отметить, что, хотя в российской педагогике понятия «компетенция» и «компетентность» еще не устоялись, с ними успешно работают: компетентностную модель специалиста применяют для определения целей, содержания профессионального образования и средств измерения результатов обучения.

В настоящее время выделяют ключевые и профессиональные компетенции. Понятие «ключевые» подразумевает освоение главных видов деятельности (работа с числом, коммуникативная, информационные технологии, самообучение, работа в команде, решение проблем, быть человеком). К ключевым компетенциям относятся общекультурные, социально-трудовые, коммуникативные, компетенции в сфере личностного самосовершенствования [3]. Кроме того, ряд других исследователей дополнительно выделяют ценностно-смысловые, учебно-познавательные, информационные [6].

Коммуникативная компетенция — важная часть ключевых компетенций, относящихся к общему (метапредметному) содержанию образования. Ее можно определить как способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым [2]. Иноязычная коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Изучение иностранного языка для профессиональных целей способствует формированию именно этого вида компетенции.

Основываясь на опыте стран-участниц Болонского соглашения, составители федеральных государственных образовательных стандартов для высшего образования и Национальной рамки квалификаций разработали уровни овладения компетенциями. В Примерных программах по иностранному языку, предназначенных для неязыковых вузов, даны такие уровни сформированности для иноязычной коммуникативной компетенции, причем большое внимание уделяется элементам творческой деятельности. Профессиональная подготовка подразумевает не только наличие соответствующих знаний и умений у будущего специалиста. Современное общество ожидает от успешного, конкурентоспособного специалиста мотивированности на профессиональный рост и творческое осмысление своей профессии [4]. Творчество в современном образовательном процессе рассматривается как одна из необходимых составляющих компетенций, однако формирование высокого уровня компетенций невозможно без становления самосознания. Творческое отношение к собственной личности заключается в стремлении изменить, улучшить себя в реализации этого стремления.

Творческая самореализация — это возможность развивать свои творческие способности, тем самым выделяя в своей жизни особые сферы свободы, ответственности и возможности созидания.

В процессе обучения в высшем учебном заведении студенты имеют возможность осваивать основы профессии, принимая участие в различного рода учебно-исследовательской работе, научно-исследовательской, и квази-профессиональной деятельности [1]. Последняя в большой степени связана с творческими видами учебной деятельности и самореализацией обучающихся в этих видах учебы.

Творческий уровень развития коммуникативной компетенции проявляется на практике. Этому способствуют различные виды организации учебной деятельности, в частности, практикумы.

Практикум, индивидуальная или групповая форма организации учебного процесса, требует самостоятельного выполнения учащимися практических (лабораторных) работ. Основным критерий отбора заданий — направленность на творческую продуктивную деятельность студентов, когда обучение рассматривается как творческий процесс, то есть создание каждым студентом образовательной продукции во время изучения различных предметов.

Примерные программы по иностранному языку определяют уровни, которые достигаются в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (Допороговый уровень А2 и Пороговый В1) в зависимости от входного уровня студентов или в зависимости от осваиваемого варианта программы.

В области письма от студентов требуются следующие умения: заполнять формуляры и бланки прагматического характера; вести запись основных мыслей и фактов (из аудиотекстов и текстов для чтения), а также запись тезисов устного выступления/письменного доклада по изучаемой проблематике; поддерживать контакты при помощи электронной почты (писать электронные письма личного характера); оформлять Curriculum Vitae/Resume и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу, выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, информационных буклетов, рекламных листовок, коллажей, постеров, стенных газет и т.д.) [5]. В связи с последним обозначенным видом учебной деятельности на кафедре «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «МГИУ» был разработан и проводится практикум «Газета».

Практикум имеет следующую **цель**:

— формирование коммуникативной иноязычной профессиональной компетенции (письмо) на уровне В1.

Задачи:

— уметь строить простые предложения — описания своего состояния, характеристики личности и т.п.;

— уметь составлять тезисы для профессиональных юридических тем;

— овладеть профессиональной лексикой;

— уметь конкретизировать и обобщать имеющуюся информацию;

— уметь составлять частные объявления, используя необходимые грамматические конструкции и лексику.

Содержание и технические средства:

Газета — издание, срок существования выпуска которого ограничивается несколькими часами. Информация, подаваемая в газете, принимает очень сжатые формы и кратко характеризует текущий момент.

Оформление должно соответствовать идее краткости и быстроты, наподобие интернет- или теленовостей. Поэтому был выбран лист ватмана А3 и листки стикеров раз-

ного цвета, символизирующие собой сжатость информации и очень короткий срок ее существования.

По содержанию газета состоит из трех частей: Personal, Public и Private. Первая часть «Personal (Личное)» по целям соответствует колонке главного редактора. В ней должно отражаться текущее состояние студента. В качестве примеров задавались вопросы: кто я? с кем (с каким растением или животным) я себя ассоциирую, какого я цвета сегодня, и почему? В одном-двух предложениях студент должен выразить свое состояние.

Вторая колонка «Public (Общественное)» включала вопросы, связанные с будущей профессией или учебой в университете. Вопросы варьировались от «Какие, по вашему мнению, ветви власти необходимы в России?» до «Каково ваше отношение к занятиям физкультурой в университете?»

Третий раздел «Private (Частное)» подразумевал юмористические частные объявления. Этот раздел оказался самым сложным, так как у студентов отсутствуют практические навыки составления объявлений или рекламы, недостаточно знаний для составления правильных грамматических конструкций и соответствующей лексики. Но подобные «объявления» помогали разрядить атмосферу.

Для организации работы был выбран главный редактор, следивший за оформлением каждого выпуска и проверявший ошибки, и для каждого отдельного номера выбирали выпускающего редактора. Он составлял вопросы для части Public.

Принципы целесообразности, объективности, систематичности и системности, гласности и наглядности, на которых основан этап контроля, позволяют оценить уровень сформированности иноязычной компетенции. По нашему мнению, этому способствуют следующие факторы:

— В имеющейся практике отметка за участие в выпуске газеты не выставляется. Работу каждого обучающегося оценивают сами студенты, которые выносят суждение о правильности или неправильности высказываний с точки зрения языка, об их оригинальности, а также о соответствии заданной тематике. В то же время, сравнивая свои результаты и работу других студентов, они могут самостоятельно оценить свой уровень владения иностранным языком. В этом случае самооценка не только констатирует достижения, но и позволяет обучающемуся наметить дальнейшую траекторию овладения иностранным языком. У преподавателя, в свою очередь, всегда должна быть возможность дать совет по поводу исправления ошибок или скорректировать несправедливую оценку отдельного студента со стороны группы в случае необходимости. В этом проявляется объективность контроля.

— Систематичность и системность такого рода практических занятий позволяет «держаться в тонусе» наиболее простые навыки элементарной грамматики и лексики. В то же время постоянные выпуски газеты стимулируют фантазию и творческие способности обучающихся.

— Каждый читающий имеет право высказать свое мнение по поводу комментариев, данных студентами, в

этом заключается суть гласности и наглядности этапа контроля.

Из нижеперечисленных функций контроля — оценочной, обучающей, воспитательной, развивающей, диагностической, стимулирующей — по нашему мнению, здесь лучше всего действуют две последние: диагностическая и стимулирующая. Диагностика здесь заключается в том, что максимально быстро выявляются типичные ошибки как у отдельного студента, так и у группы в целом. Таким образом, повторив определенную грамматическую и лексическую тему, легко откорректировать ситуацию.

Практикум «Газета» стимулирует фантазию, творческие способности, самостоятельность принятия решений, саморегуляцию и самоконтроль студентов. Эта же стимулирующая функция связана с рефлексией, возникающей по поводу учебных ситуаций. Рефлексия в принципе как часть становления самосознания является важным эле-

ментом обучения при личностно ориентированном подходе. При компетентностном подходе формирование рефлексивной компетенции также считается существенным этапом формирования ценностно-смысловой компетенции.

С точки зрения психологии, вопрос о своем моментальном состоянии помогает проанализировать, отрефлексировать и до определенной степени откорректировать настроение, отношение к учебе, к одноклассникам.

Создание позитивной атмосферы на занятиях, включение элемента конкурентности, использование чувства юмора, опосредованная связь с современными технологиями общения — интернет-программы Твиттер, Фейсбук, различные социальные сети — все это, по нашему мнению, способствует практическому применению изучаемого иностранного языка и дополнительно мотивирует студентов к учебе.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. — М.: Логос, 2011.
2. Глоссарий ФГОС, на сайте: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=276> (дата обращения 19.09.2012).
3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М., Просвещение, 2011.
4. Иванова С.В. Ценность творчества и формирование креативности у школьников как государственная и социально-педагогическая задача. На сайте <http://www.trizway.com/art/renewal/363.html> (дата обращения 16.06.2012).
5. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа, Москва, 2009, МГЛУ.
6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

Компетентностный подход в образовании

Мединцева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения.

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обла-

дает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Анализ исследований позволил выявить различные взгляды на компетентностный подход.

Так, Е.Я. Коган [5] считает, что это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы.

А.Г. Бермус [1] подчеркивает, что компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.); компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимство-

вание понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).

Д.А. Иванов [4] отмечает, что компетентностный подход — это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Компетентностный подход, по мнению О.Е. Лебедева [6], — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Значимые элементы компетентностного подхода в образовании [1], [7]:

- прообраз современных представлений компетентностного подхода — идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования; в этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения;

- категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования

определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения);

- внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов) и *компетентность* (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности);

- *образовательная компетенция* понимается как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности; дифференциация образовательных компетенций: ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании); общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области); предметные (формируемые в рамках отдельных предметов);

- формулировки ключевых компетенций и их систем представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

К сущностным характеристикам компетентности исследователи (Л.П. Алексеева, Л.Д. Давыдов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Н.С. Шаблыгина и др.) относят следующие:

- компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами; компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение;

- компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;

- компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты.

Введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов.

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7].

Для реализации компетентного подхода необходимо разработать модель формирования общих и профессиональных компетенций. Так, в работе Л.Д. Давыдова [2] представлена модель формирования профессиональной компетентности, включающая содержательный, процессуальный и результативный блоки.

Содержательный блок включает:

- определение требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту (в том числе со стороны работодателя): требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для компетентного выполнения профессиональной деятельности по уровням (общепрофессиональные, профессиональные, специальные);
- определение структуры и состава компетенций и качеств;
- конструирование учебных планов, программ;
- определение технологий формирования компетенций;
- разработка мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучающихся.

Отбор и структурирование учебного материала производится, исходя из анализа видов профессиональной деятельности, каждая из которых конкретизируется посредством действий и операций специалиста. Совокупность теоретических знаний выстраивается после детального описания всех составляющих деятельности и выделения базовых компонентов знаний, умений и навыков по специальности, по предметам профессионального цикла, по содержанию и организации практической деятельности студентов. Затем происходит уточнение и корректировка учебных и рабочих планов, программ.

Процесс формирования профессиональной компетентности предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, которые позволяют

определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов. Кроме этого определяются технологии контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов.

Процессуальный блок ориентирован на осуществление педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат реализацию намеченной цели. Необходимо разработать деятельность составляющую и обеспечить методы и формы контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов. Наиболее приоритетным способом трансформации теоретических знаний в практические умения является практика. Выполнение профессиональных заданий на практике предусмотрено на протяжении всей профессиональной подготовки студентов.

Диагностический блок включает проведение мониторинга динамики формирования профессиональной компетентности студентов. Для этого необходимо определить критерии по всем видам компетенций, показатели владения обобщенной структурой профессиональной деятельности и установить уровни сформированности компетенций студентов.

В рамках обеспечения качества подготовки выпускников нами разработаны компетентностно ориентированные учебно-методические комплексы, позволяющие выстроить образовательный процесс с учетом ФГОС и сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Реализация компетентного подхода позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами.

Литература:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005.
2. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2006. — 26 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
5. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию/ Под ред. А.В. Великановой. — Самара: Профи, 2001.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. — 2004. — №5. — с. 3—12.
7. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. — 2003. — № 5.

Пути реализации принципов личностно ориентированного обучения на занятиях по информатике

Морквян Ирина Вячеславовна, старший преподаватель;
Хмиль Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия (Украина)

Процесс информатизации общества на современном этапе ставит перед педагогической наукой задачу организовать подготовку студентов таким образом, чтобы они были готовы осмысленно использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Современный выпускник должен быть способным не только на репродуктивную деятельность, но и на принятие нестандартных решений, уметь критически относиться к быстро изменяющимся потокам информации. Для того чтобы осуществить такую подготовку нужно создать наиболее благоприятные условия для развития студента как всесторонне развитой личности. Это возможно, если в учебно-воспитательном процессе использовать потенциал как новых технических средств обучения, так и новых педагогических технологий, одной из которых есть технология личностно ориентированного обучения.

Главная цель современного преподавателя информатики, в соответствии с требованиями личностно ориентированной педагогики, — это постоянное обогащение студентов опытом творческой деятельности, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого студента [1–3]. В связи с этим мы предлагаем раскрыть возможные пути реализации принципов личностно ориентированного обучения на занятиях по информатике на примерах изучения конкретных учебных тем.

Принцип максимального приближения учебного материала к реалиям жизни. Рассмотрим как реализуется этот принцип на примере изучения темы «Способы представления информации. Кодирование информации».

В ходе проведения занятия после актуализации опорных знаний, мы предлагаем студентам ответить на

следующие вопросы: 1) Куда сохраняется информация, созданная при помощи компьютера?; 2) Как может быть сохранена информация, введенная с клавиатуры, если в компьютере есть только два состояния — включен и выключен; а при записи на диск, все сохраняется при помощи намагниченных или размагниченных участков.

В ходе обсуждения студенты должны прийти к выводу, что любую информацию можно представить при помощи системы кодирования. Так, например, при помощи букв и цифр кодируется и представляется в удобном виде текст; азбука Морзе используется для передачи сообщений с помощью телеграфа; ноты используются для хранения и передачи музыкальных произведений.

Именно поэтому и для записи информации на диск тоже должна использоваться какая-то система кодирования. В результате, приходим к рассмотрению таблиц кодов ASCII. Для осмысления процесса реализации этих таблиц в прикладных программах мы предлагаем выполнить студентам исследовательское задание.

Пример задания. «В текстовом процессоре Word: 1) любым известным способом вызвать диалоговое окно «Символ» и обратить внимание на коды знаков; 2) используя клавишу Alt и клавиши цифровой клавиатуры, ввести предложенные в таблице коды и расшифровать полученное послание (см. таблицу 1) (при правильном выполнении задания студенты должны получить следующее высказывание «*Dorogu osilit iduchiy, a informatiku – mislyachiy!*»); 3) представить это высказывание, используя коды кириллицы (русского алфавита)».

В ходе выполнения задания студенты сталкиваются со следующей проблемой: при введении кодов букв кирил-

Таблица 1

Задание «Дешифровщик»

[illegible][illegible][illegible][illegible]

лицы не всегда буквы отображаются в ожидаемом виде, то есть вместо буквы может появиться символ.

В результате выполнения этого задания обучающиеся узнают, что вся «Таблица кодов» разделена на 2 части. В первой части находятся знаки пунктуации, цифры, специальные знаки и буквы латинского (английского) алфавита (заглавные и прописные буквы). Эта часть таблиц всегда постоянна. Вторая часть таблицы кодов может содержать коды букв алфавитов разных языков или другие специальные символы.

Таким образом, студенты приходят к выводу, что все символы кодируются с помощью кодов, которые отображаются в таблице кодов ASCII. Которая, в свою очередь, разделяется на: 1) стандартную (международную) (от 0 до 127 — ASCII коды); 2) коды разных стран (от 128 до 255 кода).

Как правило, всем студентам очень нравится чувствовать себя исследователями и наглядно видеть, как числа превращаются в символы. Все это способствует более эффективному осознанию и усвоению изучаемого материала.

Принцип постоянной самооценки собственной учебной деятельности. Для успешной реализации этого принципа на занятиях по информатике мы используем интерактивные учебные программы. Например, при изучении темы «Алгоритмы. Базовые структуры алгоритмов» обучающимся предлагается учебная программа, с помощью которой они знакомятся с теоретическими сведениями темы, выполняют практические задания, направленные на формирование умений задавать условия в базовых структурах таким образом, чтобы достичь наибольшей эффективности выполнения полученного алгоритма. После успешного выполнения практических заданий студентам предлагается выполнить тест по изучаемой теме. Если в процессе тестирования ими были обнаружены пробелы в усвоении знаний, то они могут еще раз с помощью программы снова изучить теоретический материал, выполнить практические задания и снова пройти тестирование. Таким образом, использование интерактивных учебных программ в процессе изучения информатики позволяют формировать осознанное отношение к обучению, наблюдению динамики личного продвижения в усвоении учебного материала, своевременной коррекции собственной познавательной деятельности.

Принципы индивидуализации обучения, целостности учебно-воспитательного процесса и спиралевидного построения учебного материала. Для реализации этих принципов в процессе обучения информатике нами использовались исследовательский метод и метод проектов. Например, при изучении темы «Создание образовательных презентаций. Интерактивные презентации» мы предлагаем студентам на занятиях создать обучающую интерактивную презентацию.

В ходе занятия наша основная цель обратить внимание студентов на такие особенности конструирования

учебных презентаций, как: необходимость структурирования материала; организации структуры с использованием гиперссылок; целесообразность использования анимационных эффектов; разделение терминов и их описания; разработки системы заданий для организации самопроверки.

Основное требование к созданию обучающих презентаций — тему нужно рассматривать с разных сторон. Так, например, раскрывая тему «Компьютерные сети» студентам нужно:

1) повторить материал, который ими был изучен ранее в школе: определения «компьютерные сети», «линии связи», «коммуникационное оборудование и программное обеспечение», «сервер», «рабочая станция», «протокол»; адресация в Internet; виды адресов, их особенности; службы Internet; назначение гипертекста.

2) рассмотреть материал, который изучался в ВУЗе, например: виды и типы компьютерных сетей; способы подключения компьютеров к сети; протоколы, которые используются в Internet; способы создания web-страниц; язык разметки гипертекста HTML.

Во время выполнения данного задания обучающиеся учатся работать в группах, тем самым приобретают навыки сотрудничества со своими ровесниками. Кроме этого, в процессе создания презентации студенты выполняют её с учётом своих познавательных способностей.

Таким образом, работа над созданием интерактивной обучающей презентации способствует развитию инициативности, умений видеть проблемы и принимать решения; находить и использовать информацию; логически мыслить; способствует формированию у обучающихся интеллектуальных, социальных и общекультурных знаний и умений; навыков сотрудничества; самостоятельного планирования, самообразования, коммуникабельности. Это позволяет формировать навыки работы с информацией, общения друг с другом, креативности мышления.

Заметим так же, что без системной проверки и контроля усвоения обучающимися знаний, умений и навыков нельзя правильно организовать учебный процесс и обеспечить его эффективность. Цель проверки и оценки знаний состоит не только в обеспечении контроля за уровнем усвоения учебного материала, но и в содействии активизации познавательной деятельности обучающихся. Реализация системности контроля может быть достигнута в результате использования методов, которые не требуют больших затрат учебного времени на проверку знаний и на развитие творчества студентов. Под развитием творчества имеется в виду формирование умения понимать сущность непонятого и находить причинно-следственные связи. Например, во время подведения итогов изучения темы «Программное обеспечение» можно использовать фронтальную технологию интерактивного обучения — метод «ПРЕСС». Он дает возможность студентам научиться формулировать и выражать личное мнение по дискуссионному вопросу, аргументировано и в сжатой форме, а также влиять на мнение собеседников.

Этот метод основан на принципе алгоритмизации, то есть во время формулировки ответа необходимо придерживаться определенного алгоритма.

Пример использования метода «ПРЕСС». 1. Необходимо раздать карточки, на которых сформулирована последовательность изложения хода рассуждений в процессе ответа на поставленный вопрос, а именно: 1) выскажите своё мнение, начиная со слов: «Я считаю...»; 2) объясните причину появления этой мысли (... потому, что...); 3) приведите примеры, дополнительные аргументы в поддержку вашей позиции (... например...); 4) обобщите своё мнение (сделайте вывод), начиная словами: «Следовательно...», «Таким образом...», и тому подобное.

2. Объяснить механизм этапов метода «ПРЕСС» и привести пример: 1) я считаю, что одним из более важных примеров программного обеспечения компьютера являются антивирусные программы; 2) потому что вирусы наносят вред другому программному обеспечению, что приводит к выходу компьютера из строя; 3) например, работа

вируса «I love you» или «Чернобыльский вирус» приводит к форматированию диска; 4) следовательно, на компьютере должно быть установлено несколько антивирусных программ, которые не только найдут вирус, но и обезвредят его.

Благодаря реализации принципа алгоритмизации почти все обучающиеся привлекаются к процессу обсуждения вопросов темы, а преподаватель имеет возможность увидеть уровень их понимания основных понятий и определить вопросы, на которые еще нужно обратить внимание.

Таким образом, все перечисленные пути практической реализации принципов личностно ориентированного обучения на занятиях по информатике способствуют воспитанию творческой личности, способной самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать решение, которая умеет работать с информацией, общаться и нести ответственность за последствия собственных действий.

Литература:

1. Лукьянова М.И., Разина Н.А., Абдуллина Т.М. та ін. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика. — Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. — 176 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. — Наук.-метод. посібн. — К.: Видавництво А.С. К., 2004. — 192 с.
3. Уракова Е.Д. Личностно — ориентированное обучение на уроках информатики / Елена Дмитриевна Уракова [Электронный ресурс]. — Режим доступа к ст.: <http://www.samarino.gvarono.ru/metod/informatika/work/pulikacii/loo-inf.pdf>.

Инновации и традиции в подготовке политологов

Насимова Гульнар Орленбаевна, доктор политических наук, профессор;
Сейсебаева Райхан Бексултановна, кандидат политических наук, доцент
Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы)

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук, декан
Университет «Болашак» (г. Кызылорда, Казахстан)

Успешная работа любого высшего учебного заведения невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образовательных услуг. Наряду с целями и содержанием образования качество подготовки выпускника зависит в первую очередь от уровня профессиональной компетентности преподавательского состава и организации его деятельности, от умения преподавателя развивать в студентах их способности, поддерживать интерес к учебной и научной деятельности [1].

В политологии, как и во многих других отраслях науки, знание теории и практические навыки тесно переплетены. Если у студента не сформировано умение применить теорию на практике, тогда первая остается невостребованной. Соединение теоретического курса с практической

деятельностью позволяет дополнить традиционное обучение и уже на студенческой скамье дать им возможность ознакомиться с наиболее важными профессиональными навыками. В этой связи в данной статье представлены инновационные и традиционные методы преподавания политических дисциплин, которые обеспечивают оптимизацию процесса обучения, повышают его качество и способствуют интеграции теории и практики.

Эффективность учебной работы профессорско-преподавательского состава кафедры находится в прямой зависимости от уровня методического мастерства преподавателей, поэтому методическая работа является неотъемлемой частью учебного процесса. Основными целями методической работы кафедры являются: систематическое совершенствование методики обучения и

воспитания студентов; повышение педагогического мастерства преподавателей; разработка новых методов организации и ведения учебного процесса.

Современные подходы к методике преподавания определяются в настоящее время концепцией, предусматривающей не только компетентность преподавателя в той или иной области знания, а и в умении передать эти знания обучающимся, применяя различные методы обучения, способы оценки их знаний.

Традиционными видами занятий являются лекции, которые выступают в качестве ведущего звена всего курса обучения и представляет собой способ изложения объемного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. Именно лекция дает систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывает состояние и перспективы развития соответствующей области науки, концентрирует внимание обучающихся на наиболее сложных, узловых вопросах, стимулирует их активную познавательную деятельность и способствует формированию творческого мышления.

Безусловно, традиционная вузовская лекция имеет свои недостатки. Она приучает к пассивному восприятию материала, быстро забывается, уменьшается активность ее слушателей. Не секрет, что один студент успевает осмыслить содержание лекции, другой — только механически записывает лекцию, что противоречит принципу индивидуализации обучения.

Однако опыт обучения в вузе свидетельствует о том, что отказ от лекции снижает научный уровень подготовки обучающихся, нарушает системность и равномерность их работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему остается как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Особо отметим, что уровень подготовки студентов различный, и зачастую только традиционная лекция может дать необходимый минимум знаний. Более того, многочисленность студентов в аудитории, особенно это касается студентов других специальностей, во время лекции создает определенные трудности в обеспечении активного общения с каждым студентом. Эти проблемы, безусловно, существуют, и устранить их не просто. Поэтому указанные недостатки могут быть устранены лишь правильной методикой и рациональным построением изучаемого материала.

При обучении студентов преподаватели кафедры применяют нетрадиционные виды чтения лекций, которые способствуют внедрению новых инструментов оценки достижений обучающихся, позволяют значительно оживить восприятие студентами материала. При этом имеется в виду не отказ от лекции, как таковой, а скорее нахождение оптимального сочетания лекционной работы с иными формами обучения. Примером может быть проблемная лекция, которая начинается с проблемного вопроса, парадокса, незаконченной политической истории, вызывающей интерес у студентов. Ответ формулируется в процессе лекции. На протяжении всей лекции поставленный

вопрос побуждает будущих политологов к творческому осмыслению и решению проблемы. При этом, основная задача состоит в том, чтобы ввести студента в проблемную ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся теоретических знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте и логике. Оптимальный вариант проблемной задачи — та задача, решение которой неоднозначно даже для самого преподавателя [2].

Благодаря таким лекциям студенты знакомятся с различными мнениями по проблеме, что в определенной степени способствует интенсификации процесса обучения и усвоения программного материала. Иными словами, если в традиционной лекции используются преимущественно разъяснение, иллюстрация, описание, приведение примеров, то в проблемной — всесторонний анализ явлений, научный поиск истины. Дисциплины специальности «Политология» отличаются своей вариативностью, потенциальной возможностью получения множества решений, многообразием точек зрения, имеющих одинаково научный характер. Следовательно, преподавание этих дисциплин имеет свои специфические возможности для развития творческого мышления.

Что касается практических занятий, применение инновационных технологий позволяет не только углубить и упорядочить знания, полученные на лекции, но и совершенствует умение студентов анализировать проблемы, формирует собственное мнение. Преподавателям политических дисциплин, это особенно важно. Для практических занятий преподавателями проводится работа в «неформальных группах» — в парах, четверках, малых группах. Неформальная групповая деятельность поддерживает активную интеллектуальную вовлеченность студентов на протяжении всего практического занятия. В качестве приемов активизирующих методы преподавания используются диалоги и интервью в парах, импульс-общения, ролевые игры, доски с заметками, карточки, карты мнений. Применяется в практике и метод группового исследования. Студенты принимают активное участие в планировании процесса исследований, который состоит из нескольких стадий: на первой из них студент выбирает тему, с которой он принимается в группу, работающей по этой теме, на второй — студенты совместно планируют работу по выполнению задания, осуществляют разделение труда. На следующем этапе проводят исследования и т.д. Студенты-политологи готовят исследования и в рамках рубежного задания. Например, именно магистрантами изданы две брошюры «Российско-чеченский конфликт: политологический анализ», «Конфликт в Ливии». В данном проекте принимали участие все магистранты, каждый из них выполнял свою задачу. Думаем, что данная технология сдачи рубежного контроля способствует развитию исследовательских навыков обучающегося.

Постепенно внедряется популярный метод Case-Study, в котором создается проблемная ситуация на основе фактов из реальной жизни. Для преподавателей политологии таковыми могут являться президентские или выборы в Мажилис Парламента, предотвращение кризисных ситуаций в политике и т.д. Задача состоит в том, чтобы студенты самостоятельно смоделировали различные пути решения этой проблемной задачи.

Одной из современных инновационных образовательных технологий, которая будет внедряться — это политологические турниры, представляющие собой форму занятий, придающих учебному процессу соревновательный характер. Данный метод будет содействовать развитию навыков интеллектуальной деятельности и публичных выступлений, а также личной ответственности каждого студента. Турниры будут проводиться на двух уровнях: внутри группы и между студенческими группами. Их тематика соответствует основным разделам курса либо наиболее важным проблемам, например, формирование гражданского общества в Казахстане и т.д. Подготовка к турниру начинается с объявления преподавателя, что очередное семинарское занятие будет проводиться в форме турнира. Предлагается тема, к примеру, «Факторы политической стабильности Республики Казахстан». Готовясь к турниру, студенты изучают материалы лекций по этому разделу, знакомятся с основной и дополнительной литературой. Турнир между группами следует отнести к соревнованиям более высокого ранга. В отличие от внутригруппового турнира здесь вводится домашнее задание. Соперничающие группы заблаговременно предлагают темы и готовят рефераты, с которыми выступают на турнире. Жюри оценивает не только качество рефератов, их содержание и форму, но и поведение оппонентов, актуальность и оригинальность темы домашнего задания. Завершается турнир подведением его итогов, определением победителей и их награждением [2].

Все более широко в политологическом образовании применяются деловые игры, которые доказали, что они способствуют не только закреплению знаний и использованию их в практической деятельности, но и получению умений и навыков. Применение игрового моделирования в процессе подготовки студентов позволяет имитировать конкретную ситуацию, связанную с принятием решений, соответствующих реальным обстоятельствам в условиях неопределенности. При этом, что особенно важно, вырабатываются умения и навыки системного мышления, пробуждается стремление к поиску новых идей, творчеству и коллективному взаимодействию, формируются важные социальные установки, приобретаются практические навыки находить оптимальные решения конкретных задач в сфере политики. Например, в процессе проведения деловой игры в рамках изучения дисциплины «Политическая конфликтология» студенты, побывав в роли участников переговоров, гораздо легче усваивают навыки

ведения переговоров, оказания посреднических услуг, предотвращения конфликтов.

В современных условиях увеличивается доля самостоятельной работы студентов, что требует сегодня повышенного внимания к вопросам ее организации, стимуляции и интенсификации. Самостоятельная работа позволяет максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря личностному выбору студентами способов работы, предпочитаемых носителей информации и др. [3]. Поэтому сегодня внедряются новые технологии, направленные на рациональную организацию самостоятельной деятельности обучаемых и повышение роли самого студента в этом процессе. К выносимым на самостоятельную проработку материалам предъявляются требования новизны, информативности, познавательной ценности, как к факторам, мобилизующим внимание. Эффективности самостоятельной работы обучающихся способствует предварительная подготовка преподавателями заданий-инструкций, направляющих познавательную деятельность обучаемых. Для того чтобы придать работе творческий характер, предлагается студентам проблемно-ориентированные задания, которые способствовали бы формированию навыков самостоятельного анализа. Для качественной внеаудиторной самостоятельной работы преподаватели рекомендуют максимально использовать возможности Интернет-ресурсов. В настоящее время преподавателями создается банк актуальных данных по политическим дисциплинам. Это текущие политические новости, анализ политической ситуации в Казахстане и в мире, новостные дайджесты и др.

Как известно, у студентов словесно-логическое мышление обеспечивает высокое качество усвоения знаний только в сочетании с наглядно-образным мышлением. Наглядно-образное мышление позволяет обучаемым легче, системнее запоминать учебный материал. В практической деятельности выпускник обычно пользуется теми знаниями, которые сохранились в его памяти. Поэтому применение в процессе преподавания таблиц, схем, рисунков, фотографий, видеофильмов повышает не только качество обучения, но и результативность работы

К сожалению, рамки статьи не позволяют охарактеризовать все методы интерактивного обучения, применяющиеся в процессе обучения будущих политологов. Вместе с тем, отметим, что они оправдали себя при обсуждении проблемных вопросов политической практики современного Казахстана, в частности проблем демократизации и модернизации казахстанского общества, формирования гражданского общества, обеспечения политической стабильности. Проверка уровня знаний, полученных в такой форме, показала, что процент усвояемости выше, чем после традиционных занятий. Поэтому инновационные технологии будут только совершенствоваться, чтобы не только дать студенту качественные теоретические знания и сформировать практические навыки, но и обеспечить конкурентоспособность выпускников отделения политологии.

Литература:

1. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организации деятельности. — М.: Инфа, 2011. — С. 8—9.
2. Янушевич И.И. Использование инновационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин. — 2009. //www.pacademy.academ.
3. Вавилова Л.Н., Панина Т.С. Современные способы активизации обучения. — М.: Академия, 2008. — с. 17.

Понятие и структура правовой компетенции специалиста сферы здравоохранения

Соболева Мария Александровна, старший преподаватель
Орловский государственный университет

В мае 2011 года Президент РФ утвердил «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан». В соответствии с данным документом, «государственная политика должна быть направлена на формирование высокого уровня правовой культуры населения, безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства». В связи с этим отмечается необходимость правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права.

В настоящее время правовое образование является обязательной важной составной частью общей подготовки врача. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист») 2010 г. подчеркивается, что выпускник вуза должен знать нормы зарубежного права, информационное право, основные принципы и положения конституционного, гражданского, трудового, семейного, административного и уголовного права; уметь ориентироваться в действующих нормативно-правовых актах о труде, применять нормы трудового законодательства в конкретных практических ситуациях, защищать гражданские права врачей и пациентов различного возраста.

Необходимость правовой подготовки специалистов сферы здравоохранения обусловлена и соответствующими нормативными требованиями. Так, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников сферы здравоохранения» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденного приказом Министерства здра-

воохранения и социального развития Российской Федерации от 23 июля 2010 г. № 541н определено: «Врач-специалист ... должен знать: Конституцию Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации в сфере здравоохранения, защиты прав потребителей и санитарно-эпидемиологического благополучия населения...».

Таким образом, задача формирования правовой компетенции медицинских работников поставлена на уровне государства, является актуальной профессионально значимой задачей.

С точки зрения И.А. Зимней, компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетентность, в свою очередь, — это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции [3, с. 18].

Н.А. Гришанова, В.А. Исаев, Ю.Г. Татур и др. определяют компетентность (в общем виде) как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность [8, с. 20—26].

А.В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним, а степень присвоения компетенции, то есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности, называет компетентностью [9, с. 58—64].

С точки зрения А.В. Коротун, правовая компетенция — это интегральное свойство личности, основанное на признании правовых ценностей, отражающее ее готовность и способность применить систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой деятель-

ности, позволяющее личности мобилизоваться на эффективное выполнение данной деятельности [4, с. 53].

Опираясь на данное мнение, мы рассматриваем правовую компетенцию специалиста сферы здравоохранения как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее готовность и способность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении профессиональной медицинской деятельности.

В структуре правовой компетенции специалиста сферы здравоохранения мы выделяем три основных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий.

Когнитивный компонент представляет собой систему правовых знаний, юридической информации.

Знание — это результат усвоения системы фактов, понятий, правил, принципов, законов, закономерностей и теорий в определенной профессиональной области и специальности. При этом знания, по мнению В.А. Сластенина, должны носить эмоционально-оценочный характер: «... знания только тогда включаются в общую систему взглядов человека и перерастают в убеждения, когда они проходят через сферу чувств и переживаний» [6, с. 80].

Правовые знания предполагают осознание необходимости права; понимание основных правовых требований, оценку действий субъектов права с точки зрения их правомерности и противоправности; наличие представлений о закономерностях развития права. Правовые знания являются ядром правового сознания, поскольку без них невозможно выбрать верный, с точки зрения права, вариант поведения, особенно в конфликтных ситуациях [5, с. 57].

Применительно к правовой компетенции медицинского работника этот компонент включает такие правовые знания, как:

- знания основных положений теории права;
- знания законов страны, своих прав и обязанностей, свободы и ответственности;
- знания различных отраслей права (конституционного, административного, гражданского, трудового, семейного, уголовного) как гарантов обеспечения прав и законных интересов граждан Российской Федерации;
- знания правовых основ профессиональной медицинской деятельности;
- знания прав и обязанностей медицинских работников, прав пациентов и основных юридических механизмов их обеспечения в современном здравоохранении.

Мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции предполагает превращение накопленной информации и правовых знаний в правовые убеждения, привычки правомерного поведения; включает в себя отношение к праву как к ценности, уважение к закону, позитивные правовые установки, ориентацию на законопослушное, правомерное поведение. Студенты-медики должны быть убеждены в необходимости соблюдения законов медицинскими работниками, должны уважать права пациентов, а также чувствовать ответственность за их жизнь и здоровье. Иными словами, мотивационно-цен-

ностный компонент правовой компетенции отражает профессионально-личностную заинтересованность в следовании требованиям правовых норм в своей деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции характеризует наличие ценностных ориентаций и мотивов соблюдения правовых норм.

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич определяют ценность как «предпочтения (или отвержения) определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения» [2, с. 274].

Содержание профессиональной деятельности медицинского работника предопределяет наличие сформированной системы гуманистических и правовых ценностей.

Система гуманистических ценностей предполагает убеждение в изначальной ценности каждого человека, особенно его права на жизнь. Осознание этих ценностей медицинским работником позволит строить отношения с пациентами, основанные на принятии их самооценки.

Под правовыми ценностями принято понимать свойства (признаки) права, которые являются значимыми для людей. К правовым ценностям относятся: право, уважение права и закона, уважение прав и свобод личности, справедливость, равенство людей, выполнение личностью своих обязанностей, законность и др. [7, с. 63].

Правовые ценности позволяют медицинским работникам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в профессиональной деятельности.

Формирование мотивационно-ценностного компонента правовой компетенции специалистов сферы здравоохранения зависит от мотивации студента медицинского института.

Л.И. Божович определяет мотивацию как «сложный механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, способы осуществления конкретных форм деятельности» [1, с. 23–34].

Мотивация студента — будущего специалиста сферы здравоохранения определяется пониманием значимости правовых знаний и умений; осознанием правовых ценностей, уважением к личности пациента; интересом к будущей профессиональной деятельности, к изучению и использованию в своей деятельности нормативно-правовых актов; желанием повышать уровень своей правовой компетенции и т.д.

Поведенческий компонент — это готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями и убеждениями, т.е. поступать правомерно — в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения.

Выделение данного компонента в структуре правовой компетенции обусловлено тем, что усвоение специальных правовых знаний — необходимое, но не достаточное условие успешности формирования правовой компетенции специалистов сферы здравоохранения в процессе их профессиональной подготовки. Непосредственной

целью профессиональной подготовки является усвоение студентами не только определенной системы знаний, но и овладение ими определенными умениями и навыками, в данном случае, умениями и навыками использования правовых норм.

Поведенческий компонент правовой компетенции будущих специалистов сферы здравоохранения предполагает навыки и умения использования юридических механизмов защиты своих прав и законных интересов, умение принимать правомерные решения в конкретной ситуации, возникающей при осуществлении профессиональной медицинской деятельности, умение дать юриди-

ческую оценку случаям ненадлежащего оказания помощи больному, иным профессиональным правонарушениям медицинского персонала и определять возможные правовые последствия таких деяний, пути их профилактики. Таким образом, поведенческий компонент правовой компетенции подразумевает умение применять полученные правовые знания в юридически значимых профессиональных ситуациях.

Таким образом, правовая компетенция специалистов сферы здравоохранения включает в себя систему правовых знаний, правовых ценностей, умений и навыков правомерного поведения.

Таблица 1

Содержание компонентов правовой компетенции будущих специалистов сферы здравоохранения

Компонент правовой компетенции	Содержание
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • знания основ теории права; • знания основ международного права; • знания основ информационного права • знания основ конституционного строя России; • знания норм конституционного, гражданского, трудового, семейного, административного и уголовного права, связанных с профессиональной медицинской деятельностью; • знания правовых норм, регламентирующих правовой статус медицинского работника; • знания правовых норм, регламентирующих правовой статус пациента; • знания способов правозащитной деятельности.
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> • признание закона и порядка, уважение к ним, отношение к этим категориям как высшим ценностям, нормативно утверждающим мораль и защищающим права и свободы человека; • склонность, привычка, устойчивая мотивация вести правопослушный образ жизни; • мотивы к самостоятельному формированию правовой компетенции, постоянной работе над собой по формированию устойчивых привычек к правомерному поведению; • потребность к непрерывному совершенствованию своей правовой компетенции; • понимание необходимости соблюдения правовых норм в собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> • навыки и умения применять положения нормы права в реальных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности; • соблюдение правовых предписаний, выбор правильного, с точки зрения правовых требований, поведения; • умелая реализация своих прав и свобод; • умения и навыки отстаивать свои законные права и интересы; • социально-правовая активность.

Литература:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. — 1979. — №4. — с. 23—34.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — Ростов н/Д: Учитель, 1999. — 560 с.

3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. — 2006. — №2. — с. 18.
4. Коротун А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ...канд. пед. наук / А.В. Коротун. — Екатеринбург, 2010. — 279 с.
5. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX—XXI веков / Российский фонд правовых реформ. Проект «Правовое образование в школе». Серия «Правовое образование: теория и практика». — М.: Изд. Дом «Новый учебник», 2003. — 416 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.И. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М., Шк.-пресс, 2002 — 512 с.
7. Степанов О.В. Социология права: учеб. Пособие для вузов / О.В. Степанов, П.С. Самыгин. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 285 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — №3. — С. 20–26.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 58–64.

Факторы, влияющие на поддержание мотивации к изучению двух иностранных языков (японского и английского) в вузе

Сон Инна Сокдюновна, кандидат педагогических наук, доцент
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

При изучении любого иностранного языка необходимо наличие большой заинтересованности и мотивированности, но особенно это ярко проявляется при изучении восточных языков, которые представляют наибольшую сложность при изучении. И.А. Зимняя под мотивацией понимает совокупность самых различных побудителей, потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний и др. [2]. В психологии под мотивацией понимается процесс вмешательства или внутреннего состояния организма, побуждающего или ведущего его к действию [1, с. 464]. Так, например, у учащихся, которые только начинают изучать японский язык, наблюдается большая заинтересованность не только в культуре и традициях страны, но и в самом языке, поскольку он является отличным от английского, который, как правило, является первым иностранным языком. Японский язык принадлежит к другой языковой группе, отличается от английского правилами построения предложения (так, например, глагол в японском языке всегда стоит в конце предложения, а определение — перед определяемым словом), письменностью (наряду с двумя азбуками: хирагана и катакана используется иероглифика), произношением и т.д. Узнать все эти особенности языка, научиться писать, причем, не только слова, но и подобрать свое имя на иероглифах, общаться с японскими сверстниками, несомненно, привлекают начинающих. Однако, трудности, с которыми они сталкиваются в процессе изучения языка, зачастую снижают интерес и мотивацию для продолжения изучения этого языка. И далее весь учебный процесс превалирует не внутренняя мотивация, которая возникает у человека под влиянием собственных стремлений и потребностей, а

внешняя, когда студенту ничего не остается, как учить под страхом несдачи экзамена и исключения из учебного заведения. Работа, где необходим иностранный язык, также может быть примером внешней мотивации, поскольку будущий соискатель на должность будет учить язык именно на столько, насколько он необходим и достаточен на рабочем месте. Но как только исчезает фактор, вызывавший мотивацию или необходимость изучать язык, человек бросает учиться. Ученики или студенты забывают все, что учили для сдачи экзамена, а работник останавливается в своем языковом развитии. Важно не просто понимать, но и осознавать важность знания языка для себя. Необходимо задаться вопросом, для чего я изучаю иностранный язык: общаться с друзьями из других стран, читать и переводить неадаптированную литературу, смотреть фильмы в оригинале или устроиться на работу.

Внутренний настоящий мотив в отличие от внешнего никогда не существует до и вне самой деятельности. Он возникает в процессе, каждый раз являясь непосредственным результатом взаимодействия, в данном случае, учителя и ученика. Поэтому важный путь развития внутренней мотивации в контексте учебного процесса заключается в наличии перед глазами примера в виде преподавателя. Личность преподавателя, его увлеченность предметом играют очень важную роль, особенно на начальных курсах. Маловероятно, что учащийся сможет получить полноценные знания у преподавателя, который прекрасно знает свой предмет, но тяготеет своей работой. И напротив, энтузиазм преподавателя способен вызвать истинный познавательный интерес у ученика — значимое условие эффективного учебного процесса. Это

будет свидетельством того, что он правильно организован. От этого зависит, будут ли в дальнейшем знания мёртвым грузом или активным достоянием [3, с. 42].

Многочисленными исследованиями доказано, что наличие познавательного интереса стимулирует волю и внимание, помогает более лёгкому и прочному запоминанию. Познавательный интерес ученика и его убеждённость в том, что он является причиной и источником собственных действий — неотъемлемый компонент мотивации. Знание такого интереса выходит далеко за рамки учебного процесса.

Психологи Ротенберг В.С. и Бондаренко С.М. анализируют факторы, способствующие повышению и поддержанию увлечённости учеником самим процессом обучения.

1. Учёба, как и трудовая деятельность, интересна тогда, когда она разнообразна.

Монотонное содержание и способы обучения быстро вызывают скуку.

2. Для появления интереса к изучаемому материалу ученику нужно внушать его важность и целесообразность.

3. Связь изучаемого с уже существовавшими ранее интересами также влияет на возрастание интереса к данному материалу.

Надо помнить, что перегруженность занятия новыми сведениями приводит к быстрому утомлению и к тому, что ученик перестаёт эту информацию воспринимать. Правда, это неактуально при методе наработки моторного навыка. В любом случае, недостаточное количество может стать причиной «информационного голода», что опять же вызывает скуку. Что касается связи старых и новых знаний, то чем они теснее увязаны в единой системе, тем больше шансов, что учебный материал будет понятней и увлекательней. Это значит, что процесс обучения должен строиться так, чтобы всё новое дополняло и обогащало мировоззрение и багаж знаний, а не разрушало.

4. Ни слишком лёгкий, ни слишком тяжёлый материал не вызывает интереса, поэтому обучение должно быть трудным, но посильным.

5. Чем чаще оцениваются результаты, замечаются и одобряются даже небольшие достижения, тем интереснее ученику работать. Похвала, подбадривание наилучшим образом сказываются на повышении уверенности в своих силах и стремление достичь всё больше.

6. Яркость учебного материала и эмоциональность самого преподавателя с большой силой воздействуют на ученика и его отношение к предмету. Это один из самых верных путей возбуждения интереса. Образность материала в умелом и доброжелательном изложении преподавателя передаются ученику, как бы заряжая его. Искренняя увлечённость педагога своим предметом должна проявляться в мимике, жестах, голосе. Только это в совокупности с высоким уровнем знаний, в нашем случае — владением иностранным языком, поможет найти общий язык с учеником и результативно довести уже ставшее общим дело до победного конца [3, с. 47–50].

При изучении двух иностранных языков, первым из которых является английский, а второй — японский, достаточно тяжело в равной степени уделять им одинаковое количество времени и здесь встает вопрос уровня мотивированности изучения того или иного языка. Ведь, чем больше мотивирован студент, тем яснее он представляет себе конечную цель, тем больше времени он ему уделяет. Хотелось бы сделать небольшое пояснение. В рамках данного вуза японский язык является первым иностранным языком, а английский — вторым, но мы не случайно английский поставили на первое место. Все студенты приходят в Вуз со знанием английского языка, который сейчас изучается в школах со второго класса. Соответственно, изначально уровень английского языка выше, нежели японского, который большинство учащихся начинают изучать только в институте. Нами было проведено анкетирование среди 50 студентов 3–5 курсов языкового вуза с целью выявления причин, по которым учащиеся изучают японский и английский языки на данном этапе, а также выявлению степени их мотивированности к продолжению изучения данных языков. Выбор был сделан в пользу данных курсов вследствие того, что, как правило, на 1–2 курсах студенты с интересом изучают японский язык, т.к. он является для них новым и основная языковая база закладывается именно в течение этих двух лет. С 3 по 5 курсы продолжается более углубленное изучение всех аспектов языка, которые так или иначе вызывают трудности в силу большого объема и сложности материала. Опыт показал, что именно на средних и старших курсах происходит снижение интереса к языку. Студенты должны были ответить на 3 вопроса:

1) Для чего вы изучаете японский и английский языки?

2) С каким языком (языками) в будущем вы бы хотели связать свою профессиональную деятельность и почему?

3) Оцените степень своей мотивированности к изучению японского и английского языков по следующей шкале: низкая, средняя, выше среднего и высокая.

Результаты анкетирования показали следующее:

1) *Японский язык изучают по причине:*

— интереса к культуре страны, традициям Японии и самому языку — 9 чел.;

— с целью получения работы — 8 чел.;

— японский язык является основным в институте — 3 чел.;

2) *Английский язык изучают по причине* того, что он является международным и в настоящее время очень важно владеть им — 25 чел.

3) *Изучают и японский, и английский языки по причине:*

— получение диплома — 13 чел.;

— возможно пригодится в будущей профессии — 8 чел.;

— в настоящее время важно знать как можно больше иностранных языков — 4 чел.

4) *Будущую профессиональную деятельность планируют связать с японским языком* — 20 чел.

Среди причин такого выбора можно выделить следующие:

- желание работать переводчиком — 40 %;
- продолжение обучения в Японии — 20 %;
- наличие более высоких знаний по японскому языку — 25 %;
- жалко потраченного времени в институте на изучение японского языка — 15 %.

5) С английским языком — 18 чел. Основными причинами такого выбора явились отсутствие интереса к

японскому языку и более высокая востребованность английского языка на рынке труда.

- 6) — С обоими языками — 3 чел.;
- затруднились ответить — 6 чел.;
- не хотели бы вообще связывать свою профессию с иностранными языками — 3 чел.

7) *Соотношение мотивации изучения японского и английского языков* распределилось следующим образом:

3 курс. В анкетировании принимало участие 12 человек.

Язык	Низкий уровень мотивации	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
японский	17 %	66 %	17 %	0 %
английский	25 %	58 %	17 %	0 %

4 курс. В анкетировании принимало участие 18 человек.

Язык	Низкий уровень мотивации	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
японский	35 %	50 %	15 %	0 %
английский	15 %	63 %	22 %	0 %

5 курс. В анкетировании принимало участие 20 человек.

Язык	Низкий уровень мотивации	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
японский	25 %	45 %	15 %	15 %
английский	10 %	50 %	25 %	15 %

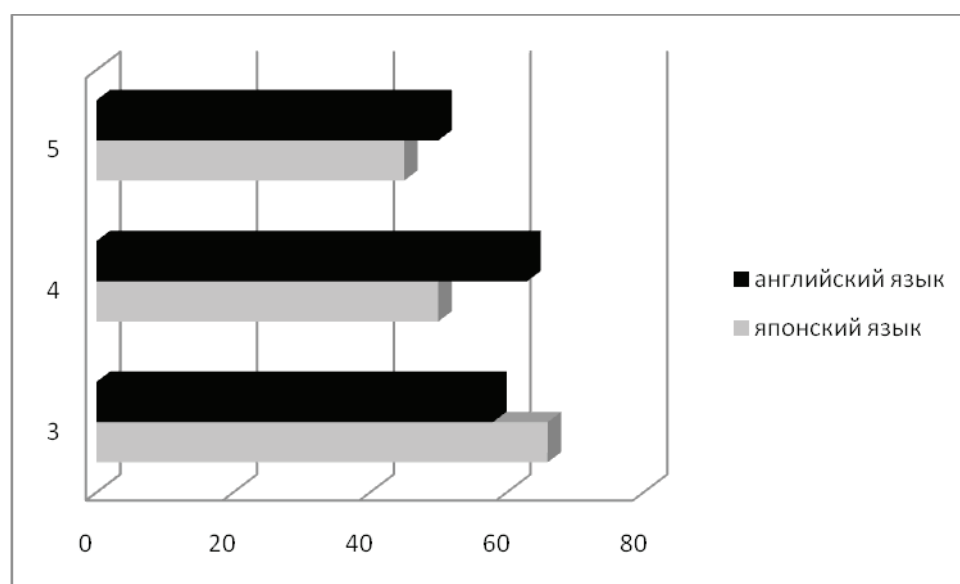


Рис. 1. Средние показатели изменения мотивации к изучению иностранных языков в зависимости от курса

Как видно из результатов исследования основным мотивом изучения английского языка является его распространенность и востребованность на рынке труда. Свободное владение английским языком увеличивает

возможности хорошего трудоустройства. Данный факт больше осознают студенты старших курсов, которые уже начинают активную деятельность по поиску работы. Соответственно, несмотря на наличие интереса к восточ-

ному языку, у многих из них меняются приоритеты, а соответственно и уровень мотивации. Так из графика видно, что чем старше курс, тем больше мотивации изучать английский язык, чем младше, тем больше они руководствуются понятием интереса и больше внимания уделяют японскому языку. Подобное положение вещей связано с тем, что в Сахалинской области, несмотря на географическую близость к Японии, достаточно тяжело трудоустроиться с японским языком, гораздо больше компаний, где требуется английский, соответственно студент будет больше мотивирован изучать тот язык, зная который он будет больше востребован. Однако, остается достаточно много студентов, которые, несмотря на осознание важности знания иностранных языков, продолжают учиться ради получения диплома, т.е. ими движет внешняя мотивация. Нередко и такие выпускники находят работу по специальности, т.к. они прилагают достаточно много усилий для того, чтобы хорошо окончить институт. На 5 курсе средний уровень мотивации изучения английского и японского языков практически одинаков за счет тех студентов, которые решают продолжать обучение в Японии.

Литература:

1. Большой толковый психологический словарь. Т.1. — Вече: Аст, М., 2000.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр., перераб. — М., 1999.
3. Ротенберг В.С. и Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., Просвещение. 1989.

Учебная деятельность – особая форма труда

Тухтаходжаев Ханжар Баходирович, преподаватель;
Зухриддинов Рустам Насриддинович, кандидат филологических наук, доцент
Андижанский государственный университет (Узбекистан)

Современное представление о месте и роли какой либо страны в мировом сообществе в существенной мере определяется уровнем ее технологического развития, степенью соответствия темпами мирового научно-технического прогресса, надежным научным обеспечением экономического и социального развития.

Социальные, экономические и экологические проблемы современного общества отрицательно сказываются на состоянии здоровья и уровне физического развития современной молодежи, приводя к снижению объема двигательной активности.

Несмотря на большое количество исследования по данному направлению, вопросы оптимизации двигательного режима студенческой молодежи остаются доминирующими многих специалистов по физическому воспитанию таких как (Ю.Н. Вавилов, М.Я. Виленский, П.А. Виноградов, В.В. Зайцева, С.А. Рыбалкина, Э.А. Сейтхалилов, И.А. Кошбахтиев, Р.С. Саламов, Д.Д. Сафарова, М.Т. Тоирова, М.Ю. Юнусова, Ш.Х. Хонкелдиев и многие др).

У таких учащихся мотивация изучать японский язык очень высокая.

Таким образом, можно сделать вывод, что к факторам, которые влияют на мотивированность изучения того или иного языка, можно отнести:

1. социальный фактор — трудоустройство;
2. интерес к языку, стране, ее культуре и традициям;
3. перспектива учебы и работы в стране изучаемого языка;
4. а также ряд опрошенных считают, что необходимо использовать приобретенные знания.

На наш взгляд, одним из самых эффективных способов поднятия мотивации — это создание таких условий, в которых учащиеся могли бы применять свои знания иностранного языка на практике, чтобы они были ориентированы на конкретные области применения. Преподавателю необходимо учитывать интересы учащихся и подбирать средства и формы для удовлетворения их языковых потребностей и тогда, возможно, студентов, которые учатся только «ради диплома», будет меньше.

Современные представления биолого-физиологической состояния человека, теоретической медицины и психологии человека сводятся к тому, то для оптимизации состояния человека необходим индивидуальный подход.

Аналогичные выводы делаются в последнее время и многими специалистами области физической культуры и спорта и достигнуто значительные успехи ведущими учеными таких как Л.Р. Айрапетянц, Ж.А. Акрамов, Ф.А. Каримов, Р.Д. Халмухамедов, Э.Г. Марпиросов, Р.Э. Нуримов и многие др.

Все вышеизложенное свидетельствует об актуальности индивидуализации двигательной деятельности студентов на занятиях по физическому воспитанию в вузе.

Мы своим исследованием ставили задачи выявить и учет индивидуальных факторов, влияющих на эффективность учебного процесса по физическому воспитанию, адаптации студентов к изменяющимся условиям жизни.

Анализ индивидуальных изменений в характере протекания процессов восприятия в период после действия фи-

зических нагрузок способствует оптимизации физических нагрузок и оказывает положительное влияние на занимающихся.

Использование индивидуального подхода при применении физических нагрузок и применений технических средств на занятиях по физическому воспитанию, что позволяют достичь положительного влияния на физическую и умственную работоспособность студентов.

Предмет труда материального производства исторически предшествует предмету труда духовного производства. Производство идей, представлений, развитие сознания первоначально вплетено в материальную деятельность и в материальное общение людей, в язык реальной жизни. Образование представлений, мышление, духовное общение людей являются здесь еще и непосредственным порождением материальных отношений. Потребовался длительный период для того, чтобы в ходе дифференцирования видов труда («естественно возникших» и сформировавшихся в обществе) разделение труда стало фактом социальной значимости. Разделение труда становится действительным разделением лишь с того момента, когда появляется разделение материального и духовного труда.

После того, как умственный труд получил в духовном производстве форму конкретного существования, предмет труда нематериального производства приобретает многообразные формы. Однако это обстоятельство не отменило главного — генетической общности предметов труда духовного и материального производства: появление первых возможно на основе материального производства и только в связи с ним. От материальной деятельности «...зависит всякая иная деятельность: умственная, политическая, религиозная и т.д.»

Определение понятия «предмет труда» материального производства, сохраняет свою силу в применении к предмету труда духовного производства потому, что в обоих случаях имеет место акт «удвоения»: человек удваивает себя интеллектуально и реально, деятельно, так как опредмечивание не существует в отрыве от распредмечивания. Человек — утверждающееся, деятельное существо — функционирует как вбирающий в себя и излучающий из себя все природные силы. К тому же, предметы труда духовного и материального производства выступают в качестве обязательных моментов соответствующих видов деятельности. Несмотря на различия, объекты действия функционально выступают элементами процесса труда, который создается, изменяется, формируется, человеком.

В материальном производстве основной формой воздействия на предмет труда является физический труд, в духовном — умственный. Предмет труда духовного производства может быть представлен особым видом труда, в котором продукт потребляется только в момент создания.

Отмечается, что вид деятельности предмета труда духовного, как направленного на преобразование собственных представлений, образов, понятий, планов и называют интериоризованным. Специфичность качеств

предмета труда духовного производства предопределяет тип структурного членения последнего. Рассмотрим два подхода. Первый основан на перечислении видов духовного производства по профессиональному принципу, второй — на выделении основных форм нематериального производства сообразно получаемому результату.

Психологический анализ учения в высшей школе — это не только практически значимая проблема, связанная с повышением эффективности профессиональной подготовки студентов. Прежде всего, это проблема понимания природы способности человека к обучению. И этот ее широкий научный, теоретический смысл делает проблему все более актуальной. Она актуальна для решения вопросов о том, как противостоять растущему отчуждению человека от лавины усложняющихся знаний, как предупредить отставание темпов индивидуальной социализации и обучения на фоне ускорения роста научных и технических знаний. С решением этой психологической проблемы связано развитие научных исследований в области искусственного интеллекта, расширение производства компьютеров и совершенствование экспертных систем. Наконец, для самой психологии эта проблема включена в решение одной из центральных проблем — взаимосвязи обучения и развития человека.

Развитая форма учения у студентов высшей школы характеризовалась как функционально обособившаяся деятельность, осознаваемая во всех своих структурных компонентах — целях, мотивах, способах, контрольно — корректировочных и оценочных действиях.

Обнаружилось, что на протяжении обучения в вузе можно выделить три периода собственного актуалгенеза учебной деятельности, в процессе которых учебная деятельность выделяется в саморегулируемую и самоорганизующую личностью систему умственных действий как репродуктивного, так и продуктивного характера. Существенной особенностью этой развитой формы учения у студентов явилось выдвижение новых учебных целей и задач. Оказалось, что уже первые два года обучения в вузе могут включить студента в пласт саморегулируемой учебной деятельности при определенных условиях ее организации. Представление об учебном процессе исходит из того, что обучающий вступает в процесс воспитания и формирования с определенным уровнем развития личности, участвует в этом процессе и покидает его в конце обучения с качественно более высоким уровнем развития личности. Этот процесс является единством процессов учения, обучения и труда, связанных педагогическим руководством преподавателя вуза.

Целью педагогического процесса является формирование личности, выработка таких мировоззренческих позиций, установок в отношении обучения профессии, активности, самостоятельности, инициативности, которые обеспечат способность и готовность выпускника вуза к дальнейшей жизнедеятельности. Эта цель объединяет все компоненты, и все уровни развернутого во времени процесса формирования и воспитания личности в единую

комплексную систему. Главным показателем достижения этой цели педагогического процесса в вузе служит самостоятельность учения.

Под понятием работы в физике подразумевается одна из важнейших физических величин, количественно характеризующая преобразование какой-либо одной формы энергии в другую. Именно в этом смысле термин «работа» нашел свое применение и в физиологии. Отождествление работы с трудом недопустимо: хотя труд всегда включает в себя физиологическую работу, но не всякая работа может быть отнесена к производительной деятельности, создающей потребительные стоимости.

Положительное влияние трудовой деятельности человека на физическое и духовное его развитие в полной мере может проявляться лишь в благоприятных для трудящихся социальных условиях. Эта закономерность является выражением неразрывного единства в труде социального и биологического факторов. Биологическое содержание труда включает в себя проблему труда физи-

ческого и умственного. Само разделение труда на физический, и умственный — явление социальное. Вместе с тем, принципиальных физиологических основ для противопоставления труда физического умственному нет, поскольку любая мышечная работа связана с деятельностью центральной и периферической нервной системы, а с другой стороны, интеллектуальная деятельность человека, при которой основная нагрузка падает на нервные центры, в той или иной степени сопровождается мышечным сокращением. Следовательно, с физиологической точки зрения, в наши дни речь может идти о количественных соотношениях, т.е. о доли участия в трудовой деятельности человека мышечной или интеллектуальной сферы.

Таким образом, учебная деятельность, в том числе и по физической культуре — это сложный процесс, представляющий собой особую форму труда, с наличием множества характеристик, где происходит активное, сознательное и творческое освоение профессиональной роли каждым субъектом труда (преподавателем и студентом).

Место физической культуры в системе учебной деятельности студентов

Тухтаходжаев Ханжар Баходирович, преподаватель
Андижанский государственный университет (Узбекистан)

Рустамов Лазизбек Хусанбоевич, аспирант
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

Изменение жизни нашего общества, общественно-политических условий ставит перед образовательными воспитательными структурами, лицами, ответственными за воспитание молодого поколения новые задачи и требования.

Мировая культура, современный уровень развития науки и техники неразрывно связаны с полетом человеческой мысли, революцией в мировоззрении людей. И тут становится очевидной важная истина: общество, стремящиеся к интеллектуальному совершенству, добивается поставленных целей через физическое совершенство. Иными словами, в основе гармонично развитой личности лежит гармония физического и духовно нравственного развития.

Призыв «Узбекистан — государство с великим будущим»-огромное внимание уделять к развитию спорта воспитанию здорового поколения, регулярно проведение ступенчатых соревнований.

Уровень современного состояния физического воспитания студенческой молодежи в вузе и перспективы его развития выдвигают целый ряд проблем. Одной из таких проблем является неспособность молодежи во время адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Между тем известно, что существует тесная связь между уровнем физкультурно-спортивной деятельности молодежи. Молодежь регулярно занимающиеся физической культурой

и спортом, более дисциплинированным более активнее других участвуют в жизни вузовской жизни.

Один из путей решения создавшейся проблемы видится в разработке принципиально нового подхода к общей «философии» использования средств физической культуры и спорта в интересах подготовки жизнеспособного и социально активного молодого поколения. Проведенные в этом направлении исследования и эксперименты свидетельствуют об огромных резервах реорганизации современного физического и спортивного воспитания, реализация которых позволяет коренным образом изменить его содержание и эффективность и, что особенно важно, изменить отношение молодежи к спортивным и физкультурным занятиям. Сущность этого подхода заключается в переориентации новых установок физического воспитания на максимально возможное удовлетворение интересов каждого занимающегося, на возможно более полный учет его индивидуальных морфофункциональных и психологических особенностей, на обязательное соответствие содержания физической активности ритмам возрастного развития человека и фундаментальным закономерностям целенаправленного преобразования его физического потенциала.

Ценностный потенциал физической культуры, в свою очередь, можно условно разделить на составляющие его интеллектуальные, двигательные, технологические и мобилизационные ценности.

Содержание интеллектуальных ценностей представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, закаливания и здорового образа жизни. К ценностям двигательного характера можно отнести лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения в двигательной подготовленности человека, его реальный физический потенциал. Под ценностями технологии формирования физической культуры рассматриваются различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки — все то, что наработано специалистами для обеспечения процесса физической и спортивной подготовки. Ценности интенционального характера отражают сформированность общественного мнения, престижность физической культуры в данном обществе, ее популярность у различных категорий людей, а главное их желание и готовность к постоянному развитию и совершенствованию потенциала своей физической культуры. А также социально-психологические установки людей, которые определяются характером, структурой и направленностью потребностей, мотиваций и ценностных ориентации на занятия физическими упражнениями и спортом.

Особое значение для подготовки жизнеспособного и социально активного молодого поколения имеет освоение молодежью мобилизационных ценностей физической культуры. К их числу относится воспитываемая физкультурными и спортивными занятиями способность к рациональной организации своего бюджета времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрота оценки ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение спокойно переживать неудачу и даже поражение. В жизни человеку бывают необходимы не только хорошо сбалансированные оптимумы физических и духовных проявлений, но и способность действовать с высокой степенью мобилизации ресурсов своего организма в экстремальных ситуациях, готовность организма «пережить» резкие возмущения (болезнь, травму, аварийные ситуации, стихийные бедствия, социально обусловленные неожиданные или долгосрочные нагрузки на психику, физические перегрузки и т.д.). Вероятность возникновения таких критических ситуаций не столь мала, чтобы этим можно было пренебречь, поэтому способность организма к мобилизации в подобных условиях также должна формироваться путем тренировки, как и другие физические, психологические и функциональные проявления. Нет никакого сомнения, что физкультурно-спортивная деятельность облегчает такое формирование, опосредованно влияя на создание «запаса» функциональных резервов организма.

Формирование новой системы представлений о ценностях физической культуры в современных условиях, безусловно, связано с дальнейшей гуманизацией и демокра-

тизацией общества, обращением к человеку как мере всех вещей, к его нравственному самоопределению и индивидуальному действию (В.К. Бальсевич, Э.А. Сейтхалилов, Т.Т. Юнусов, Ю.М. Юнусова и др.). Проблемы гуманизации физического воспитания и спорта нашли отражение в работах А.Г. Егорова, В.А. Пегова (1994), М.Я. Виленского (1996) и других авторов. Анализ внедрения и реализации разработок педагогов-новаторов показал, что эффект от применения нетрадиционных методик на занятиях по физическому воспитанию будет только в том случае, когда в этом опыте не только видели очередную методическую находку, а и отнеслись к нему как к новому образцу педагогической культуры. Приверженность только какой-нибудь одной методике несет в себе опасность ясности (характерная черта монологизма), человек, создавший и принявший ту или иную методику, не выработав в себе «внутреннего оппонента» (что как раз является культурным эталоном), невольно становится ее рабом. Монологизм программы, методик, учебников не воспитывает у человека способности не только потреблять культурные образцы и эталоны, но и освобождаться от них, создавая новые.

Целевая направленность образования в сфере физической культуры с идеальной (всестороннее и гармоничное развитие личности) изменяется на конкретно педагогически ориентированную — формирование физической культуры личности студента. Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры студента, как важнейшая, качественная динамичная характеристика его личностного развития, как фундаментальная ценность, определяющая начало его социокультурного бытия, способ и меру реализации сущностных сил и способностей. Индивидуальная физическая культура является результатом личностного осмысления, выработки представлений, отношений, убеждений, «программ поведения».

Как основа ценностей двигательного характера рассматривается опыт совершенствования процесса построения движений, накопленный человеком в ходе его культурного развития. Именно образы совершенной моторики ориентируют процесс формирования физической культуры человека на творческое использование возможностей физкультурно-спортивной практики для эффективного освоения двигательных умений и навыков и развития его физических кондиций. Особенностью подхода к освоению этого рода ценностей является его направленность на сознательное использование способов двигательной и спортивной деятельности и умение применять их в самоорганизации здорового образа жизни. Именно здесь подразумевается выбор индивидом форм и средств организации собственной физической активности при наличии условий для индивидуализации и дифференциации, способствующих проявлению и развитию способностей людей в избранных ими формах физкультурно-спортивной деятельности. Кроме того, вариативность содержания и многообразие форм позволяют организовать физическую

активность человека сообразно с его ценностными ориентациями, интересами и потребностями в сфере физической культуры.

Таким образом, физическая культура должна занимать особое место в системе образования специалиста. Осо-

знание важности физической культуры в процессе подготовки специалистов, формировании здоровья, развитии физических качеств, профессиональных умений и навыков позволит реализовать студенту, а в будущем и специалисту свое «Я», стать личностью.

Стратегия развития образовательной системы и информационная компетентность выпускника

Царева Маргарита Игоревна, старший преподаватель

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова

Современные изменения в обществе ведут к пересмотру основной парадигмы высшего педагогического образования. Смещение акцента обучения в сторону интерактивности означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Проблемы реформирования содержания высшего образования диктуют изменения образовательной стратегии России, ее ориентации на новые образовательные и информационные приоритеты. Это обуславливает поиск новых парадигм и моделей развития педагогической системы образования. Российская система высшего образования находится в ситуации поиска содержания и методов обучения, выполняющих функции поиска содержания и методов обучения, выполняющих функции формирования инновационного сознания и модели деятельности современного специалиста.

Компьютеризация выдвинула перед педагогическими вузами задачу подготовки специалистов, которые в будущей профессиональной деятельности будут эффективно использовать компьютерные технологии. В информационном обществе XXI в. смогут рассчитывать на достижение успеха только те специалисты, которые не только овладеют базовыми курсами институтских программ, научатся применять усвоенные знания, а главное — у выпускников вуза будут сформированы умения самостоятельной работы с информацией. Современному обществу необходим такой педагог, который умеет непрерывно пополнять свои знания, совершенствовать свою компетентность и компетенции. Практика показала, что недостаточное внимание уделяется обучению студентов самостоятельно и рационально организовать свою учебно-познавательную деятельность. Поэтому выпускники вуза не могут быстро адаптироваться к непрерывно обновляющимся новым информационным технологиям. На первое место выдвигается

не информированность студента, а умения разрешать возникающие проблемы, отход от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Своеобразным ответом на проблемную ситуацию в образовании, возникшую вследствие противоречия между необходимостью обеспечить современное качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путём за счет дальнейшего увеличения объема усваиваемой информации, является ориентация требований к уровню подготовки выпускников вузов на достижение компетентности.

Понятие «компетентность», несмотря на свое частое употребление, достаточно сложное и не имеет однозначного толкования, прежде всего из-за сложности данной категории как отражения личностных качеств, умений и моделей поведения современного человека. Чаще всего компетентность обозначается, как способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Несмотря на различие взглядов, все ученые сходятся в мнении, что понятие «компетентность» шире знаний, умений и навыков, не является их суммой, т.к. включает все стороны деятельности — знаниевую, операционно-технологическую, ценностно-мотивационную. Ценностным основанием выделения компетентностей является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения студентов в образовательном процессе.

Достижение компетентностей в информационном обществе на всех ступенях развития напрямую зависит от наличия беспрепятственного доступа каждого человека к разнообразным источникам информации, от владения умениями работать с информацией, различной по содержанию и представленной в разных формах. Поэтому можно утверждать, что универсальной компетентностью, на которой базируется достижение ключевых компетентностей во всех сферах самоопределения человека, является информационная.

Определяя значимость информационной компетентности в процессе современного образовательного пространства, говорим о том, что она является частью общего процесса информатизации, представляющей собой «объективный процесс», и что развитие информационной

компетентности неразрывно связан с процессом информатизации образования [4]. Сущность это процесса раскрыта в работах С.А. Абрамова, А.Г. Гейн, В.П. Дьяконова, В.С. Леднёва, И.В. Роберт, Б.Я. Советова и др.

Исследуя генезис основополагающих понятий предметной области исследования, приходим к выводу о том, что ключевым основанием, объединяющим исследования по проблеме формирования информационной компетентности является понятие «информация» [3]. Информация имеет общественное значение — это огромные хранилища, содержащие знания о искусстве, образовании, достижениях научной мысли в технике, видео- и аудио-теки и т.д. информация так же, как вещество и энергия, стала предметом производства и распространения, обрела свойства и функции. Таким образом, приходим к выводу о том, что информация является неотъемлемой частью современной жизни. И наряду с этим, информационная компетентность, которая занимает значимую позицию в системе образования, становится одной из приоритетных стратегий развития образовательных систем в русле широкого и всеобъемлющего процесса образования.

Формирование информационной компетентности возможно только при том условии, если она стала нормой педагогического взаимодействия с самых первых шагов воспитания и обучения. На основе этого выделяют три взаимосвязанных и последовательных уровня развития информационной компетентности:

- Интуитивный (начальный);
- Нормативный (достаточный);
- Творческий (высокий).

Благодаря этим уровням, информационная компетентность развивается, переходя с одного уровня на другой. При этом ее состояние каждый раз может быть диагностировано, исходя из соответствия структуры и содержания компьютерных знаний и умений обучающихся [2].

Учитывая, что при переходе от одной ступени образования к другой меняются содержание, формы предъявления информации, расширяются ее источники, соответственно меняются и способы поиска, анализа, организации, представления информации, т.е. происходит овладение информационной и компьютерной грамотностью, информационной компетентностью. Грамотность определяется в связи с ее использованием в повседневной жизни и является показателем того. Насколько адекватно система официального образования готовит будущих педагогов к миру вне вуза и насколько хорошо послевузовский мир использует полученное ими образование.

Под информационной грамотностью будем понимать базовую грамотность, обеспечивающую интеграцию математической, социальной, естественнонаучной и др. грамотности, которая характеризуется способностью использовать основные способы работы с информацией, лежащей в основе познавательной деятельности.

Компьютерная грамотность означает овладение приемами работы на компьютере в качестве пользователя, являющимися основой непрерывного образования и

способствующими профессиональной мобильности и социальной защищенности индивида.

Информационная компетентность, с нашей точки зрения, — это ключевая компетентность, являющаяся основой компетентностей в социальной, личностной, познавательной, предметно-деятельностной и других сферах, которая обеспечивает допрофессиональную и социальную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации. При этом под мобильностью понимается способность быстрой личностной переориентации, как при сохранении социальной идентичности, так и при ее смене при обязательном соотношении прошлого опыта и новой деятельности [1].

Содержание универсальных умений, входящих в состав информационной компетентности, меняется соответственно возрастным особенностям человека и зависит от круга решаемых жизненно важных задач. Совершенствование информационной компетентности связано с расширением источников информации и расширением умений по их использованию.

Следовательно, информационная компетентность позволяет осуществлять, эффективны информационный обмен, оценивать полезность и истинность получаемой информации; отбирать личностно значимую информацию, осуществлять информационно-психологическую защиту и др.

Процесс формирования информационной компетентности можно считать непрерывным в течение всей жизни человека. Сензитивным периодом для формирования базиса информационной компетентности, является период обучения в вузе.

Системное, целостное представление об информационной компетентности, выделение ее существенных черт, обоснование критериев и уровней ее сформированности теоретической предпосылкой для развития тенденции и условий развития это позволяет более целенаправленно и эффективно организовывать обучение и значительно ускорить процесс овладения современными обучающими технологиями.

Стратегическим направлением развития образовательных систем в современном обществе является обеспечение интеллектуального и нравственного совершенствования человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знаний. Быстрое обновление знаний ставит перед высшей школой задачу подготовки специалистов:

- способных быстро адаптироваться к изменяющимся условиям современного общества;
- решать возникающие в действительности проблемы, используя современные технологии;
- грамотно работать с информацией, извлекать и обрабатывать информацию;
- эффективно использовать информационные ресурсы для решения поставленных задач [5].

Для формирования информационной компетентности в системе современного образования необходимо:

- Обеспечить целостную информационно-развивающую образовательную среду, путем объединения усилий педагогического, технического персонала вуза;

- Обеспечить построение учебных занятий на основе междисциплинарной интеграции с основными дисциплинами с целью расширенной информационной подготовки студентов.

Формирование информационной компетентности предполагает:

- освоение знаний и умений из области информатики и информационно-коммуникационных технологий;

- развитие коммуникативных способностей;

- умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию.

Будущему педагогу необходимо освоить ряд умений — отбирать информационные технологии, электронные образовательные продукты; педагогически целесообразно использовать их в своей профессиональной деятельности, адаптировать их и даже совершенствовать.

Таким образом, в информационном обществе существенно необходимыми являются качественными перемены в системе образования, которые проявляются в ориентации процесса обучения на достижение ключевых компетентностей студентов в различных сферах жизнедеятельности, базирующейся на информационной компетентности.

Литература:

1. Вакулова О.В. Цель преобразований процесса обучения в информационном обществе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. №1. с. 76—80.
2. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский. А.В. Хуторской // Педагогика. 2003. №2. с. 3—10.
3. Роберт И.В. теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты). — М.: ИИО РАО. 2007. 234 с.
4. Стеценко И.А. Проблемы информатизации профессионального образования / И.А.Стеценко, М.И.Царёва. — LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH. 2012. 178 с.
5. Царёва М.И. Роль информационных технологий в образовательном процессе // Педагогическое образование: новое время — новые решения: материалы междунар. науч. конф. — Саранск: Изд-во Саран. гос. пед. ун-та, 2010. — с. 73—77.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Проблемы разработки лексико-грамматических тестов по РКИ для начального этапа обучения для обучения иностранным языкам

Бимурзина Ирина Владимировна, старший преподаватель

Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (г. Владивосток)

Рыночные отношения диктуют свои условия к подготовке кадров, поэтому ВУЗы в настоящее время поставлены в сложное положение. Образование — важнейший фактор формирования нового качества знаний, соответственно неизбежно возникает необходимость модернизации образования на основе современных технологий. Современные образовательные информационные технологии помогают успешно реализовать поставленные задачи с помощью электронных тестирующих систем. В настоящее время в системе образования широко используются электронные тесты как инструмент для измерения степени усвоения учебного материала, так как тест является наиболее быстрым, объективным и удобным способом контроля знаний. Преимуществом электронных тестов состоит в том, что они позволяют опросить всех студентов по всем темам учебного материала. И хотя споры о необходимости и полезности тестирования существуют до сих пор, тесты обрели повсеместное признание и широко используются в практике преподавания различных дисциплин. [1. 24]

Рассмотрим некоторые проблемы создания тестов в области преподавания РКИ. Предмет «Русский язык как иностранный» обладает своей спецификой и существенно отличается от предмета «Русский язык» в обычном понимании. Точно так же необходимо признать, что, наряду с общими элементами, тест по РКИ не может не иметь своих собственных характеристик, свойственных только ему. В большей мере особенности русского языка как иностранного проявляются в лексико-грамматических тестах, менее — при проверке других видов речевой деятельности. Для описания специфических особенностей теста по РКИ необходим глубокий научный анализ. В данной работе рассматриваются лишь некоторые положения, которые могут служить основой, как при обосновании теоретических постулатов, так и при разработке тестов по названной дисциплине.

Тест по РКИ в целом делится на пять достаточно самостоятельных тестов (по лексике и грамматике, по письму, чтению, аудированию, говорению). Рекомендуемый объем подобных тестов менее 200 позиций. При определении именно такого объема теста важную роль сыграл учет фактора времени, поскольку оптимальным сейчас при-

знается проведение теста примерно за 60 минут, а за это время тестируемые успевают сделать 170—180 заданий. В дальнейшем возможно небольшое увеличение числа позиций за счет введения в тест вариативной части.

После определения объема теста не менее важно концептуально определить его содержание. Фундаментом для этого можно считать два «кита»: лексический минимум и грамматический минимум. Если посмотреть раздел, в котором проверяется понимание лексики, вряд ли тесты по РКИ и вузовские тесты по другим иностранным языкам будут различаться количеством проверяемых слов, поскольку большинство исследователей сходится во мнении, что объем проверяемой лексики после первого года обучения составляет 2000—2500 слов.

По каким же критериям следует отбирать указанное число слов? При формировании лексического минимума принцип случайной выборки был отвергнут. Одним из важнейших критериев признан критерий частотности слов. С точки зрения частотности были проанализированы первые 2000 слов «Частотного словаря» под ред. Л.Н. Засориной и «Словарь 4000 наиболее употребительных слов русского языка» под ред. Н.М. Шанского. Но этот критерий не был абсолютным, т.к. одни и те же слова могут иметь разные показатели у разных исследователей, да к тому же некоторые классы слов употребляются в устной речи чаще, чем в письменной, а в частотных словарях обычно не выдерживается принцип тематической группировки слов. В связи с этим для анализа и последующего отбора были взяты не только упомянутые словари, но и список наиболее употребительных слов, составленный В.В. Морковкиным на материале шести словарей, а также слова, использующиеся в наиболее распространенных учебниках русского языка для иностранцев. Это «Старт 1—2», «Практический курс русского языка», учебник С.А. Хаврониной и др. [3, 49]

На основе сравнительного анализа упомянутых источников, а также тематического принципа и было отобрано 2300 слов, составивших лексический минимум, знание которого обязательно для сдающих тест по русскому языку начального этапа обучения.

Определив лексический минимум, необходимый для проведения того или иного теста, составители тестов по

иностранным языкам практически не отделяют собственно лексические задания от грамматических, или работа в этой части тестов сводится к заданиям по подбору синонимов/антонимов и формированию рядов однородных слов.

В тестах по РКИ возникла необходимость проверить понимание таких лексических единиц, употребление которых имеет свою специфику, не проявляющуюся при подборе синонимов и в других подобного рода заданиях, то есть проверить понимание конкретного лексического значения, присущего только данному слову. Другими словами, учитывалась рекомендация Р. Ладо включать в тест слова, трудность овладения которыми может быть обнаружена в результате сопоставительного анализа лексики иностранного и родного языка тестируемых. Для примера можно привести оппозиции глаголов *видеть* — *смотреть*, *слушать* — *слышать*, *говорить* — *рассказывать* и т.п. В связи с этим представляется необходимым различать в тестах по РКИ лексические и лексико-грамматические задания, куда входят и чисто грамматические. Иллюстрацией последних могут служить задания, в которых проверяется знание видовременных форм глагола, умение согласовать прилагательные с существительными и т.д. [2, 56]

Не менее важным, чем отбор лексических заданий, является определение содержания грамматических заданий, т.к. тест — это система заданий. С этой точки зрения, системно организованные задания теста проверяют усвоение предложно-падежной системы и глагольного управления, видовременных форм глаголов и глаголов движения, контролируют знание синтаксиса простого и сложного предложения. При этом учитываются пропорции, согласно которым должны быть представлены перечисленные разделы грамматики. В целом, задания теста отражают примерно 80–85% грамматической части Программы по русскому языку.

Достаточно сложным при разработке лексико-грамматических тестов является вопрос о соблюдении принципа нарастающей трудности заданий. Исходя из того, что изучение глаголов русского языка представляет для иностранцев большую трудность, чем изучение существительных, логично задания на проверку знания предложно-падежной системы поместить перед заданиями на проверку знания глаголов. Соответственно, и внутри той части, где проверяется знание предложно-падежной системы, задания расположены в определенной иерархии, например, проверка владения формами единственного числа предшествует проверке владения формами множественного числа, употребление форм родительного падежа при числительных проверяется после проверки владения формами множественного числа существительных. Точно по такому же принципу должны располагаться задания на проверку знания глаголов, причем в заключительной части, по всей видимости, следует проверять знание приставочных глаголов движения, ибо они наиболее трудны для иностранцев, изучающих русский язык.

При создании теста по РКИ неизбежно возникает вопрос об отношении к заданиям с выбором из двух вариантов ответа. Тестологи, стремящиеся к максимальной «чистоте эксперимента», относятся к таким заданиям отрицательно, не без основания полагая, что при выборе из двух вариантов ответа тестируемому гораздо легче «методом тыка» угадать правильный вариант ответа, чем при выборе из 3–4 вариантов ответа. Тем не менее, очень часто в лингвистических тестах (и не только в лингвистических) можно наблюдать выбор именно из трех вариантов ответа или варианты ответов типа *да* — *нет*, *правильно* — *неправильно*. К сожалению, грамматический материал русского языка иногда просто не позволяет предложить более двух вариантов ответа. Такая ситуация возникает, например, при проверке понимания глаголов совершенного и несовершенного вида, когда при увеличении количества вариантов ответа третий вариант будет заведомо ложным, или нарушится принцип противопоставления единиц по одному признаку; тем самым качество всей позиции ухудшится в угоду форме. При анализе подобных случаев нельзя не обратить внимания на следующее: проблема выбора грамматических форм типа совершенного и несовершенного вида настолько сложна для изучающих русский язык, что вероятность угадывания, по сравнению с другими языками, значительно снижена, и если к тому же количество позиций слева довести до трех — четырех (то есть вместо однократного выбора тестируемому будет необходимо сделать трех-четыrehкратный выбор), а каждый из вариантов ответа использовать от одного до трех раз, то вероятность угадывания правильного выбора становится минимальной. Принимая во внимание изложенные соображения, можно сделать вывод о допустимости и функциональной значимости позиций с выбором из двух вариантов ответа в тестах по РКИ.

До сих пор не подвергался глубокому анализу вопрос о форме тестовых заданий. Тестологи высказывают подчас противоположные мнения. Так, некоторые считают, что чем разнообразнее задания, тем надежнее тест, другие, напротив, полагают, что смена форм заданий отвлекает тестируемого, мешает ему сосредоточиться, поэтому надо стремиться к максимальному единообразию в рамках одного теста. Вряд ли может быть приемлемой реализация двух крайних точек зрения, если учесть, что речь идет о критериальном тесте, рассчитанном на 60–80 минут работы. Полное единообразие формы заданий на столь длительном отрезке времени может утомить тестируемого так же, как и их слишком частая смена.

Более привлекательной кажется идея дробления теста на блоки соответственно форме заданий. Например, блок заданий с множественным выбором, блок заданий с неполным соответствием и т.д. При этом общее количество форм не должно быть большим. Так, задания с множественным выбором, с полным и неполным соответствием практически исчерпывают список используемых форм. В критериальных тестах лучше избегать задания с полным

соответствием, т.к. возможность угадывания в них больше. В то же время такие задания можно не исключать полностью (лучше делать их число минимальным), поскольку при проверке трудных разделов грамматики (например, приставочных глаголов движения) они тоже имеют право на существование. [4, 18].

Итак, в данной работе освещаются наиболее важные теоретические положения, без осмысления которых не-

возможно создать полноценный тест. Это определение объема теста, лексической базы теста, содержания теста, его формы, проблема разграничения лексических и лексико-грамматических заданий, соблюдение принципа нарастающей трудности. Естественно, все они будут еще уточняться, особенно по мере накопления статистики, но в своей основе изложенные постулаты уже сейчас могут использоваться при создании тестов данной категории.

Примерные тестовые задания для контроля лексики и грамматики на начальном этапе обучения. [5, 6–10]

Брат посоветовал... поступить в университет.	(А) сестру (Б) сестра (В) сестрой (Г) сестре
Это... комната.	(А) дети (Б) детская
Он часто....	(А) улыбка (Б) улыбается
Моя сестра изучает... язык.	(А) по-испански (Б) испанский
— ... вчера был ваш брат? — Мой брат вчера был в банке.	(А) Куда (Б) Где
— ... ездила летом ваша семья? — Летом наша семья ездила в Крым.	(А) Где (Б) Куда
Это твоя книга,... это моя.	(А) но (Б) и (В) а
Я знаю его,... не очень хорошо.	(А) но (Б) и (В) а
Сейчас пять минут....	(А) шестого (Б) шестой (В) шесть (Г) шестых

Литература:

1. «Вестник ЦМО МГУ», 1998 г., №1. Часть 1. «Русский язык как иностранный: методика и практика преподавания».
2. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. — М., Центр тестирования, 2002.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М: Интеллект-Центр, 2002.
4. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. Ч.1. — М: Центр тестирования МО РФ, 2002
5. Бимурзина И.В. Русский язык как иностранный: Практикум по грамматике русского языка. Часть I. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2009. — 110 с.

Повышение мотивации к обучению дисциплин гуманитарного цикла у обучающихся образовательных учреждений пенитенциарной системы

Тимофеев Александр Викторович, учитель истории и обществознания

Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при федеральном казенном учреждении «Исправительная колония №23 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Мурманской области»

Наверное, каждый педагог, работающий в образовательных учреждениях пенитенциарной системы, сталкивается с одними и теми же проблемами. Некоторые из них, увы, решить уже невозможно — например, переоценку жизненных приоритетов у осужденных, неоднократно преступивших закон; педагогическую запущенность; отсутствие желания менять свой образ жизни.

Когда впервые переступаешь порог школы при Исправительной колонии (далее ИК), сразу сталкиваешься со своеобразием субкультуры осужденных и их неоднозначными взглядами на жизнь, духовные ценности. Проблема прежде всего в низкой мотивации осужденных к учёбе (некоторые учащиеся посещают занятия «из-под палки») и в их жизненных ориентирах, часто противоречащих таким понятиям, как нравственность, мораль и т.д.

Никто из нашего педагогического коллектива не сомневался в необходимости решения всех вышеуказанных проблем. Но возникал вопрос: как именно «перепрограммировать» наших подопечных на веру в свое будущее? Забыть прежний образ жизни, связанной с крылатой фразой из известной кинокомедии: **«Украл, выпил — в тюрьму!»** (иногда с заменой архаичного «выпил» на «укололся»)?

Выход из этого тупика занял у нашего коллектива не один год. Одним из вариантов решения этой задачи мы хотели бы с коллегами поделиться. Повышение мотивации к обучению у осужденных, пересмотр ими своих ценностных ориентиров (*особенно у рецидивистов*) оказались возможными через, казалось бы, наивный метод образовательных игр и занимательных конкурсов. Так в 2011 г. родилась идея создания дистанционного творческого конкурса по созданию тематических кроссвордов **«Кроссмейстер»**, задачами которого являются:

- формирование потребности к проявлению творческой инициативы;
- расширение словарного запаса учащихся;
- совершенствование понятийного аппарата;
- формирование навыков работы с учебниками, научной и справочной литературой, с ресурсами сети Интернет;
- развитие навыков работы с ИКТ.

Конкурс проводился в 6 этапов. Оценивание производилось как членами жюри, так и пользователями сети Интернет путем голосования на сайте школы (*в 2012 г. в голосовании приняло участие 375 пользователей*). С 2012 г. в рамках конкурса проводится соревнования



Рис. 1. Эмблема и кубок конкурса «Кроссмейстер»

школьных команд «Кроссворд-экспресс», суть которого — решить интерактивный online-кроссворд (побеждает команда, которая сделает это быстрее и правильнее).

В первый год проведения «Кроссмейстера» в борьбу за кубок (см. рис. 1) вступили 4 школы при 4-х исправительных учреждениях Мурманской области; в 2012 году в конкурсе участвовали уже 6 образовательных учреждений (из них 2 муниципальных бюджетные общеобразовательные школы, учащиеся старшей ступени 14–16 лет). Таким образом, интерес к мероприятию из года в год только растёт.

Но вернёмся к основной идее — повышению мотивации к обучению у людей, жизненно важные потребности которых ограничиваются первыми ступенями пирамиды потребностей *Маслоу*.

Организация и проведение такого мероприятия, как «Кроссмейстер», для школьного коллектива (*как для педагогов, так и для учащихся*) является, по сути, некоей интеллектуальной «встряской», в хорошем смысле этого слова. Азарт, с которым ребята приступают к созданию своих проектов кроссвордов, поразителен. С первого же дня старта конкурса мы наблюдали картину эмоционального преобразования своих подопечных. Из вечно хмурых и замкнутых ребят 20–30 лет, да к тому же с посредственной успеваемостью по всем предметам, которых еле удалось уговорить участвовать в мероприятии, они буквально на глазах превращаются в энергичных исследователей-интеллектуалов! И, главное, их пример заразителен для всех учащихся.

Казалось бы, что за труд составить кроссворд определенной тематики из 20 слов и украсить его фоном на компьютере? Сейчас это несложно — для этого есть великое множество специальных программ. Наши участники пошли более сложным путем. Отгородившись от окружающего мира различными энциклопедиями и справочниками, а также используя электронные ресурсы сети Интернет, они создавали свои авторские работы, совершенно не похожие на существующие (*за плагиат участники безоговорочно дисквалифицировались*). Например, работа обучающегося В. Рубцова удивила членов жюри своей оригинальностью — ответы в кроссворд нужно было вписывать в определенном направлении (см. рис. 2).

Главным достижением этого мероприятия можно считать то, что учащиеся, самостоятельно работавшие над своим проектом кроссворда (**поиск информации, выбор структуры кроссворда, анализ данных**), и после подведения итогов конкурса активно включаются в работу уже на уроках, легко применяя навыки работы с источниками, анализируя материал. Со слов коллег, такой эффект возник не только у наших учащихся, но и у конкурсантов из других образовательных учреждений.

Конечно, метод повышения мотивации к обучению (*проектно-игровой*) — не панацея от безразличия к вопросу саморазвития, отсутствия или низкого уровня ценностных ориентиров. Но он способен дать ощутимый ре-

зультат для педагога вечерней школы, в независимости от того, находится она с той или другой стороны «колючего забора». Мы прекрасно понимаем, что заинтересовать, «растормозить», отвлечь от асоциальных поступков и избавить от низкой самооценки, да еще и получить стабильный результат — дело исключительно сложное, но нужное.

Коллегам, заинтересовавшимся идеей, предлагаем ознакомиться с Положением о творческом конкурсе кроссвордов ГКОУ МО ВСОШ при ФКУ ИК № 23 Мурманской области и принять участие в III дистанционном творческом конкурсе «Кроссмейстер», который состоится в апреле 2013 г. Подробную информацию можно найти на сайте школы: vsosh-ik23.ucoz.ru

ПОЛОЖЕНИЕ О ДИСТАНЦИОННОМ ТВОРЧЕСКОМ КОНКУРСЕ «КРОССМЕЙСТЕР»

Цели и задачи. Конкурс «Кроссмейстер» проводится с целью развития творческих способностей обучающихся, расширения их кругозора. Задачи конкурса:

- формирование потребности к проявлению творческой инициативы;
- расширение словарного запаса обучающихся;
- совершенствование понятийного аппарата;
- формирование навыков работы с учебниками, научной и справочной литературой, с ресурсами сети Интернет;
- развитие навыков работы с ИКТ.

Участники конкурса. Обучающиеся общеобразовательных школ.

Оргкомитет. Конкурс проводится ГКОУ МО ВСОШ при ФКУ ИК-23 (*далее Школой*). Организацию и проведение конкурса осуществляет Оргкомитет, который формируется из числа педагогов Школы (не менее 5), победителей конкурса Школы прошлых лет (2–3 человека) и состоит из председателя, секретаря и членов жюри.

Права и обязанности Оргкомитета. Оргкомитет обязан:

- вносить при необходимости коррективы в настоящее положение;
- определять тематику каждого конкурса;
- контролировать выполнение всех пунктов настоящего положения;
- принимать и регистрировать конкурсные работы (секретарь);
- организовывать размещение материалов Конкурса, обеспечивать процесс голосования и своевременно объявлять результаты Конкурса на сайте Школы.

Оргкомитет имеет право:

- принимать к участию в конкурсе несколько работ одного автора, если они разной тематики;
- принимать решение о дисквалификации участника конкурса по представлению жюри.

Члены жюри обязаны:

- проверять работы на соответствие требованиям настоящего положения;

— оценивать работы в соответствии с критериями в Приложении 2;

— своевременно представлять результаты оценки работ председателю Оргкомитета.

Члены жюри имеют право:

— вносить предложение в Оргкомитет о дисквалификации участников, предоставивших заимствованные работы;

— потребовать с авторов работ ссылку на соответствующий источник.

Требования к конкурсным работам

1. Конкурсная работа представляет собой кроссворд или ребусы определенной тематики — одной из предлагаемых Оргкомитетом (**Приложение 3**).

2. Вид кроссворда выбирается участником самостоятельно.

3. Формулировка вопроса в кроссвордах должна быть точной, ответ чётким и научно обоснованным; возможны шуточные варианты вопросов.

4. В кроссворде может быть не менее 20 и не более 60 вопросов; количество ребусов по выбранной тематике — не менее 5 и не более 10.

5. К конкурсу не допускаются заимствованные работы. Участник, нарушивший данное требование, дисквалифицируется (с конкурса снимаются все его работы).

6. Работы должны быть представлены в электронном виде в любом формате.

Номинации и призовые места. Победители определяются по номинациям:

— лучший кроссворд по каждой из предложенных тем по результатам оценивания членами жюри;

— школьная команда-победитель соревнования «Кроссворд-экспресс»;

— приз зрительских симпатий (по результатам голосования на сайте Школы).

Авторы, допущенные к конкурсу, получают сертификат участника. Образовательное учреждение, обучающиеся которого заняли наибольшее количество призовых мест по всем номинациям, получает переходящий кубок конкурса сроком на 1 год, до определения победителя среди учреждений в следующем учебном году.

Порядок и сроки проведения конкурса. Конкурс проводится в 6 этапов:

Этап (сроки)	Характеристика этапа
I (...)	составление кроссвордов и ребусов обучающимися
II (...)	отправка заявок и работ в оргкомитет (заявка отправляется в отсканированном виде, форма заявки приведена в Приложении 1)
III (...)	оценивание конкурсных работ: членами жюри в соответствии с установленными критериями, пользователями сети Интернет путем голосования на сайте Школы
IV (...)	соревнование школьных команд «Кроссворд-экспресс»
V (...)	подведение итогов
VI (...)	размещение результатов на сайте Школы, рассылка дипломов и сертификатов участникам

Дополнительные положения. Представленные на конкурс работы не возвращаются, апелляции не принимаются. Автор имеет право в любой момент до объявления результатов отказаться от участия в конкурсе.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Заявка на участие

Фамилия, имя, отчество участника:

Образовательное учреждение:

Творческие работы:

№	Вид работы (ребусы или кроссворд), ее характеристика (количество ребусов или разновидность кроссворда)	Тематика

С положением о конкурсе ознакомлен: _____

(подпись, расшифровка подписи)

Руководитель образовательного учреждения, _____

(подпись, расшифровка подписи)

Дата МП

2. Критерии оценки творческих работ

Критерий	Максимальный балл
Соответствие заявленной теме	20
Художественное оформление (техника исполнения, стиль)	5
Оригинальность	5
Точность формулировок и научная обоснованность ответов	10
Симметричность, компактность, характер взаимосвязей	10

3. Тематика работ (для примера приведена тематика работ 2011 г.)

- «Поехали!» (к 50-летию первого полета человека в космос; предметная область — физика);
- «Вива Италия!» (к году Италии в России; история, география);
- «Эврика» (математика);
- «Селекция» (биология);

— «По страницам романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (к 120-летию со дня рождения М.А. Булгакова; литература);

— «Save the Earth!» («Берегите Землю!», английский);

— «Александр II — царь-освободитель» (к 150-летию отмены крепостного права; история).

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Взаимодействие школы и семьи в воспитании

Гайворонская Наталья Ивановна, директор школы
МКОУ Бобровская-II СОШ (Воронежская обл.)

Родители хотят видеть своих детей достойными гражданами нашего общества. Без помощи семьи школа не может обеспечить высоких результатов воспитания. В отличие от социальных институтов семья воздействует на ребенка ежедневно, поэтому располагает, почти, неограниченными возможностями в формировании его личностных качеств. К факторам семейного воспитания социологи относят материальные условия жизни семьи, ее структуру, образовательный уровень, интересы, духовные потребности, уровень культуры. По характеру взаимоотношений родителей семьи разделялись на три группы: живут дружно, иногда ссорятся, конфликтуют. На основе полученных данных проследили, каким образом характер взаимоотношений родителей влияет на нравственное формирование личности ребенка, утвердилось мнение, что в большинстве семей, где существует понимание между отцом и матерью, дети растут добрыми отзывчивыми. Это подтверждают данные учителей школ нашей школы. Иное положение в семьях, где родители ссорятся, вовлекают в свои конфликты детей. В таких семьях дети в лучшем случае воспитаны удовлетворительно, но чаще плохо. В исследованиях социологов вскрыты факторы, которые снижают воспитательное влияние семьи: ее нестабильность, наличие одного ребенка, недостаток времени у родителей для воспитания детей, отсутствие должного контакта со школой, нехватка педагогических знаний и умений. Для успешного взаимодействия школы и семьи в воспитании нужно, чтобы родители умели анализировать деятельность и поведение своих детей, их воспитанность. Для этого в МКОУ Бобровская СОШ №2 было разработано содержание и методика педагогического просвещения родителей с учетом подготовленности их к нравственному воспитанию, классные руководители использовали в работе ряд мероприятий по пробуждению у родителей, как воспитателей, интереса к процессу самообразования в области специальных педагогических и психологических знаний, совершенствованию взаимоотношения родителей с детьми и классным руководителем.

Социальная служба образовательного учреждения составила конкретную методику анализа воспитанности детей в семье, которая помогла бы самим разобраться в результатах семейного воспитания, целенаправленно

воспитывать соответствующие качества у своих детей. Если между классным руководителем и родителями существуют доверительные отношения, педагог может попросить поделиться результатами своих наблюдений. Таким образом, обеспечивается единство требований школы, гласного коллектива и семьи. Подключение родителей к анализу воспитанности школьников является не только способом более глубокого познания ими детей, но и стимулом самообразования самих родителей. У них появляется потребность обогатить свои знания, овладеть неизвестными им методами семейного воспитания. Продуманную систематическую работу с родителями ведут учителя нашей школы. Перед началом каждой четверти многие учителя знакомят родителей с планом воспитательной работы на четверть, обязательно рассказывают о тех родителях, которые принимают активное участие в общественной жизни класса.

Каждая школа в работе с родителями имеет свой определённый опыт. Проведение таких совместных мероприятий, как круглые столы, фестивали, выставки, родительские спектакли, и многие другие мероприятия способствуют взаимопониманию учителей, родителей, детей, где они одновременно являются организаторами и участниками.

Однако необходимо поставить вопрос о создании системы педагогического взаимодействия на уровне «семья — школа», разумеется, с учётом традиций, имеющегося опыта, возможностей и особенностей школ, районов. Хотя в силу ряда объективных причин осуществить сегодня это не просто. С одной стороны, происходящие в обществе, кризисные явления, перестройка его социально — экономических структур обостряют кризис семьи. Низкий уровень взаимодействия внутри семьи, многочисленный распад семей, снижение авторитета родителей, ослабление духовных основ семьи, увеличение разрыва между поколениями отрицательно воздействуют на характер педагогических отношений. С другой стороны, ориентацию на воспитание личности нового типа, возрастание значимости процессов самовоспитания и социализации, индивидуализацию и дифференциацию учебно-воспитательного процесса и другие явления можно рассматривать как позитивное изменение.

Разрешение этих противоречий требует максимального сближения семьи и школы, так как их объединяет общая цель: развитие личности ребёнка через обеспечение гармонии индивидуального и коллективного, поскольку каждый ребёнок одновременно является объектом и субъектом разнообразных социальных отношений. Развивая в каждом ребёнке индивидуальное, семья и школа готовят его к жизни в обществе и сотрудничеству с членами общества.

Основную работу с родителями школа проводит через родительские объединения — родительские комитеты, Управляющие Советы. Такое объединение имеет свой устав, которым определяются главные направления деятельности, права и обязанности участников процесса. Одной из главных задач родительских объединений остается организация и осуществление педагогического всеобуча. Лектории, круглые столы и многие другие разные формы педагогического просвещения помогают родителям правильно организовать процесс обучения ребёнка, помочь в решении трудных вопросов, преодолеть конфликтные состояния. Работа по созданию общих этических, эстетических, нравственных, волевых, интеллектуальных ценностей начинается с создания родительской школы. Её актив, как наиболее способный к сотрудничеству, занимается убеждением всех родителей в необходимости изучения основ гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, деятельностного подхода. Результатом должно стать стимулирование стремления пополнять свои знания, научиться практическим основам правильного воспитания детей в семье. Большинство родителей хотели бы видеть своих детей одаренными, культурными, воспитанными и преуспевающими. На этом естественном стремлении и строятся отношения между школой и семьей. Скоординировать усилия школы и семьи означает устранить противоречия и создать однородную воспитательную и развивающую среду. Совместная деятельность школы и семьи направлена на развитие у детей нравственных качеств, физического здоровья, интеллектуальных качеств, эстетического восприятия окружающего мира.

Развитие и воспитание ребёнка в семье требует множества деятельностных ситуаций, в которых происходит формирование личности, заданной ориентации. Главная нагрузка на обеспечение связи с семьей ложится на плечи классного руководителя. Свою деятельность он организует через родительский комитет, родительские собрания,

а также через учителей, работающих в данном классе. Важной частью практической деятельности классного руководителя по поддержанию контактов с семьей является регулярное личное посещение учащихся дома, изучение условий жизни на месте, согласование и координация с родителями совместных мер по усилению воспитательного воздействия, предотвращению нежелательных результатов. Традиционной функцией классного руководителя является просвещенческая: многие семьи нуждаются в педагогических советах, профессиональной поддержке. Постоянная тема для обсуждения на родительских собраниях — соблюдение единства требований семьи и школы. Для этого берутся конкретные аспекты координационного плана, анализируется их выполнение, намечаются пути устранения появившихся рассогласований. Острой проблемой является нравственное воспитание подрастающих поколений, различные аспекты которой приходится обсуждать на родительских собраниях. К сожалению, именно непрофессиональная работа с родителями чаще всего подрывает авторитет педагога и школы. Родители будут стремиться к сотрудничеству и последующим контактам, только видя заинтересованность классного руководителя судьбой их детей. Темы взаимоотношений семьи и школы очень удачно коснулся Л. Кассиль. «Когда случается что-то неладное с ребятами и начинают доискиваться причин этого, одни утверждают: это школа виновата, она обо всем должна позаботиться, ей принадлежит главная роль в воспитании. А другие, напротив, считают, что школа в основном всё-таки учит, а воспитывать должна семья. Я думаю, что и те, и другие не правы. Если говорить образно, то семья и школа — это берег и море. На берегу, ребёнок делает свои первые шаги, получает первые уроки жизни, а потом перед ним открывается необозримое море знаний, и курс в этом море прокладывает школа. Это не значит, что он должен совсем оторваться от берега — ведь и моряки дальнего плавания всегда возвращаются на берег, и каждый моряк знает, как он обязан берегу. Семья даёт ребёнку, как бы первичное оснащение, первичную подготовку к жизни, которую школа всё-таки не может дать, потому что необходимо непосредственное соприкосновение с миром близких, окружающих ребёнка, миром очень родным, очень привычным, очень нужным, миром, к которому ребёнок с самых первых лет привыкает и с которым считается. А уже потом рождается известное чувство самостоятельности, которое школа должна не подавлять, а поддерживать.

Литература:

1. Абубакирова С.Я. Сотрудничество школы и семьи/Воспитание школьников. — 2000. — №6. — С. 47–55.
2. Кассиль Л.А. Навстречу друг другу// Увидеть будущее, — М., 1985 г., с. 90–93.
3. Парфенова И.М. Организация сотрудничества семьи и школы//Воспитания школьников. — 2002. — №3. — С. 25–28.
4. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф. «Педагогика», учебное пособие, М.,издательство Школа-Пресс, 2002 г., 511 с.
5. Синягин Ю.М. Ошибки в общении учителя с учениками и их родителями//Воспитание школьников. — 1997. — №1. — С. 17–20.

6. Шудегова О.И. Семейное неблагополучие и основные характеристики развития и поведения детей «группы риска» в семье. // Вестник Унив. Рос. Ак. Образования. — 2007. — №4. — С. 47—51.

Народные игры как средство семейного воспитания

Павлова Валентина Павловна, воспитатель

МБОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад №51 (г. Тольятти)

С тех пор как существует семья, главной заботой человека является воспитание детей. Семья изменяется вместе с развитием общества, она болеет теми же болезнями и достигает тех же успехов, что и общество. Каковы же насущные проблемы семьи сегодня? Это, прежде всего, нравственная позиция родителей, взаимоотношения родителей и детей, совместная деятельность всех членов семьи. От того как сформированы названные категории в современных семьях зависит, что возьмут наши дети в будущее: внешнее преклонение перед культом вещей и денег или внутреннюю духовную культуру. К сожалению, сегодня не всем понятно, что в ребенке самым важным является воспитание чувств, умения не только брать, но и отдавать, развивать бескорыстие, доброту, умение испытывать радость от того, что сделал кому-то хорошее, доброе дело. Нельзя не согласиться со словами великого педагога В. Сухомлинского: «Тонкость ощущения человека, эмоциональная восприимчивость, впечатлительность, чуткость, сопереживание, проникновение в духовный мир другого человека — все это постигается, прежде всего, в семье».

Семья для ребенка становится первым социальным миром, и понятно, что начало будущего человека закладывается именно здесь. Наиболее близким, дорогим существом для ребенка является мать. Мать это не только тепло, уют, внимание. Это мир любви, добра ласки, это мир первых жизненных уроков. Материнской школой назвал Ян Амос Коменский ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок в кругу семьи, в первое семилетие жизни, из рук и уст матери. Но мне кажется, что этим понятием можно обозначить целую человеческую жизнь, непрерывный курс обучения, который преподают всегда верящие в нас неустанные наставники — материнское сердце, разум, слово. Их уроки не имеют расписания, перемен, выходных и каникул. И никакая программа, никакие стандарты самого нового поколения не охватят, не опишут всего, чему учит нас материнская школа. Первыми уроками, полученными из рук и уст матери, несомненно, становятся уроки любви, добра, сострадания, понимания и ответственности. Трудно уложить материнские действия в педагогические средства, методы и формы. Но все прочитанные книги, спетые песенки, выученные поговорки и игры — все это материнская педагогика, во всем народная наука жизни и воспитания.

И жаль, что часто этой всеохватывающей педагогики мы не замечаем в гонке за материальным благополучием,

за обеспечением ребенка всем необходимым. Существует огромное количество советов родителям, прочитано множество лекций о том, как воспитывать детей, как вырастить их достойными людьми.

Но не следует забывать слова Оскара Уайльда: «Лучший способ сделать детей хорошими — это сделать их счастливыми». В этом хорошем помощнике родителям могут стать народные игры. Роль игры в детском возрасте трудно переоценить. Это естественное состояние ребенка. Многие игры незаслуженно забыты, хотя имеют многовековую историю. Они передавались из поколения в поколение, вбирая в себя лучшие национальные традиции, поэтому ценны в педагогическом отношении, оказывают большое влияние на воспитание ума, характера, воли, развивают нравственные чувства, физически укрепляют ребенка, создают определенный духовный настрой, формируют добрые отношения между родителями и детьми. Играть родители с детьми могут дома, на прогулке, во время поездки. И не важно, сколько в вашей семье детей, важно, что вы вместе, что заняты очень важным делом — вы играете, а значит, воспитываете, формируете личность своего ребенка.

Весёлые подвижные игры — это наше детство, детство наших родителей, наших бабушек и дедушек. Кто не знает любимых прятков, ловишек, салочек? Кто их придумал? Когда они возникли? Ответ на этот вопрос только один: они созданы народом, так же как песни, сказки. Народные игры имеют многовековую историю, они сохранились и дошли до наших дней из глубокой старины, передавались из поколения в поколение, вбирая в себя лучшие местные традиции. Собираются мальчишки и девчонки вечером на улице так же, как 100 лет назад бегают, играют в догонялки, жмурки, состязаются в силе, ловкости, быстроте. Зимой катаются с гор, играют в снежки, строят крепости. К сожалению, многие игры наших бабушек и дедушек (горелки, лапта, камешки, пекарь, бабки, чижик и другие) потеряли популярность или совсем забыты. Предпочитают играть в спортивные игры, такие как пионербол, баскетбол, футбол, так как других игр просто не знают. Особой популярностью у ребят пользуются компьютерные игры, которые, по моему, приносят вреда больше чем пользы. Но, несмотря на это дети желают научиться играть в игры их родителей и бабушек. Поэтому основной целью данной работы является популяризация народных игр, в которые играли наши родители, бабушки и дедушки. Названия игр, правила были различны в разных областях, районах нашей страны вслед-

ствие этого проблемой исследования становятся варианты игр, характерные именно для нашей местности, откуда родом вся наша семья. Методами работы явились анкетирование, опрос, работа с литературой. В результате была составлена игротека народных игр нашей местности, относящаяся к 50–80 годам прошлого века.

Молчанка

Пред началом игры играющие хором произносят:

Первенчики, червенчики,
Зазвенели бубенчики.

По свежей росе,
По чужой полосе.

Там чашки, орешки,
Медок, сахарок.

Молчок!

После слова «Молчок!» все должны замолчать. Ведущий старается игроков рассмешить движениями, смешными словами. Если кто-то засмеялся или сказал слово, то отдает ведущему фант. В конце игры дети свои фанты выкупают: поют песни, танцуют, читают стихи и т.д.

Соломинка

Соломинки рассыпаются на столе, участники игры по очереди выбирают их, но так, чтобы рядом лежащие соломинки не сдвинулись с места. Если игрок, неосторожно выбирая соломинку, пошевелил соседнюю, он выходит из игры. Кто взял больше всех соломинок, тот и выиграл.

Камешки

Дети и родители готовят по 5 мелких гладких камешков, величиной с лесной орех. Условием игры является выполнение особых фигур: «жары», «верты», «мостик» и другие. Эти игры увлекательны и полезны, воспитывают внимание, сосредоточенность, находчивость, развивают ловкость рук и пальцев, точную координацию движений, а так же позволяют взрослым общаться с детьми на равных.

Жары

Пять камешков игрок берет в руку, один подбрасывает вверх, а четыре рассыпает по столу. Брошенный камень ловит и снова бросает вверх. И пока он летит, нужно успеть прикоснуться к лежащим камешкам. Камешки, которых коснулся игрок, откладываются в сторону.

Верты

Та же самая игра, только камешки, лежащие на столе, нужно успеть перевернуть.

Мостик

Кладут четыре камешка в ряд на столе близко друг к

другу. Пятый подкидывают вверх, быстро берут со стола четыре камешка, ловят пятый.

Чет и нечет

Один из играющих берет в горсть несколько камешков, бросает их вверх и ловит их тыльной стороной руки, прикрывая другой, и спрашивает: «Чет или нечет». Кто не угадал, выходит из игры.

В чем же польза игр?

Первый и самый главный плюс — общение. Общение детей друг с другом, общение детей и родителей. В отличие от компьютерных игр в эти игры в одиночку не поиграешь. Если ребенок играет с папой и мамой, он может объяснить правила, посоветовать что-то, то есть побыть старшим и взрослым, что в обычной жизни ему удастся крайне редко.

Второй плюс — формирование умения договориться, ведь необходимо вспомнить правила, установить очередность и т.д.

Третий плюс — умение разрешения конфликтной ситуации. Возможно, кто-то сделал неправильный ход или жульничал. Ребенок получает важную науку, которая в игре усваивается легко, между делом.

Четвертый плюс — умение достойно проигрывать. Победитель, как правило, один, зато остальные получают значимый урок.

Таким образом, совместные игры родителей и детей воспитывают в ребенке важные качества, стороны личности, которые так необходимы в современном обществе.

Я думаю, что все перечисленные здесь игры незаслуженно забыты, так как они веселые, интересные. Развивают ловкость, быстроту, сноровку. Представлена лишь часть игр популярных в середине и конце прошлого века. Это подвижные игры, игры в воде, зимние игры, ролевые игры. Конечно же, все эти игры существуют с незапамятных времён, передаются от родителей к детям. Это часть нашей истории, нашей культуры. Необходимо отметить, что в наш регион в 50–60 годы съезжались люди со всей нашей необъятной страны. Поэтому время и люди вносили изменения в сюжеты и правила. Игры обогащались, совершенствовались. До сих пор создаются новые варианты. Но все же характерной чертой всех игр является яркость, легкое запоминание, эмоциональность. Лучшими распространителями и пропагандистами игр являются — дети. И для того, чтобы игры жили о них нужно рассказывать. В них нужно играть!

Литература:

1. Кенеман А.В. Детские подвижные игры народов СССР. Москва. Просвещение 1989.
2. Литвинова М.Ф. Народные подвижные игры. Москва. Просвещение 1986.
3. Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня. Москва Просвещение 1985.
4. Осокина Т.И., Тимофеева Е.А., Фурмина Л.С. Игры и развлечения детей на воздухе. Москва Просвещение 1983.
5. Зягик Л.В. Куликова Т.А. «Воспитателю о работе с детьми», Москва «Просвещение», 1995
6. Родчанин Е.Г. Зязюн И.А. «Гуманист, мыслитель, педагог», Москва» Педагогика», 1991

Правильное воспитание – залог здоровья и счастья детей

Паротькина Любовь Владимировна, воспитатель

МБОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад №51 (г. Тольятти)

Жизнерадостность — это не только признак здоровья, но еще и самое действенное средство, избавляющее от болезней.

С. Смайлс

На вопрос: Каким вы хотите видеть своего ребенка? — отвечая, любой человек обязательно начнет со здоровья и счастья. Недаром, народная мудрость гласит: «Здоровье — всему голова!» Все правильно! Но как этого добиться, многие затрудняются ответить. А проблема в том, что судьба маленького ребенка полностью зависит от родителей, во-первых, и людей, которые заняты его воспитанием.

Модель системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья детей, включает следующие блоки:

1. Здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения: создание гигиенически полноценной среды обитания и комплектования медицинских и педагогических кадров для решения проблем по сохранению и укреплению здоровья и подготовки детей к школе.

2. Рациональная организация образовательного процесса.

3. Организация двигательного режима и физкультурно-оздоровительной работы.

4. Просветительно-воспитательная работа с детьми: организация работы по формированию понимания ценности здоровья и здорового образа жизни.

5. Организация системы просветительской и методической работы с педагогами, специалистами и родителями.

6. Профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья.

Эффективный метод сохранения и укрепления здоровья детей — витаминизация, профилактика нарушения осанки и плоскостопия.

Здоровьесберегающая среда включает несколько компонентов:

- режим;
- сбалансированное питание;
- предметно-развивающее пространство группы, физкультурного зала и других спец. помещений.

Режим — это правильное распределение во времени и целесообразная последовательность в удовлетворении основных физиологических потребностей организма ребенка: сна, приема пищи, бодрствования. Режим — он экономичен, рентабелен, полезен для здоровья, воспитывает дисциплину и волю ребенка. Каждый человек должен иметь волю, так как безвольный человек уступает волевым людям. Он трудится для них или вместо них, не получая при этом удовлетворения, тем самым, лишается

высших радостей, обрекая себя на радости второго, низшего сорта.

Сон — одна из составляющих режима. Во время быстрого роста и развития недосыпание крайне опасно. Все мы знаем, что во время сна мозговые клетки восполняют затраченную энергию. Недосыпание приводит к утомляемости, раздражительности, ухудшению памяти и т.д. Значит, ребенок должен спать свою норму. Взрослые ему должны в этом помочь.

Питание для детей должно быть сбалансированным, поэтому ребенок с пониженным или с повышенным аппетитом должен вызывать тревогу у взрослых.

Во время бодрствования у детей формируются умения, навыки, привычки, в том числе, и гигиенические навыки: правильная и длительная чистка зубов, полоскание рта после каждой еды, мытье, как минимум, до пояса — все это серьезное дело, которое надо выполнять аккуратно и ежедневно. Утренняя зарядка, водные процедуры, физическая культура увеличивают сопротивляемость организма.

Здоровьесберегающая и развивающая направленность среды обеспечивает эмоциональное благополучие и сохранение физическое здоровье дошкольников; максимальное развитие творческого потенциала, физических и интеллектуальных возможностей.

Важнейшей частью здоровьесберегающей технологии является экологическое пространство. В группе поддерживается комфортная температура. Комнатные растения наполняют воздух ароматами, фитонцидами, очищают его и создают психоэмоциональный комфорт.

Оформление группы важно, так как на здоровье ребенка влияет и то, что он видит. Теплая цветовая гамма создает жизнерадостную обстановку. С давних времен существует лечение цветом — хромотерапия.

Красный цвет пробуждает волю к жизни, повышает физическую силу, работоспособность.

Оранжевый цвет — самый радостный, помогает преодолеть нервные срывы, повышает аппетит.

Желтый цвет создает радостное, веселое настроение, повышает умственные способности.

Зеленый цвет — цвет внутренней гармонии.

Голубой цвет — цвет альтруизма и покоя.

Фиолетовый цвет повышает творческую активность.

Пребывание в группе влияет на физическое здоровье. В ходе непосредственно организованной деятельности необходимо чередовать интеллектуальную и двигательную

деятельность: использовать пластические, игровые приемы, физкультминутки, пальчиковые игры. Учеными доказано, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. На кистях рук располагается множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы человека, рефлексорно связанные с ними. Активизации движений способствует уборка детьми своего рабочего места. Выполняя задание, ребенок может стоять, сидеть за столом или на полу.

У детей бывает разное настроение, но педагог всегда создает положительный эмоциональный фон, этому способствует музыка, она задает настроение, является элементом релаксации, можно использовать аудиозаписи со звуками природы.

Необходимо создать в группе атмосферу психологического комфорта: уважительное отношение к личности ребенка, внимание к его мнению, выбору. Педагог хвалит детей за каждое достижение, поддерживает атмосферу толерантности к неудачам ребенка: пресекает возможность насмешек со стороны сверстников и поощряет восхищение работами товарищей.

Игровая деятельность помогает сохранить здоровье ребят: снять стресс, наладить общение. Хорошо снимает усталость юмор.

Взрослые с большим уважением относятся ко всему, что сделали дети. Ребята готовят подарки, выставки для родителей, участвуют в оформлении группы, участка и т.д.

Главным показателем положительного влияния на здоровье ребенка любой здоровьесберегающей технологии является интерес к организованной деятельности, желание действовать. Деятельность может стать источником продолжительного и стойкого здоровья, ощущение счастливой жизни или, наоборот, раннего и тяжелого заболевания, прозябание по принципу «день прожит — и ладно!»... А это формируется с детства, все зависит от того, как ребенка приучают к деятельности. В семье, где трудятся вместе, возникает дружная атмосфера — она рождает уважение к труду.

Жизнь показывает: счастье и здоровье чаще всего, добывают с раннего детства, и средство для этого радостного совпадения одно: правильное воспитание. Вот и получается, что воспитание, здоровье, счастье связаны между собой неразрывно.

Литература:

1. Гребенщук О. Среда здорового проживания. ж. «Обруч» № 2 2008.
2. Долецкий С.Я. Здоровье и счастье. ж. «Здоровье дошкольника» №3 2009.
3. Зюзгина Л.А., Сафрошкина Н.М. Режим — залог нормального развития ребенка-дошкольника. ж. «Воспитатель ДОУ» №7 2008.
4. Кальницкая Г.Я., Макарова И.Б. Здоровьесберегающие технологии в практике. ж. «Воспитатель ДОУ» № 4 2009.
5. Михайличенко Г.Г., Васильева Е.Ф. Способности и дарование на кончиках пальцев. ж. «Воспитатель ДОУ» №12 2009.
6. Морозова Т.В. Хромотерапия в здоровьесбережении дошкольников специализированных групп. ж. «Воспитатель ДОУ» №11 2008.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Организация самостоятельной работы выпускников в рамках подготовки к ЕГЭ по математике с применением программного обеспечения GeoGebra

Данелян Сусанна Амирбековна, учитель математики
МОУ Гимназия №12 (Краснооктябрьский р-н, г. Волгоград)

Данелян Иринэ Игоревна, студент
Волгоградский государственный университет

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования обсуждается сегодня повсеместно.

«Методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию...» [1].

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия, способность их использования на практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации сотрудничества с педагогами и сверстниками, владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности.

Автор статьи организует занятия элективных курсов по решению заданий повышенного и высокого уровня (группы С) в рамках подготовки к ЕГЭ, делая основной акцент на самостоятельные разработки обучающихся, координируя и направляя организацию работы как в индивидуальной так и в групповой форме, используя метапредметные связи, и, в первую очередь, возможности преподавания информатики и информационных технологий в единстве с математикой. Использование технических средств обучения (интерактивной доски, проектора) дает возможность очень эффективно использовать при этом интерактивную среду программы GeoGebra [3]. Это обучающая программа по математике, разработана для изучения и обучения в школе. С ее помощью можно анализировать функции, строить их графики, решать задачи по геометрии.

В зависимости от уровня подготовки слушателей курса проводятся в разном объеме подготовительные пропедевтические разработки и разборы заданий повышенного и высокого уровня. Соответственно распределяются между выпускниками и задания для самостоятельной подготовки.

На одном из занятий элективного курса по математике «Решение заданий с параметрами (С5) с применением программного обеспечения GeoGebra» (технология решения заданий с параметрами с использованием интерактивной среды программы GeoGebra и эффективность её использования описаны в статьях автора [2], [3]) проводится разбор следующего задания высокого уровня сложности:

Найдите, при каких значениях параметра a системы уравнений

$$\begin{cases} \log_9 x^2 + \log_3 y = 0 \\ |x| + |y| = a \end{cases}$$

и

$$\begin{cases} \sin(x+y) = 0 \\ (x-1)^2 + (y-1)^2 = a^2 + 2 \end{cases}$$

имеют одинаковое число решений.

До проведения занятия проводится предварительное распределение заданий для самостоятельной работы в соответствии с уровнем подготовки слушателей курса:

* обучающимся, недостаточно знакомым с библиотекой графиков и уравнений, не имеющим необходимых навыков в использовании графической культуры, предлагается с помощью программного обеспечения GeoGebra подготовить к занятию пропедевтические презентации по темам:

1. Графики функций обратной пропорциональности $y=1/x$, $y=1/|x|$. Сделать вывод: как по виду графика функции $y=f(x)$ строится график функции $y=f(|x|)$;

2. График уравнения $|x|+|y|=a$. Последовательно записывая в ПО GeoGebra в строку ввода уравнения $x+y=a$, $|x|+y=a$, $|x|+|y|=a$ для некоторого конкретного числа a , сделать вывод о влиянии знака модуля на вид графика уравнения. Далее, применив ползунок для значений a , определить влияние значения параметра a на изменения графика уравнения;

3. График линейной функции $y=-x+n$. Сделать вывод о роли параметра n на положение графика функции, орга-

низовав при использовании ПО GeoGebra ползунка для параметра n ;

4. Уравнение окружности $(x - a)^2 + (y - b)^2 = R^2$. Задать ползунки для значений параметров a , b , R , сделать вывод об их роли при построении графика заданного уравнения.

* более подготовленных обучающихся можно объединить в группы (возможен и индивидуальный подход) — первой группе поручить подготовить презентацию решения первого уравнения системы, а второй группе — второго уравнения системы. Самым сильным обучающимся можно поручить подготовить проект решения всего задания.

При использовании ПО GeoGebra после записи в строку ввода аналитического задания рассматриваемой функции или уравнения, обучающиеся предварительно определяют интервалы движения для каждого из ползунков, соответствующих параметрам рассматриваемого уравнения или функции. Двигая ползунки, определяющие динамику соответствующих параметров, учащиеся на начальном этапе изучения графической культуры самостоятельно делают выводы о влиянии каждого из параметров на вид графика заданной функции или уравнения. Обучающиеся, недостаточно знакомые с библиотекой графиков и уравнений, при этом имеют возможность с помощью графических иллюстраций, полученных при применении ПО GeoGebra, освоить и закрепить знания из раздела построения графиков элементарных функций и уравнений.

На занятии, в зависимости от уровня подготовки группы элективного курса, отводится соответственно

больше или меньше времени на рассмотрение презентаций, подготовленных в рамках пропедевтики базовых знаний и умений. После чего группа переходит к разбору собственно самого задания.

Первая группа представляет первую систему:

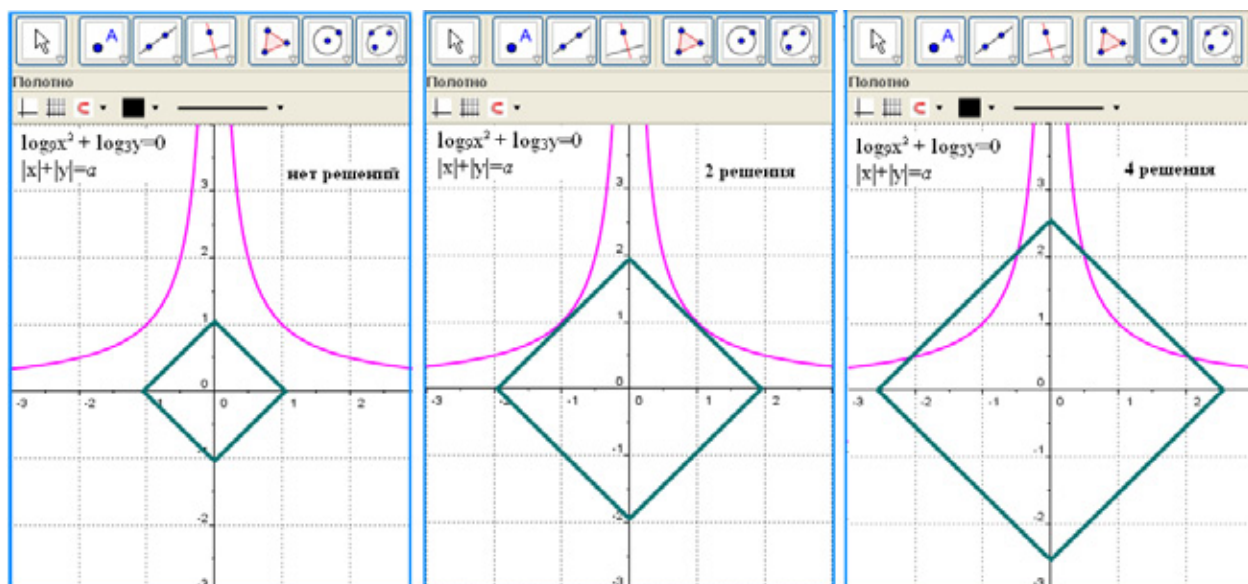
Преобразуем первое уравнение системы при $x \neq 0$, $y > 0$:

$$\log_9 x^2 + \log_3 y = 0 \Leftrightarrow \log_3 |x| + \log_3 y = 0 \Leftrightarrow |x|y = 1 \Leftrightarrow y = 1/|x|.$$

1. $y = 1/x$ — функция обратной пропорциональности, графиком которой являются две ветви гиперболы, расположенные в первой и третьей координатных четвертях. График функции $y = 1/|x|$ получаем симметричным отображением относительно оси абсцисс ветви гиперболы, расположенной в третьей четверти, во вторую координатную четверть.

2. $|x| + |y| = a$, при $a < 0$ уравнение не имеет решений, при $a = 0$ график уравнения вырождается в точку $(0; 0)$, построим график уравнения при $a > 0$: $|y| = -|x| + a$: при $y > 0$ $y = -|x| + a$ — прямой угол с вершиной в точке $(0; a)$, стороны которого направлены вниз, при $y = 0$ получаем точки на оси x $(-a; 0)$, $(a; 0)$, при $y < 0$ $y = |x| - a$ получаем прямой угол с вершиной в точке $(0; -a)$ и сторонами, направленными вверх.

Таким образом, графиком уравнения является квадрат с центром в начале координат и вершинами, лежащими на осях координат. Параметр a задает длину $1/2$ диагонали квадрата. Динамика графической интерпретации системы показывает, что с увеличением параметра квадрат расширяется и при $a < 2$ общих точек у графиков уравнений нет, при $a = 2$ два решения, а при $a > 2$ система будет иметь 4 решения.



Таким образом, делается вывод: возможное количество решений первой системы представляет собой конечное множество, состоящее из трех значений $\{0; 2; 4\}$.

Разбор сопровождается красочной презентацией, демонстрирующей динамику движения, заложенного в решении заданной системы уравнений:

Вторая группа представляет решение второй системы:

1. Преобразуем первое уравнение второй системы: $\sin(x+y) = 0 \Leftrightarrow x+y = \pi n$, $y = -x + \pi n$, n — целое число — семейство параллельных прямых с угловым коэффициентом -1 , пересекающих ось ординат в точках с координатами $(0; \pi n)$, n — целое число.

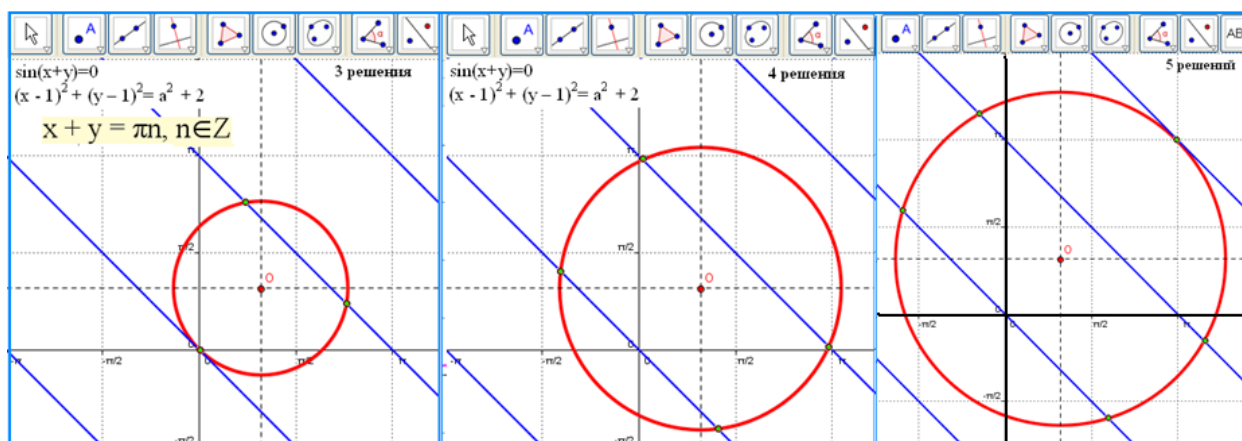
2. $(x - 1)^2 + (y - 1)^2 = a^2 + 2$ — уравнение окружности с центром в точке $(1; 1)$ и радиусом, равным $\sqrt{a^2 + 2}$.

Наименьшее возможное значение радиуса $\sqrt{2}$, при этом у окружности с семейством параллельных прямых, задаваемых первым уравнением системы, три общие точки. Как показывает динамика рисунка, с увеличением радиуса число решений системы постепенно увеличивается и может быть любым, большим двух.

Итак, возможное количество решений второй системы

представляет собой бесконечное множество, состоящее из значений $\{3; 4; 5; \dots\}$.

Разбор системы опять-таки сопровождается красочной динамичной презентацией, демонстрирующей постепенное увеличение числа точек пересечения графиков по мере увеличения радиуса заданной вторым уравнением системы окружности:

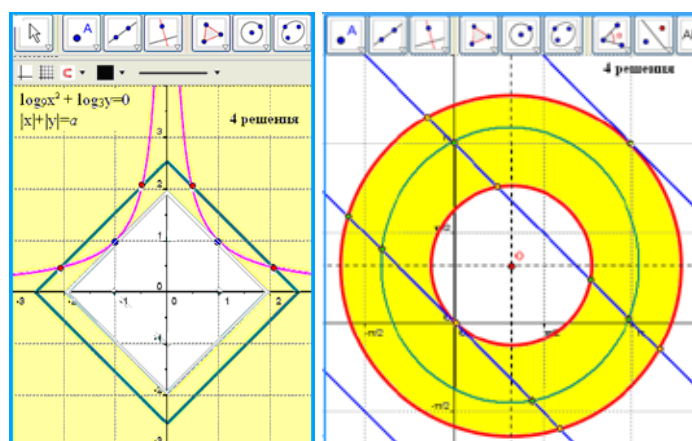


Последним шагом занятия становится совместный анализ полученных результатов и переход к ответу на вопрос задачи: нахождение искомых значений параметра, при которых число корней заданных систем уравнений одинаково.

Сравнивая полученные множества возможного числа решений обеих систем, обучающиеся приходят к выводу, что только 4 является для систем одинаковым числом решений. Остается определить, при каких a имеют 4 решения обе системы одновременно.

Обращаемся к полученному обучающимися в ходе самостоятельной подготовки наглядному динамичному представлению: первая система имеет 4 решения при $a > 2$, вторая система при $a = 0$ имеет три решения, пять решений у системы при выполнении условия $\sqrt{a^2 + 2} = (\pi - 1)\sqrt{2}$, $a^2 + 2 = 2(\pi - 1)^2$, $a^2 = 2\pi^2 - 4\pi$. С учетом условия $a > 0$, $a = \sqrt{2\pi^2 - 4\pi}$.

То есть, 4 решения у второй системы при $0 < a < \sqrt{2\pi^2 - 4\pi}$.



И, наконец, у заданных систем совпадает число решений при $2 < a < \sqrt{2\pi^2 - 4\pi}$.

Промежуток $2 < a < \sqrt{2\pi^2 - 4\pi}$ является решением рассматриваемого задания.

В ходе организованной самостоятельной подготовки обучающиеся осваивают владение навыками познавательной и учебно-исследовательской деятельности, способность к поиску методов решения задач; умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, излагать свою точку зрения; ис-

пользовать средства ИКТ.

Выпускник, принимая самостоятельное участие в подготовке занятий по разбору заданий высокого уровня из вариантов ЕГЭ, осознает ответственность за результат собственного образования, значимость своей роли в успешном решении задачи. Навыки самостоятельного приобретения знаний с использованием ИКТ-технологий являются залогом успешного продолжения выпускником учебы, формирования в дальнейшем его профессиональных компетенций.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования Зарегистрирован Минюстом России 07.06. 2012, рег. № 24480
2. С.А. Данелян, О.Н. Колосова, Технология обучения решению задач с параметрами с использованием интерактивной среды программы GeoGebra. Материалы II международной научно-практической конференции. Пенза-Ереван-Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012, стр.388.
3. С.А. Данелян, О.Н. Колосова, Эффективность использования программного обеспечения GEOGEBRA при обучении задачам с параметрами. Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. Издательство «Научная книга», НИИ СО ГБОУ МГПУ, 2012, стр.286–291.

Методика применения фильмов о композиторах на уроках музыкальной литературы в Детских музыкальных школах

Камалова Лилия Фаатовна, преподаватель

МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 22 Приволжского района г.Казани»

Технические средства обучения (ТСО) давно вошли в наши образовательные учреждения и в XXI веке получили широкое распространение. По данным ЮНЕСКО, когда человек слушает, он запоминает 15 % речевой информации, когда смотрит — 25% видимой информации, когда видит и слушает — 65% получаемой информации. Необходимость применения ТСО, которые в качестве аудиовизуальных средств могут воздействовать на различные органы чувств, несомненна.

ТСО повысят продуктивность учебно-воспитательного процесса только в том случае, если учитель хорошо представляет и понимает психологические основы их применения.

Из психологии известно, что зрительные анализаторы обладают значительно более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Глаз способен воспринимать миллионы бит в секунду, ухо — только десятки тысяч. Информация, воспринятая зрительно, по данным психологических исследований, более осмысленна, лучше сохраняется в памяти. *«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»*, — гласит народная мудрость. Однако в процессе обучения основным источником информации продолжает оставаться речь учителя, воздействующая на слуховые анализаторы. Следовательно, учителю надо расширять арсенал зрительных и зрительно-слуховых средств подачи информации.

Услышав звук, человек пытается найти глазами его источник, что облегчает восприятие звуковой информации. Следовательно, наиболее высокое качество усвоения достигается при непосредственном сочетании слова учителя и предъявляемого учащимся изображения в процессе обучения. А ТСО как раз и позволяют более полно использовать возможности зрительных и слуховых анализаторов обучаемых. Это оказывает влияние, прежде всего на начальный этап процесса усвоения знаний — ощущения и восприятия.

Используя ТСО, необходимо учитывать следующие психологические особенности внимания. **Сосредоточенность** внимания — удержание внимания на одном объекте. **Устойчивость** внимания, которая даже при активной работе с изучаемым объектом может у детей сохраняться 15–20 минут, а потом требуется переключение внимания, краткий отдых. **Объём** внимания — количество объектов, символов, воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью, что в норме составляет 7 ± 2 . **Распределение** внимания — одновременное внимание к нескольким объектам и одновременное полное их восприятие. У детей оно как раз не очень развито, поэтому на экране **главное** изображение выделяется крупнее всего, что изображено на экране, чтобы усилить внимание именно к нему, так как на общем фоне ученик теряет многие его необходимые характеристики.

Полученные с помощью просмотра фильма знания обеспечивают в дальнейшем **переход к более высокой ступени познания** — понятиям и теоретическим выводам.

При подготовке учителя к занятиям с использованием ТСО (видеозаписей) ему необходимо проделать большую работу. Опираясь на учебные планы, программы, методические пособия, определяющие общие рамки процесса обучения, преподаватель конструирует его программу с учетом стоящих перед ним задач, возможностей и интересов учащихся. Использование видеозаписей на уроках требует более тщательного подхода к проектированию **системы** собственных действий и действий учащихся. Она имеет две стороны: организационно-педагогическую и методическую.

Организационно-педагогическая сторона предполагает проведение анализа всех тем по определенному предмету и распределения ТСО (видеозаписей) по темам, т.е. создание системы включения их в изучение материала по всему курсу или большому разделу.

Методическая сторона заключается в разработке и создании определенной методической системы применения ТСО, которая может быть индивидуальной для каждого преподавателя, но должна базироваться на общих принципах использования ТСО на уроке.

Для учителя очень важны поиски эффективной методики применения аудиовизуальных средств обучения. Урок может быть насыщен самыми современными техническими средствами, но желаемая результативность — возрастание качества знаний, умений и навыков — достигнута не будет. Более того, она может быть ниже, чем в параллельных классах, где такие средства не использовались.

Типичные педагогические ошибки, снижающие эффективность применения технических средств:

- 1) недостаточная методическая подготовленность учителя;
- 2) неправильное определение дидактической роли и места аудиовизуальных пособий на уроках, несоответствие выразительных возможностей аудиовизуальных средств их дидактической значимости;
- 3) беспланоность, случайность их применения;
- 4) перегруженность урока демонстрацией (прослушиванием), превращение его в зрительно-звуковую, литературно-музыкальную композицию.

На таком уроке, по сути, отсутствует учебно-воспитательная работа учителя, нарушаются элементарные дидактические требования, преобладает пассивное восприятие учебной информации учащимися, нерационально тратится учебное время.

Аудиовизуальные средства обеспечивают лишь **одну** сторону процесса обучения — усиливают восприятие учащимися учебной информации, что в значительной степени определяет качество понимания и усвоения учебного материала. Для глубокого усвоения знаний необходимо формирование понятий и художественных образов в процессе активной мыслительной деятельности. Этого можно достичь лишь **при сочетании аудиовизуальных средств со словом учителя**. На уроке с применением аудиовизуальных средств важно, чтобы **активно работал ученик**. Слово учителя — необходимое условие и средство повышения действенности аудиовизуальных пособий, осознанности восприятия и усвоения их содержания учащимися, управления их познавательной деятельностью.

Учитель выделяет основные объекты и явления, раскрывает их сущность, сосредотачивает внимание на содержании видеозаписи, активизирует мыслительную деятельность учащихся, устанавливает связи между содержанием видеофильма и темой урока, подводит учащихся на основе сформированных представлений к выявлению сложных внутренних связей и закономерностей — формированию понятий.

Прежде чем отобрать для урока тот или иной видеофильм необходимо продумать место его применения в зависимости от дидактических возможностей, заложенных в этом фильме. При этом следует иметь в виду в первую оче-

редь **цели и задачи** конкретного урока и отбирать такие наглядные пособия, которые четко выражают наиболее существенные стороны изучаемого на уроке материала.

От **учебных задач** зависит и выбор формы сочетания наглядности и слова учителя.

Учебный видеофильм характеризуется рядом особенностей: информационная насыщенность, сильное эмоциональное воздействие на аудиторию, темп предъявления информации с телеэкрана, управление процессом восприятия, целостность и законченность.

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности видеофильма на уроке. Это источник новых знаний, средство иллюстрации учебного материала, обобщения и систематизации знаний, зрительная или зрительно-слуховая опора для самостоятельной работы учащихся.

Подавляющее большинство фильмов можно использовать в различных учебных ситуациях, в зависимости от целей и содержания урока. Часто один и тот же фильм в различных учебных ситуациях можно применять для решения разнообразных дидактических задач.

Перед использованием любого видеоматериала учителю необходимо очень внимательно изучить: в какой мере его устраивают объём, качество содержания и характер подачи; какие акценты делают авторы фильма и совпадают ли они с тем, что хотел бы донести при изучении данного материала сам учитель; насколько удачен и целесообразен дикторский текст; каковы дидактические возможности фильма в сравнении с другими имеющимися средствами наглядности; в какой степени он соответствует возрастным особенностям учеников и уровню их подготовленности.

Если учитель решает, что фильм будет показан полностью, то надо продумать вопросы и задания до просмотра фильма, чтобы организовать его восприятие в нужном направлении, и **после** его демонстрации — для работы по осмыслению и пониманию увиденного. Если принимается решение о **пофрагментарном просмотре**, необходимо определить границы каждого фрагмента и распланировать работу до и после просмотра. Длительность фрагментов не должна превышать 4–6 минут, общее количество фрагментов на одном уроке не более 5. Продолжительность фильма на одном уроке 20–30 минут.

Прерывать показ фильма следует лишь в крайних случаях, когда изображенное на экране не будет воспринято учащимися без комментария учителя.

Необходимо продумывать время фильма в структуре занятия. При отборе материала фильма целесообразно отметить то, что можно будет использовать на последующих занятиях или в других классах. Отбирая фильм, надо обратить внимание не только на его **образовательную**, но и на **воспитательную** ценность.

Важным моментом при подготовке к использованию видеозаписи является установление её связи с другими источниками, что определит характер домашнего задания

и другой самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и вне его.

Независимо от дидактической цели использования фильма на уроке, перед его демонстрацией учитель произносит непродолжительное вступительное слово, в котором стремится пробудить интерес к фильму, установить связь между материалом фильма и изучаемой темой, обратить внимание на определенные моменты фильма, не раскрывая его содержания; пояснить наиболее трудные или неполно раскрытые в фильме места. Во время демонстрации надо воздержаться от его комментария; он целесообразен только в случае использования фильма без дикторского текста. Но и этот комментарий должен быть предельно лаконичным, чётким, чтобы не отвлекать учащихся от фильма, не мешать восприятию экранного изображения.

Таким образом, **сопровождающая** фильм речь учителя **нужна** только в тех случаях, когда надо:

- пояснить непонятные места фильма;
- обратить внимание детей на главные моменты, которые необходимо твердо запомнить;
- подчеркнуть существенные детали изображения, которые без указания учителя останутся незамеченными;
- теснее увязать отдельные кадры фильма, углубляя их содержание;
- связать иллюстративную сторону со всем содержанием урока.

Иногда целесообразно задать вопросы к фильму по мере его демонстрации. Но при этом надо учитывать, чтобы кратко сформулированный вопрос уложился в кадры, к которым он относится. Лучше всего задать вопросы по фильму до его демонстрации. Вопросов должно быть немного — 2–3. Постановка вопросов способствует более глубокому восприятию, длительному сохранению кадров в памяти, более полному их воспроизведению после просмотра. С целью развития речи следует ставить вопросы, направляемые на описание картин и т.п.

Перед просмотром фильма обязательно надо провести **словарную работу**: новые или малознакомые слова разобрать, написать на доске и записать в тетрадь.

Если фильм используется как источник знания и содержит новые для учащихся сведения, то для качественного запоминания необходимо воспроизвести те изученные ранее понятия и закономерности, которые служат теоретической базой для восприятия экранного материала. Далее учитель мобилизует учащихся на активную целенаправленную работу в процессе просмотра фильма.

Учебный видеофильм — эффективное средство обучения, оказывающее большое влияние на учащихся. После его демонстрации ученики ещё некоторое время находятся под впечатлением просмотренных кадров и не могут сразу переключиться на другой вид деятельности. Этот фактор следует учитывать при организации последующей работы над экранным материалом.

Важно учесть ещё и то, что одного только просмотра фильма для усвоения заложенной в нём учебной ин-

формации недостаточно. Качество усвоения учащимися экранного материала определяется также правильной работой **после просмотра фильма**.

После просмотра фильма следует выяснить у учащихся, что им было непонятно, связать новый экранный материал с ранее изученным, привести его в определенную систему, сделать выводы, обобщения, направить мысль школьников на подтверждение положений урока.

Чаще всего эту работу проводят в форме беседы, в процессе которой учитель воспроизводит в памяти учащихся материал фильма, а увиденное подвергается глубокой логической переработке: анализу, сопоставлениям и т.д. Бывает необходимо посмотреть фильм повторно. При вторичном показе учащиеся с помощью учителя замечают подробности, пропущенные при первом просмотре. Повторный показ можно использовать в целях обобщения и контроля.

Удобны и эффективны для создания проблемных ситуаций видеофрагменты. Они могут быть использованы в качестве вводного материала, предшествующего формированию проблемы.

Подготовленный видеофильм учитель может продемонстрировать на уроке **полностью** или остановить просмотр, чтобы обратиться к ученикам, выполнить записи или какие-либо задания на доске самому или вызвать учеников. В течение всего урока с использованием видеозаписей сохраняется обратная связь между учителем и классом.

Неотъемлемой частью методики преподавания музыкальной литературы является постоянное использование экранно-звуковых средств. Почти ни один урок не проходит без применения звукозаписей (фрагментов музыкальных произведений) и репродукций картин или фрагментов картин известных художников.

С одной стороны, экранно-звуковые средства облегчают работу учителя, с другой — несомненно, усложняют и обогащают её, делая более творческой, интересной, создавая условия для самообразования учителя, его профессионального роста.

Появление компьютерной техники значительно расширило возможности использования видеозаписей в школе. Применение видеозаписей телевизионных передач имеет определенные преимущества по сравнению с прямой трансляцией: учитель получает возможность предварительно ознакомиться с содержанием и последовательностью изложения телепередачи, в любое время использовать её целиком или фрагментарно на уроке или при проведении внеклассного мероприятия, если надо — неоднократно её повторять.

Опыт использования видеозаписей на уроках музыкальной литературы в Детской музыкальной школе позволяет говорить о несомненной целесообразности этой формы работы.

Таким образом, видеозапись можно рассматривать как средство воспитания культуры зрительского восприятия и как средство воспитания общей культуры учащихся.

Литература:

1. Белов Л.А. Методические рекомендации по использованию видеозаписей в учебно-воспитательном процессе. — М., 1984.
2. Каджаспарова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования. — М., 2001.
3. Лагутин Л. Методика преподавания музыкальной литературы в ДМШ. — М., 1982.
4. Лисянская Е. Б, Пособие по музыкальной литературе для ДМШ и школ искусств. — М., 1998.
5. Титаренко Л. С экрана в класс. // Музыка в школе. — 1988. — № 1.
6. Трофимова Л. Видеозапись на уроке мировой художественной культуры. // Музыка, которую мы видим. — М., 1990.
7. Фомичев Ю.К. Технические средства обучения в учебном процессе детских музыкальных школ. — М., 1974.
8. <http://classic-online.ru>
9. <http://www.youtube.com>

Современные образовательные технологии – это путь формирования у обучающихся ключевых компетенций.

Колтырина Надежда Ивановна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 9 им. Харламова Ю.П. (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Изменения в обществе влекут за собой и изменения в образовательном пространстве

Перед современной школой стоит важная задача – формирование новых жизненных установок личности. Необходимо воспитать личность, обладающую целостной системой универсальных знаний, умений и навыков, самостоятельной деятельностью и личной ответственностью, стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта.

Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий.

Современные образовательные технологии помогут обычный урок сделать необычным, неинтересный материал представить интересным, подскажут, как с современными детьми говорить на современном языке, повышая у них интерес к обучению, дают возможность почувствовать ученику свою нужность в общем деле, увидеть уровень собственных знаний и дополнить их чем-то новым.

На смену традиционным методикам пришли интегральные технологии, где решающее место занял компьютер. Он рассматривается не только и не столько как обучающая машина или объект изучения, а становится, прежде всего, средством расширения интеллекта обучаемых, их развития. Важным является использование компьютеров как инструмента управления учебным процессом. Например, это информационная поддержка предмета, выражающаяся в использовании стандартного программного обеспечения по предметам: мультимедийные энциклопедии, разработка уроков с использованием цифрового проектора, тщательно подобранного видеоряда, который помогает иллюстрировать теоретический материал, излагаемый на уроке. Необходимо организовывать

работу таким образом, чтобы ученику, кроме знаний учителя, захотелось использовать обучение через Интернет, добывая знания самостоятельно. Частично эти задачи решает выполнение в рамках урока и во внеурочной деятельности разных видов проектов: групповых и индивидуальных, межпредметных и монопредметных, краткосрочных и долгосрочных. При этом важными являются следующие функции учителя: помощь в поиске источников, координация всего процесса, поддержание непрерывной обратной связи.

Сегодня в системе образования РФ является актуальным создание модели сетевого взаимодействия. Это новая форма работы с обучающимися, новая модель, позволяющая организовать формы совместной деятельности. Такой характер взаимодействия более эффективен для решения задач качественного изменения и обновления содержания образования. При сетевом взаимодействии реализуется принцип открытости образования. Модель образовательной сети предполагает, что каждый её участник проявляет себя в нескольких аспектах: интерес, возможности, идея, деятельность, взаимодействие.

Сетевое взаимодействие — это некая система связей, позволяющих разрабатывать и предлагать инновационные модели содержания образования. Важно заметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, а также идёт процесс диалога между сетевыми школами и процесс отражения в них опыта друг друга. Повторы, копирования при сетевой организации работы обесцениваются, а оригинальность, воображение, способность к творчеству растут. Главной причиной включения школы в деятельность сети является интерес к здоровью учащихся, который проявляется как устойчивое внимание к реше-

ниям проблемы сохранения и укрепления здоровья детей. Конечно, модель сетевого взаимодействия будет постоянно реформироваться, она не может быть постоянной, она подвижна и зависит это от её целевого назначения.

Такое обучение позволяет ученикам увидеть уровень собственных знаний и дополнить их чем-то новым. У участников сети наблюдается потребность друг в друге, в общении. Но, к сожалению, не всегда возможно посещать занятия, которые нужны и интересны. Поэтому удобны курсы дистанционного управления, когда можно в свободном режиме зайти в сеть Интернет и дистанционно обучаться.

Дистанционное обучение — это диалог пользователя с программой, обмен текстовыми командами, возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. При такой форме общения учащиеся имеют возможность в любой момент поддерживать активный диалог с преподавателем с помощью средств телекоммуникации: осуществлять обмен вопросами и ответами, контроль за выполнением решений учебных задач, управлять ходом диалога.

В режиме работы дистанционного курса учащиеся имеют возможность пользоваться теоретическим материалом, содержащим гиперссылки, обобщающие интерактивные таблицы, выполнять тренировочные упражнения, контрольные задания.

Результаты текущего контроля позволяют обучающимся обращать внимание на наиболее сложные для них вопросы, а преподавателю — давать необходимые рекомендации.

Дистанционные курсы обеспечивают возможность индивидуальной самореализации учащихся, продуктивности, оперативности. При дистанционном обучении используются информационные технологии, учитель начинает работать как тьютор, помогая подопечным выстраивать обучение, используя навыки работы в Интернет-среде.

Современные технологии дают возможность обучать каждого на оптимальном для него уровне способностей и

возможностей и в оптимальном темпе, осуществлять личностный подход, разноуровневую систему оценивания, помогают почувствовать ученику свою нужность в общем деле и способствуют возрастанию у детей интереса к обучению.

Развитие информационной технологии, несомненно, заняло в современном мире важное место. Но наряду с полезным происходит «отторжение» человека от общения друг с другом.

Поэтому задача формирования коммуникативной компетенции у школьников в настоящее время является одной из главных задач школы и, конечно, уроков русского языка.

«Обучать общению, общаясь», — педагогическое кредо, ведь неослабный и возрастающий интерес к языку и повышенные требования к форме речи знаменуют собой новый этап в культурном развитии нашего общества.

От педагога требуется мастерство в построении уроков, на которых усвоенный теоретический материал будет являться основой формирования системы практических умений и навыков развития речи.

Необходимо вырабатывать чувство языка, развивать аналитические и творческие способности обучающихся.

Решая эти задачи, при планировании и организации учебного процесса необходимо предусматривать различные виды речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи: воспринимать и понимать звучащую речь и печатное слово; грамотно, точно, логически стройно, выразительно передавать в устной и письменной форме собственные мысли, учитывая условия общения.

Возможности современных технических средств помогают в решении данных проблем при минимальной затрате времени, вызывая интерес у обучающихся. Для педагога творческие современные технологии становятся неотъемлемой частью его работы, помогают решать на уроке глобальные проблемы, делают обучение интересным и осмысленным.

Примеры заданий на уроках русского языка:

Найдите в словах «ошибкоопасные места».

**Пташка, бумажка, косьба, ползти,
наводчик, счастливый, крючок,
дорожка, стучится, самолет.**



I Определяю, какой согласный



I. Определяю часть речи



Из данных слов выпишите только глаголы и вместо (?) поставьте **Ь**.

Плащ (?), еш(?), хорош(?), войдешь(?),
лещ(?), сплош(?), леч(?).

I. Определяю часть речи



Из данных слов выпишите только глаголы и вместо (?) поставьте **Ь**.

Плащ (?), еш(?), хорош(?), войдешь(?),
лещ(?), сплош(?), леч(?).

Применение ИКТ как нового средства изучения физики в основной школе

Копейкина Галина Александровна, учитель физики, математики

МБОУ ВМР «Березниковская основная общеобразовательная школа имени Е.М. Ставцева»

I. Введение

Моя педагогическая работа связана с преподаванием физики, одного из наиболее интересных, увлекательных, доступных и в то же время достаточно сложных учебных предметов в школьной программе. Физика — это фундаментальная наука, изучающая простейшие и вместе с тем наиболее общие закономерности явлений природы, свойства и строение материи и законы ее движения. За десятилетний промежуток времени многое изменилось в образовательном процессе, он изменился качественно, произошел переход от доски, простых диапроекторов и проигрывателей, заданий и карточек, написанных от руки, к персональным компьютерам, мультимедийным проекторам, принтерам, ксероксам, интерактивным доскам, цифровым школам с мобильными классами, поливалентными залами, цифровым оборудованием. И учителю теперь легче создавать новые условия для усвоения учебного материала.

Среди всех учебных дисциплин физика — наиболее поддающийся компьютеризации предмет. Уже давно компьютер здесь успешно применяется для облегчения рутинной работы по выполнению расчетов. Но информационные технологии можно использовать и для изучения теоретического материала, тренинга, в качестве средства моделирования и визуализации и т.д. Выбор зависит от целей, задач и этапа урока (объяснение, закрепление, повторение материала, проверка знаний и др.).

Обучая детей физике, я стала наблюдать понижение интереса к предмету, а вместе с этим понижение уровня знаний. Эту проблему я объяснила недостаточностью наглядного материала, отсутствием оборудования, дефицитом научной и дополнительной литературы, сложностью самого предмета. Возникшие проблемы связаны и с бурно и непрерывно растущим объемом человеческих знаний. В условиях, когда каждые несколько лет объем информации удваивается, классический учебник и преподаватель неизбежно становятся поставщиками устаревших знаний. Но также я отметила и то, что число детей, умеющих пользоваться компьютером, стремительно растет, и эта тенденция будет ускоряться независимо от парадигмы школьного образования. Для меня встал вопрос, а почему бы не использовать новые педагогические возможности компьютера как **средства обучения**. Компьютер для учащихся — как источник получения новой информации и как инструмент интеллектуальной и в целом — познавательной деятельности. Работа на компьютере может (и должна) развивать также такие личностные качества, как рефлексивность, критичность к информации, ответственность, способность к принятию самостоятельных ре-

шений, наконец, толерантность и креативность, коммуникативные умения.

Компьютер для учителя — современное средство решения дидактических задач, организации новых форм развивающего обучения.

Отметим общее значение компьютеров в учебно-воспитательном процессе. Они:

- Вписываются в рамки традиционного обучения.
- Используются с успехом на различных по содержанию и организации учебных и внеклассных занятиях.
- Способствуют активному включению обучаемого в учебно-воспитательный процесс, поддерживают интерес.

Дидактические особенности компьютера:

- Информационная насыщенность.
- Возможность преодолевать существующие временные и пространственные границы.
- Возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений и процессов.
- Показ изучаемых явлений в развитии, динамике.
- Реальность отображения действительности.
- Выразительность, богатство выразительных приемов, эмоциональная насыщенность.

Такое богатство возможностей компьютера позволяет внимательнее отнестись к изучению его в роли нового дидактического средства.

I. Методологическое обоснование применения ИКТ как средства изучения учебного предмета.

Использование компьютерных технологий обеспечивает *интенсификацию* и *актуализацию* учебно-воспитательного процесса на основе решения таких основных задач:

- Выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности.
- Углубление межпредметных связей.
- Активное участие обучаемого в проектировании и дальнейшей актуализации его образовательной траектории.

Существуют традиционные средства обучения, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей воспитания. К ним относятся: учебники, средства наглядности, лабораторное оборудование, язык (устная речь), письмо (письменная речь), достижения культуры или произведения искусства и мн. др. Но эти средства обучения уступают место новым развивающим средствам обучения. Одним из них являются компьютерные технологии.

Компьютер по ряду показателей превосходит возможности других средств обучения. К основным преимуществам можно отнести:

мультимедийность; интерактивность; дружественный интерфейс; адаптивность к обучаемому; независимость содержания обучения; многотерминальность; доступность.

III. Теоретическое обоснование применения ИКТ как средства изучения предмета.

3.1. Возможности ИКТ как средства изучения физики.

Смена исторических эпох определяется сменой коммуникационных технологий ...

Герберт Маршалл Маклюэн

Для поиска и получения знаний, их хранения и передачи человек искал и находил дополнительные средства, которые оказывали значительное, подчас революционное, влияние на жизнь общества. Письменность, печатный станок, телефон, телевидение и, наконец, сеть Internet — вот наиболее впечатляющие вехи в передаче знаний.

Образование — непрерывный и динамичный процесс, который должен продолжаться и за пределами урока. И не последнюю роль здесь играет способность учителя заинтересовать ученика, в том числе, и посредством применения современных технологий. Определимся в родственных понятиях, когда речь заходит о современных технологиях обучения:

- информационные технологии;
- медийные;
- мультимедийные технологии. [9]

По определению Селевко, под компьютерными технологиями обучения подразумеваются «процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер». [8]

Объективная необходимость использования наглядных средств и технических средств обучения (речь идет о компьютере) в процессе обучения заключается в их огромном влиянии на процесс понимания и запоминания. При опытной проверке эффективности запоминания текста установлено, что при слуховом восприятии усваивается 15% информации, при зрительном — 25, а в комплексе, т.е. при зрительном и слуховом одновременно, — 65%, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75%.

В нашей школе первый компьютер появился в 2000 году. А в 2003 г. — еще пять компьютеров. Появилась возможность использования их на уроках физики — это демонстрационные уроки, различного рода виртуальные эксперименты, которые невозможно произвести в условиях школы. Проблема нехватки демонстрационных средств стала разрешима — первоначально, подключение телевизора к компьютеру, далее — использование мультимедиа проектора.

Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды. Это позволяет усилить мотивацию учащихся к учебе.

3.2. Особенности психологического развития учащихся основной школы и применения ИКТ на уроке.

Ведущей деятельностью для всех школьных возрастов является учение. Ведущей деятельностью среднего школьного возраста является взаимодействие и общение школьника в ходе учения с другим человеком (взрослым, сверстником), что сближает учение в этом возрасте с разными видами общественно полезной деятельности. [4]

Увеличивается число учебных предметов, которые усваивает ученик; появляется несколько учителей; усложняется материал школьных программ и т.д.

Выделим благоприятные особенности мотивации в этом возрасте:

- общая активность подростка, его готовность включаться в разные виды деятельности со взрослыми и сверстниками;
- стремление подростка на основе мнения другого человека осознать себя как личность, оценить;
- стремление подростка к самостоятельности;
- увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), сочетающееся с появлением большей их избирательности, дифференцированности;
- возрастание определенности и устойчивости интересов;
- развитие на основе этих качеств специальных способностей подростков.

Одна из потребностей подростка — познавательная.

При удовлетворении познавательной потребности у учащихся формируются устойчивые познавательные интересы, которые определяют его положительные отношения к учебным предметам. Подростков привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи: «Физика нравится мне потому, что интересно знать обо всем, что окружает меня. Мне интересно, почему, например, в одних предметах мы видим свое отражение, а в других нет». Они испытывают эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится делать самостоятельно открытия.

Использование презентаций на уроках способствует лучшему усвоению материала, повышает активность учащихся. А если ученик сам готовит презентацию к уроку, то он изучает дополнительную литературу; анализирует, систематизирует материал. Кроме этого, развивает общие интеллектуальные умения: грамотно излагать материал; аргументировать высказывания; умение слушать и слышать высказывания одноклассников.

У подростков возрастает способность к абстрактному мышлению, к анализу и обобщению фактов и явлений, т.е. к более современному способу познания действительности. В этот период подростки охотно принимают опосредованное руководство в виде совета или ненавязчивого предложения прийти на помощь.

Грамотное применение современных компьютерных технологий на уроках позволяет сделать их интересными и

красочными, живыми и динамичными. Развитие абстрактного, логического мышления детей происходит через образное.

IV. Опыт применения ИКТ как средства изучения физики в основной школе

4.1. Использование ИКТ как средства наглядности.

Из психологии известно, что поисковая деятельность более продуктивна и целенаправленна, если учебная проблема визуализирована («вижу и думаю»). Поэтому на начало изучения новой темы очень, полезно предъявлять кадры с четкой формулировкой учебной проблемы (этап мотивации и постановки учебной проблемы).

На этапе актуализации знаний, необходимых для усвоения нового материала кадры и работа с ними разнообразны. Это могут быть:

- диагностический безоценочный контроль, лучше взаимоконтроль;
- разноуровневые качественные, расчетные, графические задания;
- физический диктант, блиц-опрос;
- работа с систематизирующими, обобщающими таблицами, логическими схемами.

При изучении нового материала слайды совместно с натурным экспериментом создают единую активную познавательную среду, в которой учитель серией умело подобранных вопросов и заданий возбуждает и направляет мысль учащихся к новым теоретическим выводам. Далее в ходе закрепления уточняет, корректирует понимание учащимися нового знания, формирует первоначальные умения.

В ходе объяснения и закрепления нового материала кадры должны быть разнообразными, чтобы охватить все моменты познания: алгоритм поиска решения поставленной проблемы, оценивание альтернатив, обнаружение следствий и их значимости в теории и т.д.

Получаемый эффект:

— Значительно удобнее стало демонстрировать видеоматериалы. В любой момент можно остановить кадр высокого качества для зарисовки или комментария, что было бы затруднительно при использовании видеомagneтофона с низким качеством стоп-кадра. Или отключить звук и дать возможность проанализировать ситуацию ученику. А затем, включив звук, проверить истинность факта. (При изучении темы «Изменение агрегатного состояния вещества» в 8 классе, опираемся на молекулярное строение вещества, которое изучали в 7 классе).

— При невозможности проведения «живого» опыта (ввиду его опасности, отсутствия оборудования или специфики условий) появилась возможность осуществить виртуальный эксперимент на компьютерной модели.

Возможен просмотр полученных графиков. Графики, возникающие на экране при изучении тепловых явлений (зависимости T от времени при фазовых переходах, при введении понятий количество теплоты, теплоёмкость и т.д.), позволяют лучше понять наблюдаемые явления.

4.2. Использование ИКТ как источника дополнительного материала.

Основным источником информации является учебная литература. Подбор дополнительной литературы по предмету является порой проблематичным, так как библиотечный фонд в школе не велик. Если заказывать литературу в областной библиотеке, то это займет много времени. Вот здесь компьютер и выступает как источник информации.

Ученик при подготовке к уроку может использовать компьютер как универсальный источник информации. Глобальная компьютерная информационная сеть Интернет, электронные энциклопедии и учебники, различные обучающие программы — вот лишь малая часть информационных источников. Для создания красочных и содержательных рефератов, оформления докладов, набора конспектов — для всего этого можно использовать компьютер

Огромное количество информации создано на электронных носителях, например, «Детская энциклопедия Кирилла и Мефодия» 2008 г. Здесь находятся энциклопедические и справочные статьи, интерактивные приложения, иллюстрации, видеофрагменты, занимательные факты и мн. др.

4.3. Применение ИКТ как средства контроля результатов обучения.

Наряду с традиционным контролем, предназначенным для оценки конечных результатов обучения, компьютер позволяет организовать контроль самого процесса обучения, осуществить диагностику хода материала с целью коррекции дальнейшего процесса.

Закрепление пройденного изученного материала провожу с помощью того же персонального компьютера с программой «Уроки физики Кирилла и Мефодия». Здесь же использую кроссворды.

Контроль знаний, точнее обратную связь, я устанавливаю на основе самоконтроля и самооценки знаний учащихся. Перед началом занятия, я даю листок и прошу выставить себе оценку за выполнение домашнего задания. Предлагаю сесть половине класса за компьютер и выполнить тесты. Это могут быть тесты, разработанные одним, двумя учащимися или тесты из компьютерной программы «Уроки физики Кирилла и Мефодия».

Мы не в состоянии изменить содержание контроля знаний, но мы можем изменить форму ее проведения, сделать ее более привлекательной. В компьютерном виде тренировочное решение задач, тестов, непосредственно выполнение контрольной работы нравится учащимся по ряду причин: сразу получают результат; не теряют время на оформление, исправления и т.д.; можно воспользоваться справочным материалом, подсказками, калькулятором. Это самый объективный, справедливый для учащихся вид контроля.

4.4. Применение ИКТ как средства проведения лабораторных работ.

С помощью программ по физике можно делать и лабораторные работы. Работа получается более наглядная, эффективная. Лабораторные работы можно делать в классе, а также задать как домашнее задание. Изменяя каждому ученику параметры, можно получить большой результат в выполнении работ.

В кабинете физики можно проанализировать ход лабораторной работы по компьютерной модели перед выполнением работы или после выполнения реальной работы провести компьютерное исследование этой же зависимости. Всё это способствует выработке исследовательских навыков, побуждает к творческому поиску закономерностей в различных процессах и явлениях.

В 7–9 классах у учащихся возникают трудности при изучении движения тела, движущегося в подвижной системе отсчета относительно неподвижной. Здесь помогла моделирующая программа «Относительность движения» из пакета «Живая физика» — она позволяет моделировать все случаи относительного движения тела.

При изучении электромагнитного поля в 9 классе учащиеся изучают правило буравчика, правило правой руки для соленоида, правило левой руки.

На немецком сайте я нашла программу «Электродвигатель». Слева на рисунке изображена рамка в магнитном поле, подключенная с помощью коллектора к источнику электрического тока. Линии магнитной индукции направлены сверху вниз, и при данной полярности включения источника тока рамка будет вращаться против часовой стрелки, что полностью согласуется с правилом левой руки. Панель управления позволяет менять направление электрического тока в рамке, линии магнитной индукции и направление силы Ампера. Эта программа позволяет не только продемонстрировать учащимся устройство и принцип действия электродвигателя постоянного тока, но и создавать на уроке интересные проблемные ситуации.

На этом же сайте находятся программы «Четырехтактный двигатель внутреннего сгорания», «Паровая машина».

На диске «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Физика» есть демонстрационная программа, которая помогает научиться определять цену и значение измеряемой величины. На этом же диске: демонстрационная программа «Импульс тела» и компьютерная программа «Движение молекул в газах, жидкостях и твердых телах».

Компьютерный эксперимент вводит в урок деятельностные технологии активного, развивающего обучения. Тем самым эксперимент становится «универсальным дополнением практически к любой методике преподавания физики».

4.5. Применение ИКТ как средства экономии времени.

При использовании наглядности в виде таблиц, плакатов, репродукций картин, портретов приходится одни

убирать, другие прикреплять, да если еще при этом вести записи на доске, то это занимает много времени. Используя компьютер, появляется возможность экономии времени.

Уроки физики отличаются постоянным дефицитом времени и сложностью оборудования. Распространенный случай, когда использование компьютерной техники будет более чем оправдано — моделирование явлений микромира, процессов, имеющих колоссальные масштабы или протекающих за время, несоизмеримое с отпущенным на их изучение или скрытых от наблюдателя. Примерами могут служить явления в полупроводниках, взрыв, молекулярное взаимодействие, диффузия, изображения в электронно-лучевой трубке.

Какую часть времени учителя в ходе объяснения займет процесс черчения и вытирания доски?

Изучение ряда тем требует использования значительных объемов графического материала. Ограниченность пространства классной доски может привести к необходимости вытереть часть ранее сделанных построений, что создаст затруднения при необходимости возврата к ним в ходе закрепления изученного. Традиционная методика давно нашла выход из ситуации посредством использования обучающих плакатов и слайдов. Компьютер в данном случае не является альтернативой, но органично дополняет вышеназванные средства. Отдельным достоинством ЭВМ, применительно к воспроизведению учебной графики, является простота цветового выделения необходимых элементов и возможность воспроизведения динамики построений, аналогичной движению руки преподавателя.

Программы «Открытая физика» и электронная энциклопедия «Вся физика» могут дать эффективное графическое сопровождение при изучении кинематики колебательного движения.

Является ли использование компьютерной техники лучшим средством для решения поставленных задач? Компьютерные технологии не самоцель, а средство, способное обеспечить высокую эффективность работы учителя.

Заключение

Опыт работы по применению ИКТ как нового средства изучения физики убедил меня, что главная учебная цель: создание активной познавательной среды, необходимой для диалога учителя с учащимися, эвристической беседы. Чтобы через содержание компьютерных учебных материалов организовать понимающее (а не запоминающее) обучение. Все должно быть построено не на заучивании, а на активной самостоятельной практической деятельности, нестандартности решений. Применение ИКТ оживляет восприятие учащимися материала, прививает интерес к изучению предмета, совершенствует творческие способности учащихся. Компьютерные материалы — необходимая часть единого комплекса средств обучения, ко-

торый учитель может дополнять, модернизировать, варьировать способы применения.

Преимущества включения ИКТ по сравнению с традиционными многообразны. К ним, кроме возможности более наглядного представления материала, что способствует развитию и образного, и логического мышления, кроме эффективной проверки знаний и т.д., можно отнести и многообразие организационных форм работы учащихся, методических приемов. Но при всем этом, здесь должен действовать и принцип необходимости и достаточности. Все пользователи (в том числе и дети) должны знать о вредных аспектах работы на компьютере и о некоторых мерах безопасности и профилактики — этому тоже надо обучать. Врачи прежде всего предупреждают о высокой зрительной нагрузке, поэтому на уроках необходимо делать специальную глазную гимнастику.

Использование ИКТ на уроках физики помогает достижению следующих целей:

- Активизация интереса учащегося к предмету и процессу учения.
- Развитие навыков самостоятельной работы по нахождению нужной информации.
- Экономия времени при обработке больших объемов математической информации.
- Снятие конфликтной ситуации в случае неуспеха

учащегося.

- Экономия времени преподавателя.
- Интегрируя компьютерные технологии в образовательный процесс, можно обеспечить:
 - развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специализированными программами;
 - развитие творческого мышления за счет изменения содержания репродуктивной деятельности, выполнения заданий эвристического, исследовательского характера в среде интеллектуальных обучающих систем и моделирующих программ;
 - развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов, в ходе проведения компьютерных деловых игр;
 - формирование умений в принятии оптимальных решений и адаптации в сложной ситуации (в ходе компьютерных экспериментов на основе моделирующих программ, при работе с программами-тренажерами);
 - достижение уровня компетентности в области компьютерных технологий, необходимого для успешной социальной и профессиональной адаптации обучаемого.

Наука и техника не стоит на одном месте, необходимо в ногу идти с прогрессом, чтобы дети уверенно чувствовали себя в завтрашнем дне.

Литература:

1. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов пед. вузов / Составитель и научный редактор В.С. Мухина, А.А. Хвостов. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 624 с.
2. Газета издательского дома «Первое сентября. Физика». №10.2006 г.
3. Газета издательского дома «Первое сентября. Физика». 2004—2009гг.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
5. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г.Захарова. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 192 с.
6. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. — М., 1998.
7. Коротков А.М. Компьютерное образование с позиций системно-деятельностного подхода. — Педагогика, 2004, №2.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М., Просвещение, 1983. — 96 с.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. Психол. фак. университетов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
10. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. — 3-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 256 с. — (Высшее образование).
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. выс. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. — 5-е изд., стер. — М.: издательский центр «Академия», 2004. — 512 с.
12. Практическая психология образования: Учебное пособие н-е издание / Под редакцией И.В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.: ил.
13. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. — М.: изд-во ВЛАДОС — ПРЕСС, 2003 г. — 400 с.
14. Единое окно доступа к образовательным ресурсам <http://window.edu.ru/window/>
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // М.: Народное образование — 1998.

16. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. — М.: изд. Института Психотерапии, 2003. — 480 с.

Использование ИКТ-технологий на уроках математики

Пинаевская Татьяна Анатольевна, учитель математики и информатики
МБОУ «Лицей № 34» (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Главная задача каждого преподавателя — не только дать обучающимся определенную сумму знаний, но и развить у них интерес к учению, творчеству, воспитывая, таким образом, активно мыслящую личность.

Интерес же к предмету вырабатывается тогда, когда ученику понятно то, о чем говорит преподаватель, когда интересны по содержанию задачи и упражнения, которые побуждают школьника к творчеству, способствуют проявлению самостоятельности при овладении учебным материалом, учат не только делать выводы и обобщения, но и видеть перспективу применения полученных знаний на уроке, развивают их индивидуальные особенности. Вот почему учитель должен стремиться к обновлению системы преподавания, направленному на повышение мотивации школьников к учебному процессу.

Возможно, поэтому ведущую роль в современном образовательном процессе занимает информатизация, дающая колоссальные возможности, поскольку может очень эффективно применяться не только в передаче знаний, но и способствовать саморазвитию ученика.

Использование информационных технологий в процессе преподавания математики даёт то, что учебник дать не может; компьютер на уроке является средством, позволяющим обучающимся лучше познать самих себя, индивидуальные особенности своего учения, способствуя развитию самостоятельности.

Главной же задачей использования компьютерных технологий является расширение интеллектуальных возможностей человека, с одной стороны, и умение пользоваться информацией, получать ее с помощью компьютера, с другой. И это немаловажно в наш век информатизации.

Использование компьютерных технологий изменяет цели и содержание обучения: появляются новые методы и организационные формы обучения.

Варианты использования средств ИКТ в образовательном процессе:

— урок с мультимедийной поддержкой — в классе стоит один компьютер, им пользуется не только учитель в качестве «электронной доски» (демонстрация рисунков, опытов, виртуальные экскурсии), но и ученики для защиты проектов;

— урок проходит с компьютерной поддержкой — несколько компьютеров (обычно, в компьютерном классе), за ними работают все ученики одновременно или по оче-

реди выполняют лабораторные работы, тесты, тренировочные упражнения;

— урок, интегрированный с информатикой, проходит в компьютерном классе и преследует следующие задачи: во-первых, отработать учебный материал, используя ПК для создания кроссвордов, графиков, игр, таблиц и схем; во-вторых, изучить возможности различных компьютерных программ;

— работа с электронным учебником (возможно дистанционное) с помощью специальных обучающих систем, где традиционные уроки по предмету заменяются самостоятельной работой учащихся с электронными информационными ресурсами.

Математика в курсе средней школы является довольно сложным предметом. Поэтому для обеспечения максимальной эффективности обучения учителю необходимо найти наилучшее сочетание средств, методов обучения и технологий.

Все педагогические технологии по существу являются информационными, так как учебный процесс невозможен без обмена информацией. Сегодня под термином «информационные технологии» понимаются процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств.

К.Г. Кречетников, И.В. Роберт, Н.В. Софронова, исследователи в области реализации педагогических технологий с помощью ИКТ, выделяют такие дидактические принципы обучения, как:

- принцип адаптивности;
- принцип интерактивности;
- принцип индивидуальности.

Так, *принцип адаптивности* возможен для реализации на различных уровнях (базовом и профильном) со средствами наглядности, дифференциацией учебного материала по сложности, объему и содержанию.

Принцип интерактивности выражается в активном взаимодействии пользователя с компьютером в форме диалога педагогической направленности и предполагает сознательную активность обучаемого, подкрепляемую управляющей деятельностью компьютера и реализуемую на различных уровнях.

Принцип же индивидуальности предполагает создание условий для самостоятельной работы обучаемых за счет снабжения их индивидуальными заданиями и проверки результатов их выполнения, способствуя актив-

зации учебной деятельности и повышая прочность усвоения учебного материала.

Так же информационные технологии характеризуются средой, в которой осуществляются, и компонентами, которые они содержат:

- техническая среда (вид используемой техники для решения основных задач);
- программная среда (набор программных средств);
- предметная среда (содержание конкретной предметной области науки, техники, знания);
- методическая среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности и др.).

Исходя из выше сказанного, применение информационных технологий при изучении математики в первую очередь требует высокой подготовки учителя-профессионала, который не только знаком с этими программами и умеет с ними работать, но и должен обучить своих учеников владеть ими.

Информационные технологии на уроках математики привлекательны тем, что направлены на развитие коммуникативных способностей учащихся, делая при этом работу учителя более продуктивной.

Так, компьютерные технологии на уроке математики: экономят время, повышают мотивацию, позволяют провести многостороннюю и комплексную проверку знаний, умений, усиливают интерес к уроку, к предмету, наглядно и красочно представляют материал.

Существуют различные типы уроков с применением информационных технологий: урок-лекция; урок постановки и решения задачи; урок введения нового материала; интегрированные уроки и т.д.

Наиболее эффективно применять на уроках математики информационные технологии при мотивации введения нового понятия, демонстрации моделей, моделировании, отработке определенных навыков и умений, контроле знаний.

Уроки с применением ИКТ эффективны не только своей эстетической привлекательностью, но и способствуют активизации разных каналов восприятия учащихся, реализуя тем самым принципы доступности и наглядности (использование анимации, звукового сопровождения, видеосюжетов и гиперссылок).

Конструируя уроки с применением ИКТ-технологий, реализуются условия дифференцированного обучения различными способами: свободный выбор, как темпа изучения материала, так и глубины и разнообразия его.

Учёт индивидуальных особенностей, присущих группам учеников, и организация вариативного учебного процесса в этих группах — это дифференцированное обучение. А индивидуализация — это предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика. Таким образом, важной задачей для педагогов является реализация дифференциации в школе.

Помимо этого на каждом уроке имеется возможность провести тестирование по полученным знаниям, так

как структура математического материала представляет собой взаимосвязанную цепь понятий и овладение ими требует множества контрольных мероприятий.

Оперативный контроль осуществляется с помощью методов взаимоконтроля, самоконтроля, тестирования.

В рамках традиционной организации урока учителю трудно выявить пробелы и недостатки в знаниях, объективно оценить полученные знания каждого из учеников. При использовании же компьютерного тестирования существенно уменьшается время на проверку и анализ выполненной работы, при этом повышается объективность оценивания учащихся за счет того, что результаты теста обрабатывается программой. И ученик, и учитель видят, на каком этапе возникло непонимание, и планируют дальнейшую деятельность по устранению ошибок. После выполнения заданий тестов автоматически выставляется отметка, которая заносится в электронный журнал, что позволяет предметнику существенно экономить время.

Об уровне усвоения знаний и способов деятельности можно судить по качеству выполнения учащимися тестовых заданий вариативного и эвристических типов. Успешное выполнение тестовых заданий указанных типов позволяет судить об оперативности и осознанности знаний не только в сходных ситуациях, но и в изменённых. Поэтому на уроках выявления уровня усвоения знаний и умений по теме можно включать задания, которые требуют применения знаний в изменённых условиях, позволяя осуществлять подготовку учащихся к ГИА и ЕГЭ.

Опыт использования ИКТ на уроках математики показал, что наиболее эффективно проходят уроки геометрии, стереометрии, уроки алгебры при изучении функций и графиков, а также занятия, посвящённые материалу, выходящему за рамки школьных учебников. Использование же *компьютерного класса и интерактивной доски* повышает эффективность уроков во много раз, так как, на мой взгляд, мультимедиа-средства по своей природе интерактивны, поэтому ученик не может быть только пассивным зрителем или слушателем, а активно принимает участие в процессе обучения.

Работа с мультимедийным и интерактивным оборудованием повышает у школьников интерес к предмету, даёт возможность создания интересного урока с компьютерной поддержкой, повышает наглядность и динамику процессов подачи и усвоения материала, а самое главное, позволяет установить мгновенную обратную связь — результат виден сразу, усвоен материал или нет.

Безусловно, эффективность урока во многом зависит от применения средств ТСО, но при этом следует помнить о здоровье обучающихся. По данным Минздрава РФ на сегодня каждый пятый школьник имеет хроническую патологию, у половины школьников отмечаются функциональные отклонения. Результаты медицинских осмотров детей говорят о том, что здоровым можно считать лишь 20–25% первоклассников. У остальных же имеются различные нарушения в состоянии здоровья. В условиях современной природной и социально-экономической ситу-

ации проблема здоровья детей приобретает глобальный характер. Здоровье детей катастрофически падает. Каждый учитель должен задавать себе вопрос: «Как учить ребенка, сохраняя его здоровье?»

Успешность обучения в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребёнок пришёл в первый класс. Это исходный фон. В дальнейшем состояние здоровья также имеет главное значение, но не менее важны и условия образовательной среды для сохранения здоровья ребенка.

Урок — основная структурная единица учебной работы с учащимися. Рациональная организация урока — важная составная часть здоровьесберегающей работы школы. Гигиенически правильно организованный урок дает возможность длительно поддерживать достаточно высокий уровень умственной работоспособности, необходимой для полноценного обучения и предупреждать преждевременное наступление утомления. Но нельзя забывать и о том, что гигиенические условия влияют и на состояние здоровья педагога, что в свою очередь оказывает влияние на состояние здоровья обучающихся.

Частота использования ТСО влияет на эффективность процесса обучения. Если ТСО используется очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему, а иногда и к активной форме протеста. Оптимальная частота применения ТСО в учебном процессе зависит от возраста обучающихся, учебного предмета и необходимости их использования). Эффективность применения ТСО зависит также от этапа урока. Использование ТСО не должно длиться на уроке подряд более 20 минут: обучающиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию. При монотонном использовании одного средства изучения нового материала у обучающихся уже к 30-й минуте возникает запредельное торможение, почти полностью исключающее восприятие информации. [2] Правильное чередование различных средств может предотвратить это явление. Минуты напряженного умственного труда необходимо чередовать с эмоциональной разрядкой, разгрузкой зрительного и слухового восприятия. Целесообразное коли-

чество уроков с применением ТСО — не более 3–4 раз в неделю. При использовании ТСО и необходимости сочетать восприятие информации с экрана и ведение записи в тетради.

Применение ИКТ-технологий является перспективным, так как позволяет

- комплексно решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи;
- поставить каждому обучающемуся (за счет возможностей, предоставляемых средствами ИКТ) конкретные задачи в зависимости от его способностей, мотивации, уровня подготовки;
- применить различные типы электронных средств учебного назначения, активизирующие учебную деятельность;
- частично освободить преподавателя от выполнения информационной, тренировочной и контролирующей функций;
- формировать у школьников навыки самостоятельного овладения знаниями;
- стимулировать положительную мотивацию учения за счет интегрирования всех форм наглядности;
- осуществить учебную деятельность с немедленной обратной связью и развитой системой помощи.

Таким образом, можно увидеть, что использование средств ИКТ является одним из способов оптимизации учебного процесса за счет создания условий для организации активной самостоятельной учебной деятельности, для осуществления дифференцированного и индивидуализированного подхода при обучении школьников.

Применяя же ИКТ-технологии, учитель не только даёт знания, но еще и показывает их границы, обучает школьников приёмам обработки информации, разным видам деятельности; сталкивает ученика с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса, что нацеливает их на поиски нестандартных решений, на самообразование; благодаря такой работе ученик сможет максимально раскрыться, показать все свои возможности и способности, проявить и развить свои таланты. А главное — найти себя, почувствовать свою значимость и осознать, что он — личность, способная мыслить, творить, создавать новое. И, следовательно, учитель выполнил своё предназначение: «нести огонь идеального!»

Литература:

1. Дворецкая А.В. О месте компьютерной обучающей программы в когнитивной образовательной технологии. — Педагогические технологии. №2, 2007 г.
2. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.:НИИ школьных технологий, 2005 г.
3. <http://> Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва « Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Из истории развития ценностей социальной работы

Абрамовских Кристина Игоревна, студент
Шадринский государственный педагогический институт

Особенности формирования и реализации профессиональной деятельности студента обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности. В процессе своей деятельности студенты овладевают соответствующими идеями и концепциями, приобретают знания и умения. Имеющие в настоящее время большую значимость для общества и отдельной профессии знания, идеи, концепции и выступают в качестве ценностей профессиональной деятельности.

Система компонентов профессиональных ценностных ориентаций в социальной деятельности имеет глубокие исторические корни в общественном укладе жизни, системе церковной и общественной благотворительности, государственной политике призрения и социального обеспечения. Становление и развитие системы ценностей связано с идеологическими основаниями жизни общества, которые отразились в философских, религиозных, педагогических трудах.

Анализ научной литературы показывает, что социальная работа на своем допрофессиональном этапе развивалась как деятельность, направленная на:

- взаимопомощь как способ выживания в неблагоприятных условиях окружающей среды (со стороны общины);
- удовлетворение религиозных потребностей (со стороны личности);
- стабилизацию социальной ситуации и сохранение социального мира (со стороны государства);
- реализацию гуманистических убеждений и идеалов (со стороны общества).

Поэтому и личность и община, и общество, и государство являлись субъектами социальной работы на этом этапе. Деятельность каждого из субъектов отразилась на процессе становления гуманистически-ориентированной системы ценностей социальной работы.

Историки находят корни сострадательного отношения к близким в России еще в обычаях восточных славян. Формы общинной взаимопомощи, сложившиеся у древних славян, были обусловлены трудностями индивидуальной формы жизнедеятельности и общественным устройством жизни. Общественный характер жизнеу-

стройства сказывался и в особенностях воспитания детей, которое носило социальный характер. Подростающее поколение воспитывалось в духе взаимопомощи, с другой стороны, на каждом члене общины лежала обязанность заботы о ребенке. Это проявлялось в таких формах социального воспитания как дома молодежи, скудельницы или дома убогих детей, где забота о сиротах имела форму попечительства.

Одной из причин развития родственных отношений, милосердия к неимущим и хворым стало принятие Русью христианства. Возникновение системы коллективных ценностей стало предпосылкой для принятия русским обществом философии деятельной любви к ближнему как основы христианской концепции.

Под воздействием христианской идеологии возникает и развивается в русском обществе такая форма социальной поддержки как благотворительность. Если ранее в основе взаимопомощи лежала материальная необходимость, то теперь доминирующим мотивом благотворительности становится потребность субъекта помощи в духовном возвышении.

В течение столетий призрение и благотворительность сосредоточивались в церковно-приходских и монастырских приделах. Вместе с тем в связи с усложнением социальных проблем возникает необходимость в развертывании государственной системы общественного призрения. Свою практическую реализацию она получила в 1682 г., когда царь Федор Алексеевич издал указ о помощи нищим. В Москве началось строительство больниц и богаделен для «болящих, бродящих, лежащих на улицах нищих». Подобные заведения начали создаваться и в провинциальных городах [1].

Кроме того, происходит становление ценности добровольности личности в процессе социальной поддержки. Поэтому сокращается до минимума количество закрытых учреждений призрения и развитие системы включения нуждающихся в трудовую деятельность. Гуманизация системы общественного призрения также проявилась в расширении категорий лиц, которым оказывалась помощь. Теперь поддержку мог получить любой нуждающийся, а не только узкоопределенные группы (инвалиды, сироты и другие). Призрение рассматривалось как долг государства перед обществом.

Значительно увеличилось количество учреждений и заведений благотворительного характера при Петре I. Это были приюты для незаконнорожденных детей, для престарелых, раненых и увечных воинов, инвалидов с детства, душевнобольных; появились новые типы заведений — «гошпитали» для сирот, инвалидные дома. Стали выдавать пенсии, кормовые деньги, солдаты и офицеры обеспечивались землей и промыслами.

Система российского общественного призрения постепенно складывалась в эпоху царствования Екатерины II. Благодаря усилиям ее личного секретаря И.И. Бецкого создаются закрытые учебные заведения для подготовки «новой породы людей». Цель их — сформировать поколение «новых отцов и матерей», способных воспитывать последующие поколения по программе «развития тела и души». Открываются Воспитательные дома для «подкидышей» и незаконнорожденных детей, училище для девиц благородного происхождения и мещанского звания (будущий Смольный институт), родовспомогательное училище и др. Все они были благотворительными и существовали на средства как государства, так и, главным образом, благотворителей, среди которых не последнюю роль играла сама императрица.

XIX век характеризуется широким распространением общественной благотворительности. Общество становится субъектом социальной поддержки. Идеология общественной благотворительности представляет собой синтез религиозных и социально-политических ценностей. В общественную благотворительность включаются и дворянство, и купечество, активизируется деятельность духовенства, что может свидетельствовать о единстве декларируемых на уровне государства и реализуемых в обществе ценностных приоритетов.

Вся благотворительная деятельность в России осуществлялась по указам государя и членов его семьи, при их непосредственном участии. Такова была русская традиция.

В конце XIX — начале XX вв. наметился новый этап в развитии русского благотворения: рост благотворительных обществ, учреждений и заведений, филантропических акций и других мероприятий. Изменились и принципы социальной работы, наблюдался процесс децентрализации социального призрения и обеспечения, его индивидуализация (адресная помощь), стремление к предупреждению обнищания людей. Основная тяжесть социальной защиты и помощи нуждающимся была возложена на городское и земское общественное самоуправление. Введение земства способствовало открытию школ, классов для малограмотных взрослых, специализированных чертежных, технических курсов, училищ, народных университетов, воскресных школ, высших женских курсов и др.

Большое количество и разнообразие благотворительных организаций, попечительских обществ и учреждений в России, в деятельности которых принимали активное участие многие лучшие представители имущих

классов, прогрессивная интеллигенция, — все это свидетельствует о нравственных истоках социальной работы в нашем Отечестве. В Москве, например, опекунский совет детских приютов возглавила княгиня Наталья Сергеевна Трубецкая, проявив при этом большие организаторские способности, чем снискала себе всеобщую признательность и уважение людей.

Сложная по характеру и специфическая по содержанию благотворительная деятельность потребовала специальной подготовки профессиональных кадров для этой работы. Большое внимание этому вопросу уделяли И. Герье, А. Сточ, Е. Максимов, С. Гогель, В. Медов, А. Якоби и многие другие, которые заложили основы будущей теории и методики социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогические проблемы воспитания подрастающего поколения волновали передовую интеллигенцию России. Истоки социально-педагогических идей Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, Л.Н. Толстой, Н.В. Шелгунов, К.Д. Ушинский, А.П. Щапов находили в народной педагогике. Так особую роль в содержании народной педагогики К.Д. Ушинский отводил всем видам культуры. Он считал, что родное слово формирует душу, ставит характер, приобщает человека к нации. К механизмам функционирования народной педагогики К.Д. Ушинский относил игру, общественное мнение, обычаи, традиции.

В первые годы после Октябрьской революции, в период гражданской войны, возникает множество острых социальных проблем. В работах С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина, М.В. Крупениной, А.Г. Калашникова, А.П. Пинкевича и других анализируются основные направления социально-педагогической деятельности, обосновываются методологические подходы к организации взаимодействия школы с социальной средой, методика организации педагогически целесообразных связей с семьей, общественностью. Участие школы в политической жизни, взаимодействие школы с экономикой региона, подъем духовной культуры социальной среды, связь с творческой интеллигенцией, борьба с беспризорностью и трудновоспитуемостью, участие в ликвидации неграмотности населения, подъем физической культуры школьников, всего населения — основные направления такой работы. Первые теоретические и методические позиции социальной работы с детьми, с семьей нашли свое отражение в статьях Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.М. Коллонтай, А.С. Макаренко — всех тех, кто принимал активное участие в решении жизненно важной для нового государства проблемы — борьбы с детской беспризорностью. Опыт по борьбе с беспризорностью изучался зарубежными коллегами и в последующие годы.

В это время в структуре исполнительной власти существовал специальный орган управления — Наркомат государственного призрения, занимавшийся организацией оказания помощи инвалидам войны, их семьям, престарелым, несовершеннолетним, а также вопросами охраны материнства и детства.

В каждой стране социальная работа имеет свою национальную специфику, которую нельзя не учитывать. Эта специфика обусловлена, прежде всего, социально-экономическими и политическими условиями, историческими,

духовно-нравственными, и этническими особенностями, культурными традициями, национальными системами школьного и вузовского образования.

Литература:

1. Андреева И.Н. Очерки истории социальной помощи в России (IX — начало XX века). — М., МПГУ, 1996.

Технологии социальной работы с молодежью

Денисова Надежда Сергеевна, студент;
Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель
Шадринский государственный педагогический институт

Молодежь — одна из самых существенных групп общества, которая всегда находится в деятельности всей социальной жизни общества. Без молодежи невозможно развитие страны, общества.

Молодежь — это группа лиц от 14 до 30 лет. Она всегда являлась активной группой населения максимально подверженной влиянию разнообразных факторов внешней социальной среды. Как часть социума молодежь подвержена большинству социальных воздействий и испытывает те же трудности, что и взрослое население в самоопределении, профориентации, трудоустройстве, образовании, обеспечении жильем, социальными гарантиями, медицинском обслуживании и страховании. [1. с. 34–37]

Термин «социальная работа с молодежью» еще не оформился в системе социальной работы в России. Однако специфические социальные проблемы молодежи заставляют говорить о необходимости формирования технологий социальной работы, пригодных для решения этих проблем. Из наиболее беспокоящих общество проблем к ним следует отнести проблему распространения наркомании, СПИДа, проституцию, повышение криминальной активности молодежи, в том числе несовершеннолетних. Проблема построения технологий социальной работы с молодежью усугубляется тем, что, как правило, молодые россияне являются недобровольными клиентами социальных служб. Культура обращения в социальную службу для решения своих проблем в среде российской молодежи еще не сформирована. Все это вместе взятое заставляет обратить особенное внимание на конструирование социальной работы с молодежью.

Изучение реальных потребностей молодежи в социальных услугах выступает ключевым элементом при формировании системы их социального обслуживания. Согласно исследованиям молодежь нуждается, прежде всего, в бирже труда, пунктах правовой защиты и юридического консультирования, работе телефона доверия и далее — в сексологической консультации, центре помощи молодой семье, общежитии — приюте для подростков,

оказавшихся в конфликтной ситуации дома. При этом молодые рабочие отдают предпочтение пунктам правовой защиты и юридического консультирования, молодежной бирже труда, центру помощи молодой семье; учащиеся — телефону доверия, сексологической консультации, бирже труда.

Социальная работа с молодежью должна носить общественно-государственный характер и быть направлена на активизацию действий и развитие партнерства ее основных субъектов: органов государственной власти, местного самоуправления, институтов гражданского общества, коммерческих и некоммерческих организаций, самой молодежи по обеспечению эффективной реализации государственных и общественных интересов в процессе социального становления и самореализации молодежи. [2. с. 35]

При организации социальной работы с молодежью на различных уровнях важно активно использовать накопленный опыт социальной помощи различным группам населения. Любая социальная деятельность (и социальная работа в том числе) обладает такими компонентами, как цель, средства, условия. Целью социальной работы с молодежью как деятельности является оптимизация механизмов реализации жизненных сил и социальной субъектности индивида или социальной группы. Для возникновения разных видов и форм социальной работы существуют различные основания. Одним из таких оснований выступают сферы социальной практики, и в этом случае можно говорить о социальной работе с молодежью в образовании, здравоохранении, сфере досуга и т.д.; другим — социально-психологические особенности клиентов социальной работы — молодежь в целом, группы социального риска, лица, склонные к суициду, и т.д.; третьим — характер и другие основания. Во всех случаях будет происходить конкретизация цели социальной работы (от профилактики до коррекции). То же относится к условиям — для каждого вида социальной работы с молодежью, включая различные уровни (от федерального

до местного), политические, экономические, социально-психологические и этнонациональные особенности будут конкретизироваться. Средства в данном случае рассматриваются как социальный институт в широком смысле. Социальная служба является необъемлемым звеном целостной (федеральной, региональной, муниципальной и пр.) модели организации социальной работы с молодежью, через нее осуществляется информационное и ресурсное обеспечение системы социальной поддержки молодежи на разных уровнях. [3. с. 206]

Основными целями социальной работы с молодежью являются:

- создание системы социального обслуживания молодежи как государственно-общественной целостной системы социально-психологического сопровождения человека;
- выявление факторов, обуславливающих развитие асоциального поведения несовершеннолетних и молодежи;
- оказание экстренной помощи несовершеннолетним и молодежи, оказавшимся в тяжелой жизненной ситуации;
- увеличение степени самостоятельности клиентов, их способности контролировать свою жизнь и более эффективно разрешать возникающие проблемы;
- создание условий, при которых человек, несмотря на физическое увечье, душевный срыв или жизненных кризис, может сохранять чувство собственного достоинства и уважение к себе со стороны окружающих;
- достижение такого результата, когда у клиента отпадает необходимость в помощи социального работника (конечная цель). [4. с. 240]

Неотъемлемой частью социальной работы с молодежью являются методы и технологии.

Методы и технологии социальной работы с молодежью можно разделить на:

1. Индивидуальная социальная работа — вид практики, применяемой при работе с индивидами и семьями в решении их психологических, межличностных, социально-экономических проблем путем личного взаимодействия с клиентом (основной формой является консультирование). В ходе индивидуальной работы оказывается помощь по налаживанию контактов с социальными ведомствами (врачи, юристы, социальные службы).

2. Групповая социальная работа — метод работы, используемый с целью оказания клиенту помощи через передачу группового опыта. Групповая работа может реализовываться в формах клубной и кружковой работы, что предполагает формирование устойчивого состава молодых людей, наличие определенного пространства и фиксированного времени.

3. Общинная социальная работа — данное направление призвано максимально содействовать установлению и поддержанию социальных связей, вовлечению жителей и учреждений конкретной территории в решении острых молодежных проблем.

Наряду с традиционными методами социальной работы с молодежью, формируются и новые к которым относится «мобильная социальная работа». Появление данного метода связано с необходимостью влияния и контроля за той частью молодежи, которая несклонна обращаться ни в молодежные центры, ни в органы социальной защиты и вместе с тем предрасположена к проявлению девиантного поведения и агрессивности. Как правило, к этой категории относятся представители различных субкультур. Принцип и цель социальной работы состоит в установлении доверительных взаимоотношений и солидарного взаимодействия с целью активного проникновения в мир молодежи, склонной к правонарушениям. Своим происхождением мобильная социальная работа обязана энтузиастам из США, которые на улицах крупных городов и местах «тусовок» молодежных группировок осуществляли поисковую деятельность по социальной помощи и адаптации данной категории молодежи. Таким образом, социальная работа переместилась из различных ведомств, центров непосредственно на улицы. Увеличение числа бездомных среди молодежи, склонной к противоправному поведению обусловило быстрое распространение социальной работы на улицах практически на всем европейском пространстве. Одной из форм мобильной социальной работы является «уличная социальная работа», которая предполагает общение с молодежью не в стенах различных ведомств и учреждений, молодежных центров и консультативных пунктов, а непосредственно в среде обитания молодежи. Уличная социальная работа может встречаться в различных формах: предоставление различных альтернативных способов проведения свободного времени, организация спортивных мероприятия, работа автобусов, где собираются проститутки, наркоманы. [5. с. 125–127]

К технологиям социальной работы с молодежью относятся:

1. Социальная терапия — это отрасль научного знания, ориентированная на решение социально-терапевтических проблем через преодоление аномалий смысло-жизненных ориентаций, социальных ценностей субъектов общественной жизни (в том числе молодежи), их представления о справедливости и несправедливости.

2. Консультирование — установление контакта путем вербальной коммуникации, выявление проблем клиента, содействие и взаимодействие в поиске их решения;

3. Арт-терапия — «терапия искусством» через вовлечение молодого человека в культурно-досуговые мероприятия, посещение различных культурно-досуговых учреждений;

4. Музыкотерапия — социализация индивида путем обращения к какой — либо музыкальной культуре, субкультуре, посещение концертов, слетов, смотров-конкурсов, тематических дискотек регулярное прослушивание музыкальных композиций;

5. Библиотерапия — воздействие на сознание индивида в процессе формирования смысло-жизненных ори-

ентаций через подбор специальной литературы;

6. Социально-педагогические технологии — активное участие социального работника (педагога) в воспитании клиента и формировании его смысло-жизненных ориентаций;

7. Творческие технологии — вовлечение молодых людей коллективную творческую и созидательную деятельность, содействие развитию индивидуального творчества;

8. Логотерапия — (от греч. *logos* — слово, *therapeia* — уход, лечение) лечение словом. Социальная логотерапия занимается изучением методов, средств, способов влияния (взаимовлияния) на представления людей о социальных процессах, смысле жизни, социальных ценностях. [4. с. 235]

Сегодня необходимо создавать в социуме условия и ме-

ханизмы оптимальной социализации молодежи и перехода к новому уровню социальной работы — от отдельных центров и традиционных технологий к государственной межведомственной политике социального обслуживания, созданию системы социальных служб с разветвленной инфраструктурой. В настоящее время вопросы социальной поддержки молодежи встали по-новому, основной упор делается на формирование механизмов ее самореализации и проявления жизненного потенциала. Это, в свою очередь, требует новых управленческих и организационно-технологических решений на всех уровнях, новой нормативно-правовой базы и специализированной подготовки и переподготовки кадров, что предполагает разработку модели социальной поддержки молодежи на уровне региона.

Литература:

1. Курбатов В.И. Социальная работа: учеб. пособие. — М.: изд-во Дашков и К. 2007 г.
2. Безрукова О.Н. Социология молодежи: Учебно-методическое пособие. Факультет социологии СПбГУ /О.Н. Безрукова. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004 г.
3. Григорьев С.И. Социальная работа с молодежью: учебник для студентов вузов /С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, С.А. Гусова. — М.: Гордарики, 2006 г.
4. Зайнышева И.Г. Технология социальной работы: Учеб. пособие для студ. Высших учебных заведений / Под ред. И.Г. Зайнышева. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002 г.
5. С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, С.А. Гусова «Социальная работа с молодежью». Издательство «Гардарики» г. Москва, 2006 г.

Технологии социальной работы с женщинами, подвергшимися насилию в семье

Ковкова Татьяна Григорьевна, студент;

Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель

Шадринский государственный педагогический институт

Преобразования, которые осуществляются в России в последние годы, обострили многие проблемы, в том числе и социальные. К их числу, несомненно, можно отнести и проблему роста насилия в различных его формах в том числе и насилие в семье. Согласно статистике МВД, 40% тяжких преступлений совершаются в семье над женщинами. В 70% случаев от насилия страдают женщины и дети. По статистическим данным МВД за 2006 год насилие имеет место в каждой четвертой российской семье. Каждые сорок минут одна из российских женщин погибает от рук мужа или партнера. Проблема насилия в семье отражает дисгармонию и перекосы, существующие во взаимоотношениях в обществе. Её острота свидетельствует о нездоровой социально-нравственной обстановке в нашем обществе. Реакция государства на насилие, как вне дома, так и в пределах семьи является знаковой — государство, допускающее насилие, которое воспринимается, как обыденность, тем самым разлагает и общество, и семью. [1 с. 88–89]

Насилие — это не только физические действия в отношении женщины или ребенка причиняющие боль и травмы, насилие может быть и психологическим.

Проблема насилия в семье далека от разрешения и требует пристального внимания к специфике социологической работы с клиентами, пережившими подобный опыт.

В условиях современной ситуации в России, характеризующейся разгулом криминала, экономической и социальной нестабильностью, появление насилия по отношению к женщинам может считаться вполне обусловленным. Кроме того, нужно подчеркнуть влияние СМИ, пропагандирующих насилие в телевизионных фильмах, новостийных программах и т.п. Поэтому, появление различных девиантных форм поведения по отношению к женщинам в условиях современного общества является закономерным. Насилие по отношению к женщинам ведёт к появлению многих проблем как в жизни пострадавших, так и в самом обществе.

Виды домашнего насилия подразделяют на:

- физическое — побои, другие формы причинения телесных повреждений;
- психологическое — словесное оскорбление, угрозы, унижения и т.п.
- экономическое — запрещение поступить на работу или принуждение оставить работу, полный контроль над расходами женщины;
- сексуальное — навязанный сексуальный контакт. [2]

Этапы развития жестокости:

Первая фаза: мужчина становится более агрессивным, раздражительным и напряженным. Возрастает количество оскорблений, критики и морального давления. Гнев вызывает что угодно — например, беспорядок в доме или сумма, потраченная на покупки.

Вторая фаза: напряжение нарастает. Женщина начинает спорить с ним и пытается защититься, вызывая в нем еще большее раздражение. Он может толкнуть, швырнуть на пол, ударить. Иногда мужчины в таких случаях говорят, что они хотят чему-то научить.

Третья фаза: мужчина начинает приносить извинения и обещает измениться. Он может засыпать подобными обещаниями и подарками. (так называемый «медовый месяц») Эти изменения заставляют надеяться, что отношения еще можно спасти, и что насилие больше не повторится.

Но, как правило, отношения, сопровождающиеся насилием, развиваются по сценарию порочного круга: после фазы «смягчения» наступает новый, еще более жестокий виток.

Формы насилия в семье весьма разнообразными. Это могут быть:

- изнасилование
- убийство на сексуальной почве
- нанесение телесных повреждений

Вышеупомянутые формы насилия наносят ущерб здоровью женщин, ставших жертвами насилия. В частности это:

- нанесения телесных повреждений разной степени тяжести
- принуждение к сексуальным контактам без использования презервативов (что может привести к ЗППП, незапланированной беременности и т.д.)
- обострение хронических заболеваний
- стресс
- депрессия.

Результатами насилия, как правило, является: стресс, самоизоляция от общества, суицидальные попытки, кроме того, появляются чувство унижения и оскорбления.

До не давнего времени большинство международных документов о правах человека истолковывались настолько узко, что их нельзя было приспособить ко многим проблемам касающихся женщин, в частности насилия в семье. Но за последние годы активисты — правозащит-

ники отстояли, а международные органы признали более широкую интерпретацию правозащитных документов и норм:

- Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации женщин,
- Декларация об искоренении насилия в отношении женщин,
- Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации женщин (КЛДЖ) и др.

Однако, в Российской Федерации в отношении насилия над женщинами и детьми (в том числе домашнего насилия) действующие нормативно-правовые акты направлены на ликвидацию последствий случившегося. К сожалению специальных законодательных актов, которые бы регулировали насилие в семье на данный момент, не существуют.

Социальная работа патогенетической направленности это новый вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и правового характера, направленный на восстановление личности.

Являясь видом мультидисциплинарной деятельности и реализуясь в области интересов здравоохранения и социальной защиты населения, социальная работа использует формы и методы, сложившиеся в других системах, а именно:

- Здравоохранения (реабилитационные, психотерапевтические).
- Социальной защиты населения (социальное консультирование, социальные пособия, социальное обслуживание в стационарных учреждениях, организация дневного пребывания в учреждениях социального обслуживания).

Кроме того, в сфере деятельности социальной работы могут применяться так же формы и методы сложившиеся в педагогике, психологии, правовой сфере. Конкретная структура социальной работы в каждом случае определяется конкретным профилем клиента. [3 с. 15–18].

Принципами базовой модели социальной работы являются:

- Экосистемность — учет всей системы взаимоотношений человека и окружающей его среды в данной проблемной парадигме, системный анализ взаимосвязей между всеми элементами конкретной жизненной проблемной ситуации и определение на его основе совокупности социально — функциональных позиций
- Полиmodalность — сочетание в социальной работе различных подходов, способов действия, функционально ориентированных на конкретную цель, на конкретный проблемный контингент, социально уязвимую или дезадаптированную группу населения; исходно заданных, типовых в методологическом плане — использующих отдельные конкретные методы, типовые способы воздействий.
- Солидарность — сочетание и согласование организационное взаимодействие в процессе медико-социальной

работы государственных учреждений, действующих в любой сфере, и учреждений, входящих в структуры организаций с разной формой собственности.

— Конструктивная стимуляция — отказ социальных служб от исключительно патерналистских форм помощи и опеки, порождающих у субъектов пассивное иждивенчество, и смещение акцента на развитие, и поощрение личной активности и ответственности клиентов, максимальное использование и развитие ресурсов.

— Континуальность — непрерывность, целостность. Функциональная динамичность и плановость медико-социальной работы, понимание ее как процесса, использование континуального подхода к ее практике — с обязательным планированием последовательных этапов деятельности на основе определения «шагов» постепенного достижения конкретных целей в виде суммы действий и наблюдающих значимых изменений статуса и модуса субъектов жизни.

В социальной работе с жертвами домашнего насилия выделяются три группы задач:

- по их спасению
- по поддержанию социального функционирования
- по социальному развитию.

В случае реальной опасности для жизни и здоровья женщины могут использоваться приюты-стационары, кризисные центры, убежища с комплексом своих социальных услуг. Острые экономические затруднения дают право женщине обращаться за адресной социальной или экстренной помощью.

Поддержание социального функционирования может обеспечиваться социально-психологической реабилитацией и поддержкой женщин в трудной жизненной ситуации, мероприятиями по переподготовке или переобучению их более нужным профессиям, консультациями или иной правовой помощью для защиты их прав.

Задачи социального развития могут обеспечиваться деятельностью по поддержанию групп самопомощи и взаимопомощи, ассоциаций защиты социальных и иных прав различных групп женского населения, содействием самозанятости и самообеспеченности женщин.

Все эти задачи, как правило, выполняются специалистами социальной работы, совместно с сотрудниками раз-

личных сфер. Социального комплекса, правоохранительными органами, службами занятости, медицинскими и образовательными учреждениями и т.п.

Защита от насилия может проходить как в условиях стационарного наблюдения, так и с помощью нестационарных учреждений. Работа нестационарных учреждений сочетать, как правило, деятельность правоохранительных органов и учреждений социального обслуживания. Первые пресекают насилие, вторые оказывают реабилитационную, юридическую и иные виды помощи его жертвам. Она заключается в морально-психологической реабилитации, информационно-консультативной помощи и социальных ресурсах для их защиты.

Одной из форм социальной работы с женщинами, испытывающими насилие, является создание телефона доверия. Основной целью телефона доверия является оказание психологической и правовой помощи. Социологическая помощь достигается за счёт снятия эмоционального напряжения, активизации внутренних ресурсов женщины, разрешения внутреннего конфликта. Правовая помощь — в донесение до женщины, её юридических прав.

Непосредственно помощь женщинам и детям, подвергшимся насилию оказывают центры социального обслуживания населения. Кроме того, непосредственное участие в помощи жертвам насилия принимают Центры социальной помощи семье и детям [4 с. 81—83].

Таким образом, работа социального работника в патогенетическом направлении заключается в морально-психологической реабилитации, информационно-консультативной, правовой и медицинской помощи и использовании социальных ресурсов для их защиты.

Взаимодействие между государственными учреждениями, правоохранительными органами, органами здравоохранения, кризисными центрами имеет особое значение. При этом важно, чтобы все эти структуры работали в тесном контакте, а пострадавшие от насилия могли получать всестороннюю поддержку и своевременную квалифицированную помощь. Специалист социальной работы играет ключевую роль в этом процессе, так как именно он должен осуществлять координацию государственных и не государственных учреждений, только таким образом, возможно, достичь желаемых результатов.

Литература:

1. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2000. — 396 с.
2. Шведова Н.О. О насилии в отношении женщин // Насилие и социальные изменения. — 2000 — №2—3.
3. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / Под ред. Синельникова А.М. — М.: Университетская книга, 2001. — 128 с.
4. Забелина Т.А. Женщина и насилие. /Т.А. Забелина — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 105 с.

Профилактика злоупотребления ПАВ и организация здорового досуга подростков группы риска

Немчанина Екатерина Сергеевна, социальный педагог
МС (К)БОУ «Школа-интернат VIII вида»

Цивилизованное общество борется с проблемой употребления психоактивных веществ несовершеннолетними не один десяток лет с разной долей результативности. Разработка и апробация различных проектов и программ профилактики данного явления становится всё более актуальным научным направлением для системы образования.

Злоупотребление несовершеннолетними алкогольными, токсическими веществами, особенно совершённых повторно или в группах, является в настоящее время одной из острейших проблем и нашего города.

Так называлась одна из секций краевой научно-практической конференции, которая проходила в городе Лысьва 21.10.2011 года в «Центре психолого-медико-педагогического сопровождения» (ППМС — центр). Научно-практическая конференция «Эффективные подходы в организации профилактической коррекционной работ с детьми ГР и СОП в современном образовательном пространстве» проводилась при поддержке Министерства образования Пермского края. Основная цель конференции — выявление и диссеминация продуктивного опыта профилактической и коррекционной работы с детьми «группы риска» и социально-опасного положения. Всего в конференции принимали участие педагоги из 24 регионов Пермского края.

От города Кизела принимало участие 8 педагогов. Из них трое выступили со своими докладами. Педагог-психолог МБОУ ООШ №12 первой квалификационной категории Горшкова Ирина Ивановна выступила с вопросом: «Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей и подростков».

Социальный педагог высшей категории Немчанина Екатерина Сергеевна и педагог-психолог высшей категории Шулькина Светлана Николаевна раскрыли вопрос: «Система работы социального педагога и педагога-психолога по профилактике употребления психоактивных веществ в МС (К)БОУ «Школа-интернат VIII вида». Педагоги рассказали о том, как в школе создавалась модель работы по ранней профилактике употребления ПАВ с детьми, родителями и педагогами в условиях коррекционного образовательного учреждения.

Как им удалось добиться положительных результатов в работе, они рассказали и нам. Специалистами школы за последние несколько лет проведён анализ контингента обучающихся употребляющих ПАВ. В 2007–2008 учебному году на внутришкольном учёте состоит 6 учащихся, в 2008–2009—6 учащихся, в 2009–2010—8 учащихся. Всё это учащиеся 5–9 классов, и все воспитываются в семьях, находящихся в социально опасном положении.

Проведя анализ причин употребления ПАВ несовершеннолетними, педагоги выявили, что основными причинами употребления ПАВ являются:

- 1) слабый контроль родителей за поведением детей вне дома,
- 2) устойчивое антиобщественное поведение,
- 3) отрицательное влияние друга,
- 4) уверенность в безнаказанности,
- 5) психологические особенности личности.

Результаты этих исследований говорят том, что в последние годы в школе идёт резкое увеличение количества учащихся, употребляющих ПАВ.

Работая по данной модели, педагоги выделили основные направления — это работа с учащимися школы, с педагогами и родителями.

Для учащихся школы были разработаны и реализованы программы:

1. Программа ранней профилактики социально-обусловленных заболеваний для детей младшего школьного возраста.
2. Программа по формированию социальных навыков.
3. Программа по развитию эмоционально-волевой сферы у учащихся начальных классов МС (К)ОУ.
4. Программа по профилактике и коррекции дезадаптации у пятиклассников.
5. Программа «Компьютер как средство развития высших психических функций, личностного роста и резервных способностей у учащихся с нарушением интеллекта.
6. Программа «Здоровая школа».
7. Программа «Воспитание законопослушного гражданина».
8. Программа ранней профилактики химической зависимости для подростков.

Для педагогов была создана и реализована программа по методической подготовке.

Для родителей проводились занятия по разработанным программам психолого-педагогического просвещения родителей, по программе «Здоровая школа» и по программе «Обучение жизненно-важным навыкам».

Проанализировав количественный состав учащихся школы за последние три года, после завершения работы по проекту видно, что идёт снижение количества уча-

щихся, употребляющих ПАВ. В 2008–2009 учебному году на внутришкольном учёте состоит 8 учащихся, в 2009–2010 – 4 учащихся, в 2011–2012 – 0 учащихся.

Однако, разработка и реализация модели работы по ранней профилактике употребления ПАВ с детьми, родителями и педагогами в условиях образовательного коррекционного учреждения привела к снижению числа учащихся употребляющих не только ПАВ, но и совершивших правонарушения, преступления и ООД.

Особенности социальной работы с пожилыми людьми

Примаков Юлия Анатольевна, студент;
Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель
Шадринский государственный педагогический институт

В социально-демографической структуре современного общества, в ряду социальных слоёв и групп, которые можно и нужно рассматривать как объекты социальной поддержки и помощи, одно из первых мест занимает такая категория как пожилые люди. Как любая крупная социальная общность, она имеет собственную внутреннюю структуру, включающую в себя различные социально-демографические слои. Основным стратификационным признаком, позволяющим выделять эти слои является возраст человека.

Актуальность исследования работы с пожилыми людьми в социальной сфере обусловлена следующими обстоятельствами:

- во-первых, возрастанием в современных условиях роли учреждений социального обслуживания по организации социальной поддержки пожилых людей;
- во-вторых, социальный работник – это человек, который непосредственно контактирует с клиентом, он знает его проблемы и пытается ему помочь;
- в-третьих, необходимость выявления пожилых людей, опознавание их проблем и принятие наиболее эффективных способов по их устранению.

В соответствии с классификацией, принятой ВОЗ и геронтологической ассоциацией к пожилым относятся люди в возрасте 60–74 лет, к старикам 75–90 лет, к долгожителям старше 90 лет.

Социальная работа с этой категорией населения должна строиться исходя из присущих ей особенностей и тех социальных проблем, с которыми они сталкиваются в процессе своего социального и личностного функционирования. К основным проблемам пожилого возраста относятся следующие:

1. Ограничение жизнедеятельности пожилых людей. Это одна из наиболее острых и болезненных проблем, с которой сталкиваются многие члены общества, достигшие пожилого возраста и вынужденные, в силу возрастных особенностей, отказаться от многих привычных социальных ролей и статусов.

На сегодняшний день в школе ведётся работа по информационно-профилактической программе «Сталкер». Проведение комплексной работы по программе позволяет сформировать у детей полное представление о проблеме потребления ПАВ, выработать установку на неприятие употребления наркотиков, сформировать навыки поддержания благоприятного психоэмоционального состояния, выработать оптимальные поведенческие стратегии в различных ситуациях.

2. Выключение пожилого человека из активной жизнедеятельности и изменение характера его взаимоотношений с окружающими людьми.

3. Резкое снижение социального статуса пожилого человека в обществе.

4. Наличие большого количества свободного времени и качество наполнения.

Одним из важных эффективных механизмов решения и смягчения социальных проблем граждан пожилого возраста в условиях модернизации российского общества является организация их социального обслуживания. Социальное обслуживание – это деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Сложную социально-экономическую ситуацию помогают смягчить стационарные и нестационарные учреждения социального обслуживания. Они активно способствуют улучшению качества жизни пожилых людей, создают условия для оптимизации их жизненного уклада и решения различных проблем, связанных с психологической помощью и поддержанием здоровья.

Практика социального обслуживания позволяет смягчить проблемы маломобильного населения, вносит элементы улучшения качества жизни, способствует оптимизации жизненного уклада пожилых людей.

Самой распространенной формой социального обслуживания пожилых людей являются территориальные центры социального обслуживания. Обязательным минимумом в работе таких центров является наличие трех отделений: 1) социальной помощи на дому, 2) временного дневного пребывания, 3) срочной социальной помощи.

Основными задачами и функциями центров являются:

- выявление престарелых, нуждающихся в социальной поддержке;

- определение конкретных видов и форм помощи лицам, нуждающимся в социальной поддержке;
- привлечение государственных и общественных организаций для совместной работы;
- предоставление различных социально-бытовых услуг разового или постоянного характера лицам, нуждающимся в такой помощи;
- обеспечение постоянного и комплексного социально-бытового обслуживания нетрудоспособных пожилых людей;
- предоставление бесплатного культурно-бытового, юридического и медицинского обслуживания, организация питания лиц, находящихся на обслуживании центра;
- оказание бесплатной помощи на дому нетрудоспособным пенсионерам и инвалидам, организация обеспечения продуктами и предметами санитарно-бытового назначения, медикаментами, здравоохранения, коммунально-бытового обслуживания, бытового хозяйства и др.;
- организация натуральной, гуманитарной и срочной помощи социального характера;
- оказание дополнительных услуг, не входящих в круг должностных обязанностей сотрудников центра.

В центре социального обслуживания отрабатываются и применяются новые технологии социальной работы с пожилыми людьми. Так, отделения дневного пребывания специально создаются для адаптации пожилых людей к новым условиям среди себе подобных через общение; организуются группы самопомощи и взаимопомощи. Посещение отделения дневного пребывания дает пожилым людям возможность не только бесплатного питания и медицинского обслуживания, но и укрепляет веру в себя и свою значимость для социума.

Оказание помощи на дому кроме материальной и натуральной поддержки дает возможность предоставлять клиентам юридические, психологические и доврачебные услуги и консультации.

В отделение срочной или экстренной социальной помощи может обратиться любой человек, попавший в экстремальную ситуацию. Ему может быть оказана финансовая, натуральная и юридическая помощь.

Литература:

1. Бондаренко И. Социальная сплоченность и забота об интересах пожилых людей. // И. Бондаренко — Социальная работа. — 2008. — №1.
2. Технология социальной работы: Учеб.пособие для студ.высш.учебн. заведений / Под ред. И.Г. Зайнышева. — М.: Гуманит.изд.центр Владос, 2002. С. 154.
3. Ерусланова Р.И. Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста и инвалидов на дому: Учебное пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. — С. 16.
4. Основы социальной работы. Отв. ред. Павленок П.Д. М.: ИНФРА-М. 2001. С. 216.
5. Гришина Л.П. Проблемы инвалидности в Российской Федерации. М., 1995.125 с.
6. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. — 5-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. — 595 с.
7. (<http://www.bibliofond.ru>).

Действуют социальные парикмахерские, прачечные, мастерские по ремонту бытовой техники, пункты проката, цехи по пошиву и ремонту одежды и обуви, предоставляющие услуги по доступным для малообеспеченных граждан ценам

Новой формой социального обслуживания является дом сестринского ухода, или хоспис — специализированное заведение, помогающее неизлечимо больным людям своевременно получить помощь, которая облегчит их моральные и физические страдания.

Дома сестринского ухода (хосписы) обычно организуются при больницах и предназначаются для проведения курса поддерживающего лечения тяжелобольных, преимущественно пожилого и старческого возраста. Основными направлениями работы данного учреждения являются:

- квалифицированный медицинский уход;
- социальное обслуживание;
- своевременное выполнение врачебных назначений и процедур;
- медицинская реабилитация больных и престарелых;
- динамическое наблюдение за состоянием больных и престарелых;
- своевременная диагностика осложнений или обострений хронических заболеваний.

Таким образом, можно сделать вывод, что суть социальной работы с пожилыми людьми заключается, прежде всего в создании сети учреждений социального обслуживания, способствующих формированию благоприятных ситуаций, полезных контактов, удовлетворению потребностей пожилых людей как особой социальной группы населения, созданию хорошей атмосферы для достойной поддержки их возможностей.

Социальная работа способствует также выявлению положительного потенциала граждан «третьего возраста», которые становятся заметной общественной силой, помогает оценить накопленный практический опыт, приблизить национальную политику и социальные программы к нуждам стареющего населения.

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО (II)

Международная заочная научная конференция
Москва, декабрь 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.12.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 31,16. Уч.-изд. л. 21,70. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6