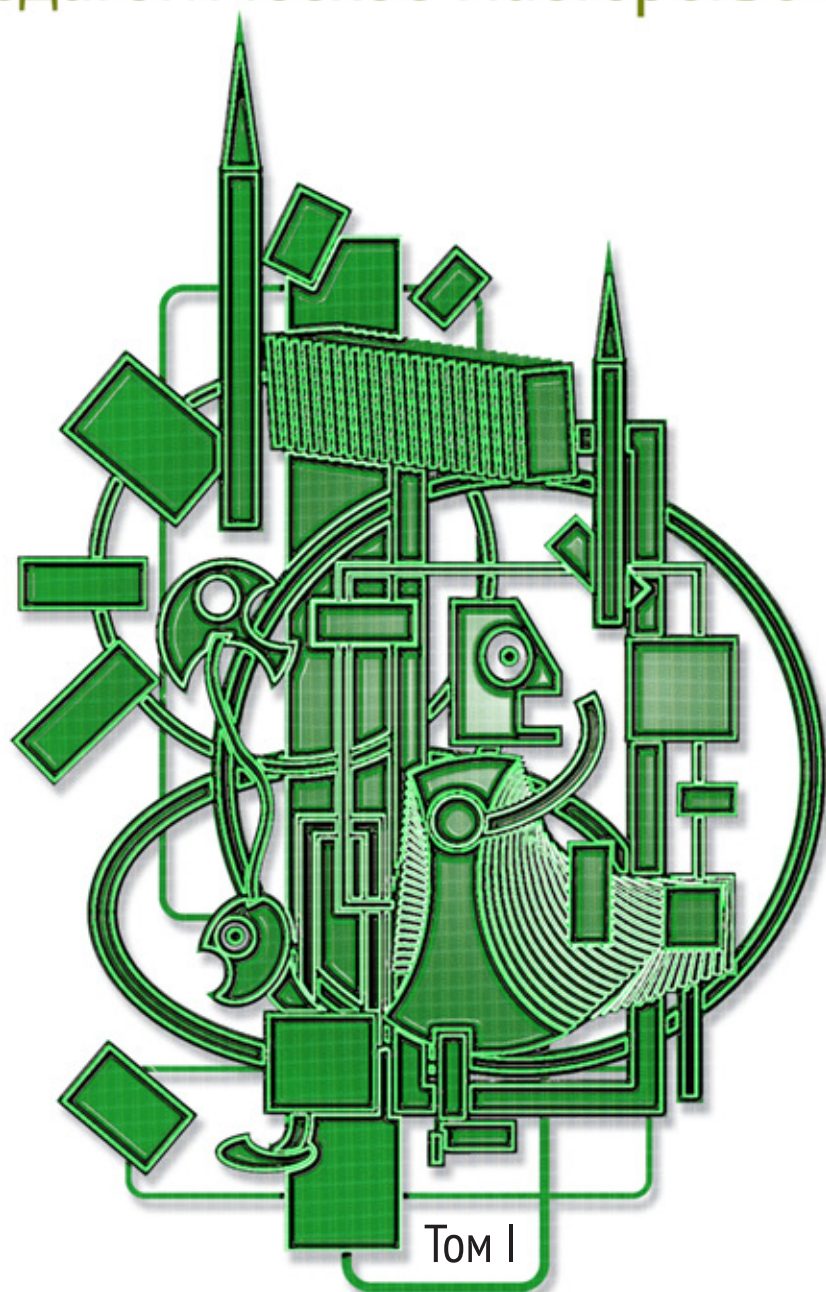


Международная заочная научная конференция

«Педагогическое мастерство»



Том I



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: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — vi, 200 с.

ISBN

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогическое мастерство».

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

Бадмаева А.В. Формирование экономического мышления у подростков	1
Веденеева С.А., Гришина Л.Н., Наговицына Л.В., Симкин А., Манькутов Д., Чаадаева Н. Роль интегрированных уроков ОБЖ, ПДД, русского языка и литературы, физики в формировании культурного, грамотного пешехода	4
Дюгай Е.Е., Гущина Л.А. Формирование компетенций: миф или реальность	7
Зауэр Н.Г., Вахмянин Н.В., Козырева О.А. Бодибилдинг и возможности самореализации молодежи в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики	13
Казаринова А.Ю. Возможности мнемотехники в развитии самообразовательной компетенции будущего учителя иностранного языка	15
Боровая О.Л., Мареев А.С., Козырева О.А. Возможность моделирования дефиниций категории «воспитания» как условие формирования культуры самостоятельной работы педагога	18
Корниенко Н.Д. Условия успешной профессиональной адаптации молодых педагогов	21
Мамедова А.В. Роль преподавателя в стимулировании коммуникативной компетентности будущего специалиста	24
Оборина Е.В. Педагогический аспект феномена толерантности	27
Омельченко Е.А. Создание условий для становления культуры самовыражения в профессиональной деятельности у студентов-бакалавров педагогического ВУЗа в рамках курса «Педагогика самовыражения в профессии»	29
Плетьяго Т.Ю. Педагогические условия развития читательской компетентности студентов вуза	32
Подольяк Д.О. Стратегические идеи содержательного аспекта универсальных творческих действий студентов как направление проектирования работы над курсом «Окружающий мир» в начальной школе	35
Ромашевская Н.И., Козырева О.А., Юдников И.Л. Модели социализации и самореализации студентов в контексте их профессионально-педагогического взаимодействия	38
Сергина Е.С. Фундаментальный проект идеи самотворения личности: конструирование образа «Я профессиональное» ..	40
Степанчук О.А. Гуманитарность – «фундаментальное ядро» современного образования	42

Степанчук З.А. Знаково-символьная структура формирования самосознания человека	44
Файзрахманова Г.К. Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе развития толерантного сознания личности	47
Чеснова Е.Л., Скрыбин С.М., Козырева О.А. Проблема, сущность и особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога	51

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Быстрова В.В. Социальное неравенство как фактор развития подростка.	56
Данилова О.Н. Социально-культурные детерминанты возникновения педагогической школы марийского народно-певческого исполнительства	59
Зайдуллина Н.Н. Роль трудового воспитания в педагогической мысли	62
Иохвидов В.В. Мастерство воспитателя – успех развития полноценного коллектива в педагогическом наследии А.С. Макаренко.	65
Кадыров К.Б. Опыт изучения источников исламской культуры: анализ воспитательной цели касыды, поэтики и прозы.	67
Предигер Б.И. Роль субкультуры этнических групп губерний Центральной России и Поволжья в развитии школьного образования дореволюционного периода (аналитический обзор)	69
Хажиева М.С., Ёрматов С.М. Роль суфизма в развитии педагогической мысли	75

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Былда Л.М. Система образования в Российской Федерации	77
Власов А.В. Раздельное воспитание под контролем дерматоглифики – альтернативный вариант сегодня – сохранение генофонда нации завтра	80
Кишинская Н.В. К вопросу о становлении личностных особенностей студентов-психологов в процессе профессионального образования	82
Зинкова Е.О., Пашенко Д.А., Козырева О.А. Система принципов педагогического взаимодействия и условия самореализации педагога по физической культуре.	85
Зубанов В.П., Козырева О.А., Невзоров П.П., Шайдулина Т.Н., Кириенко С.А. Особенности и проблема социализации и самореализации подростков, занимающихся хоккеем	87
Зуева А.Ю., Аксенов С.В., Козырева О.А., Гусева Т.С. Моделирование профессионально-педагогических презентаций в структуре технологии системно-педагогического моделирования.	90
Фанин Р.Р. Проблемы переквалификации персонала в образовательном учреждении	92

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Анникова Ю.С., Токарев А.А., Ремнева Н.П. Образовательная программа по группе кратковременного пребывания «Учусь плавать».	95
Апраткина Е.Н. Целостный процесс развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста	100
Барсукова О.В. Подсказки начинающему педагогу-психологу в Центре игровой поддержки ребенка.	104
Букина В.И. Формирование коммуникативных навыков как одно из приоритетных направлений современного общества.	108

Гурылева Н.И. Воспитание этнотолерантности у старших дошкольников в рамках поликультурного образования	110
Дюдюева О.Ю. Контроль за нервно-психическим развитием ребенка как способ выявления отклонений в раннем возрасте.	112
Жуйкова Т.П. Игры с математическим содержанием как средства развития логических операций мышления у детей старшего дошкольного возраста	115
Клешнина А.А. Формирование патриотических чувств на основе знакомства детей с родным краем.	117
Мосина Н.В. Эстетическое воспитание дошкольников.	119
Раскова Г.В., Власова Т.А., Анохина О.В. Дыхательные упражнения одно из средств оздоровления детей дошкольников.	125
Рублева Н.В. Проблема развития социального интеллекта в процессе социального воспитания детей старшего дошкольного возраста	127
Сазонова Н.Н. Роль сказки в развитии связной речи у детей с ОНР.	130
Сафиуллина Г.Н. Социальный педагог дошкольного учреждения на защите прав ребенка	131
Ступицкая И.В. Программа оздоровления детей и ее применение	135
Тонкова Ю.М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму.	137
Трофимова О.В., Волкова Т.М., Галка Н.А. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий.	139
Ульянова Л.А. Коррекционная работа с дошкольниками как процесс формирования их нейропсихологического пространства	142
Цапкова Ю.А. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности.	145
Чепурина И.В. Развитие речи детей младшего возраста средствами сенсомоторной деятельности	147
Чичкарева И.Б., Денисенко М.А., Большанина Н.А., Федорова Э.М., Макарова Ю.В. Открытие творческой студии для детей раннего возраста в рамках инновационной работы ДОУ компенсирующего вида.	149
5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка	152
Калаева О.Н., Калаева Т.Н. Школьный проект «Информационно-познавательное поле «Экспресс-Календарь»	154
Киселева Т.В. Формирование универсальных учебных действий как условие успешной сдачи ГИА-9	157
Красильников Ю.Ю., Бочарова Н.М., Дьяконова С.В. Система работы образовательного учреждения по формированию здорового образа жизни.	159
Кудренко М.С. Интенсификация обучения русскому языку.	163
Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Использование анализа размерностей в геометрии.	165
Мазурова В.Л. Модель организации профессиональной ориентации учащихся с разными возможностями способствующая развитию социально-педагогического партнерства МОУ ООШ №5 г. Качканар	169

Райцева Е.В.	
Формирование патриотизма на уроках русского языка	172
Романова О.Н.	
Маркетинговая стратегия образовательного учреждения в реализации федерального государственного образовательного стандарта образования	174
Савинова Е.Ю.	
Исследование уровня самооценки младших школьников	178
Стеклёва С.Ю.	
Значение использования информационно-коммуникационных технологий в обучении географии	180
Тарханова Т.И.	
Использование здоровьесберегающих технологий в рамках изучения химии в средней школе	183
Тохилов У.О., Ещанова С.Т.	
Модернизация трудового обучения на основе требований рыночной экономики как фактор формирования гармонично развитого поколения	186
Турсунов Ж.Э.	
Эффективные способы определения креативных способностей учащихся на уроках трудового обучения . .	188
Хан Е.Ю.	
Концептуальные подходы в педагогическом проектировании метапредметных действий младших школьников (образовательная область «Филология»)	191
Янковская Е.А.	
Развитие творческой активности подростков средствами декоративно-прикладного искусства	197

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Формирование экономического мышления у подростков

Бадмаева Амуланга Викторовна, студент

Калмыцкий техникум экономики, статистики и информатики – филиал ФГБОУ МЭСИ, г. Элиста, Республика Калмыкия

Объект исследования — экономическое мышление современных тинэйджеров — подростков в возрасте от 14 до 18 лет города Элисты. Предмет исследования — комплексный набор условий формирования экономического мышления учащихся старших классов, студентов средних специальных учебных заведений. Формой исследования я выбрала опрос и анкетирование, которые направлены на анализ экономического мышления несовершеннолетних.

При написании данной темы я поработала и с источниками. Доктор экономических наук Л.И. Абалкин определяет экономическое мышление как систему взглядов, представлений, способов подхода к оценке явлений и к принятию решений, которыми люди непосредственно руководствуются в своей хозяйственной деятельности. По его мнению, эти взгляды и наблюдения образуют эмпирический слой экономического мышления или обыденное сознание, которым люди и руководствуются в своей повседневной практике. В других источниках отмечается, что анализ экономического сознания и отношения к деньгам подростков носит актуальный характер. В первую очередь это трудности экономической социализации, которые проявляются в отношении к экономическим благам: деньгам, собственности, труду и т.д. Подростки станут взрослыми, и они знают, что любой взрослый человек значительную часть своей жизни проводит на работе. Независимо от того, по какой специальности он работает, его труд оплачивается деньгами. Надо заработать деньги, нужно ещё уметь ими грамотно распоряжаться. Вот собственно для этого и нужно детям прививать экономическое мышление. Известно, что даже хорошо образованные и добившиеся в своей профессии определённых успехов взрослые люди, зачастую малограмотны в финансовых вопросах. Взрослые не могут постоянно у кого-то спрашивать, что им делать, хотя бы минимальные экономические знания у них должны быть. Если эти знания появятся ещё в детстве, это позволит им избежать многих проблем в будущем. А получение знаний путём проб и ошибок, не самый лучший способ обучения.

На основании опроса группы несовершеннолетних из 10 человек мною проведен анализ и составлена таблица «Ознакомление несовершеннолетних с экономическими понятиями в семье».

В целом, родители опрошенных подростков беседуют с ними на экономические темы (рассказывают о стоимости приобретаемых товаров, о своей работе, о том, откуда берутся деньги), привлекают своих детей к домашнему труду, выдают ему деньги на карманные расходы. Подростки отмечают, что чаще обсуждение экономических вопросов происходит, когда речь идет о покупке вещи или о накоплении на приобретение необходимой дорогостоящей вещи, когда дети просят родителей приобрести телефон новой модели или новые джинсы. Тогда они очень часто слышат: «Это нам нельзя покупать, денег нет», «не знаю, на что мы будем жить», «если мы это купим, нам нечего будет кушать». При этом, подростки отмечают, что родители стремятся контролировать их экономическую деятельность и свободу. Если они решают самостоятельно распорядиться собственной вещью (подарить, обменять), то, по ответам подростков, родители выбирают следующие стратегии поведения: 40 % проведут с ним беседу о том, что так поступать неразумно, 30 % родителей применяют наказание, 30 %, то есть трое детей, родители никак не реагировали. Существуют также моменты экономической жизни, закрытые для участия в них подростка: самостоятельные заработки, обсуждение бюджета семьи. Опрошенные несовершеннолетние отметили, что когда они были младшего школьного возраста, их родители меньше обсуждали с ними экономические вопросы семьи. Тогда, по мнению родителей, они еще не достаточно взрослые для того, чтобы включаться в такие аспекты экономических отношений. Только в двух случаях из 10 опрошенных подростков было отмечено, что родители часто пытаются скрыть денежные проблемы от своих детей, возможно, защищая и оберегая их таким образом. Около 80 % опрошенных подростков понятия не имеют, из чего складывается семейный бюджет, и сколько зарабатывают их родители. В ходе опроса выяснила, что большинство учащихся не умеют рационально использовать свои карманные деньги и совершать покупки, и это действительно проблема.

Особая роль в формировании экономического мышления у подростков принадлежит общеобразовательной школе. Изучение экономики помогает сформировать начальное представление об экономике как целостной си-

Ознакомление несовершеннолетних с экономическими понятиями в семье

Обсуждение экономических вопросов и ознакомление с деньгами	
Часто ли твои родители разговаривают с тобой на экономические темы (роль труда, стоимость различных товаров и т.п.)?	40 %
Считают ли твои родители, что разговоры о деньгах могут испортить тебя, привить «нездоровый» интерес к ним?	30 %
Рассказываете ли твои родители о своей работе?	15 %
Считают ли твои родители, что в воспитании ребенка экономический аспект играет важную роль?	35 %
Считают ли твои родители важным развить в тебе такие качества, как бережливость, экономность, расчетливость?	40 %
Рассказывают ли твои родители о стоимости приобретаемых товаров?	20 %
Обсуждаете ли вы дома бюджет семьи?	20 %
Поощряют ли твои родители деньгами твою хорошую учебу?	40 %
Дают ли твои родители деньги на карманные расходы (независимо от успехов в школе, помощи по дому и т.п.)?	90 %
Экономический статус в семье	
Рассказывают ли тебе твои родители, откуда берутся деньги?	20 %
Способы заработка	
Считают ли твои родители, что ребенок должен сам зарабатывать деньги (торговать газетами, мыть машины и т.п.)?	30 %

стеме хозяйственной деятельности человека, осуществляемой в основных экономических сферах: потреблении, производстве, обмене, а также о роли государства в экономике. В условиях модернизации российского образования школа стремится решить проблему социализации подростков в динамичных социально — экономических условиях российской действительности, внедряя такие предметы, как обществознание, право, экономика. В рамках общего экономического образования в школе акцент делается на элементарных понятиях, связанных с нашим жизненным опытом на уроках математики, обществознания, экономики и труда, на классных часах. Мне повезло с интересными учителями. Их знания и умения, добрые советы всегда выручали в тех ситуациях, когда я ненадолго и не один раз выезжала на лечение за пределы Калмыкии. И тогда с бюджетом, то есть с деньгами, которые давала моя мама, как разумно тратить приходилось думать мне одной. Такие жизненные обстоятельства и уроки моих педагогов, возможно, привили во мне интерес к моей будущей профессии бухгалтера и послужили поводом к написанию данной темы работы. В период обучения в школе для нас были особенно интересными уроки моих учителей средней школы №4 г. Элисты: учителя технологии и труда Р.В. Емельяненко и учителя географии Н.Е. Нам: «Паспорт домашнего хозяйства», «Твоя будущая профессия», «Праздничный стол», «Экономические продукты и объекты», «Оплата труда», «Собственник», «Безотходное производство» и другие. Полезными для нас, девочек, были уроки кули-

нарии: как из небольшого набора продуктов под руководством нашего педагога Раисы Васильевны готовилось несколько блюд, и что интересно, мы знали стоимость всех затраченных продуктов, так как их закуп осуществляли мы, подростки. На уроках экономики педагог Нора Енамовна проводила игры, такие, как ролевая игра «Рынок», где уместен еще торг, проблемные ситуации, видео сюжеты для размышления, диспуты, обсуждения какой — либо жизненной ситуации и мы предлагали пути выхода, при этом, горячо доказывая свою позицию. И наш учитель не забывала похвалить нас за изобретательность и предприимчивость. В программе экономического курса были предусмотрены практические работы: расчет бюджета своей семьи, составление меню для школьника и расчет его стоимости, изготовление сувениров из вторичного сырья, решение задач с экономической направленностью. Один из таких практикумов, как игра по теме «Деньги», в ходе которой нами обсуждались примерно следующие вопросы: 1. Всегда ли можно расходовать деньги на то, что хочется? 2. Всегда ли деньги находятся в движении? 3. Нужно ли платить налоги? Как облегчить налоговое бремя для граждан Российской Федерации. 4. Можно ли купить за деньги здоровье, дружбу, уважение. На уроках экономики учитель Н.Е. Нам привела нам один из наглядных примеров влияния населения на экономику на примере мирового экономического кризиса 2008 года. Он берет истоки в ипотечном кризисе в США, начавшемся в 2006 году. «Ипотечный мыльный пузырь», основанный на кредитовании лиц с низкими до-

ходами, лопнул, что привело к массовым отказам от кредитных обязательств со стороны заемщиков и прекращению выдачи кредитов со стороны банков. Сначала медленно, потом все быстрее, кризис из сферы недвижимости перешел в реальную экономику, распространился по США, затем по Азии и Европе, замедлил темпы развития мировой экономики в целом. Содержательная часть таких занятий по предмету экономики учителя Н.Е. Нам всегда основывались на настоящих и будущих экономических и социальных ролях учащихся: я — личность и гражданин, я — собственник, я — потребитель, я — производитель. В формировании экономического мышления в школе имели и уроки математики учителя С.С. Манжиковой, где из урока в урок она вела ознакомление с экономическими понятиями. Большинство задач, включенных в учебники математики, являются задачами с экономическим содержанием, при решении которых подростки обучаются элементарным расчетам, смогут оценить выгоду той или иной покупки или сделки, найти более выгодные и удобные способы решения разных практических, жизненных задач. Задача на ознакомление с понятиями «зарплата, бытовые расходы, бюджет семьи», арифметические вычисления: «Отец получает 15 000 рублей в месяц, а мама — 9 000 рублей. Сколько денег они зарабатывают за 1 год? Смогут ли они за три месяца купить телевизор за 8 000 рублей и съездить в отпуск на 45 000 рублей, если $\frac{2}{3}$ зарплаты уходит на бытовые расходы?» (зарплата, бытовые расходы, бюджет семьи). Задача на ознакомление с понятиями «банк, кредит, договор, проценты, кредитные обязательства»: «Клиент взял в банке кредит в размере 50 000 рублей на год под 14 % годовых. Он должен погашать кредит, внося в банк ежемесячно всю сумму, вместе с процентами. Сколько рублей он должен вносить в банк ежемесячно?». Мне хотелось также поделиться одной интересной игрой, которую учитель математики предложила на уроке. Мы тогда беззаботно проигрывали и забыли. И только на этапе обучения в техникуме я поняла смысл игры, который к математике вроде не относится, но в то же время имел отношение к формированию экономического мышления в нашем сознании. Это была игра «Выбор». У одного владельца возникла проблема. Этот человек имеет в собственности здание и готов отдать в аренду. Ему сделали три предложения: 1-ое раз-

местить «Кафе мороженое»; 2-ое «Ветеринарную клинику»; 3-ье «Зал игровых автоматов». Мы тогда на уроке высказывали свои варианты. И Светлана Сергеевна подвела итог: «Каждый вариант по-своему привлекательный. Важна польза не только для себя, но и для общества». Подобные минутки разминки и отдыха после решения трудных математических заданий, Светлана Сергеевна проводила не один раз, и что интересно, мы не ощущали усталости. Не раз она повторяла, что древнему человеку достаточно было считать до пяти или десяти. Жизнь его была слишком простой, примитивной. Сейчас все не так. Без математики сегодня невозможно прожить на свете. Числа нас окружают везде. Секунды и минуты, километры и миллиметры, граммы и килограммы, рубли и доллары. Без математики не вычислишь и не узнаешь, сколько людей живет в стране и сколько продуктов надо произвести, чтобы всем хватило. Даже в компьютерных играх много заданий построено на умении быстро считать и решать арифметические задачи. И такие уроки мне запомнились больше всего. Мне очень повезло в школе с хорошими и творческими учителями.

В более выгодном положении от других несовершеннолетних находимся мы, студенты СПО экономического профиля. Мне 17 лет, я учусь на III курсе в Калмыцком техникуме экономики, статистики и информатике, где меня обучают моей будущей профессии бухгалтера мои педагоги, имеющие большие достижения в преподавании экономических предметов, на которых они могут заинтересовать нас, увлечь их за собой, заставить удивляться, искать ответы, размышлять. В ходе учебного процесса мои педагоги могут поощрять любую полезную инициативу, подбадривать и поддерживать сомневающихся студентов.

И как я отметила выше, значительные социально — экономические изменения в России, переход к рыночной экономике ставят перед российским обществом вопросы формирования экономического мышления подростков, и они становятся важной стратегической проблемой образовательной системы, что позволяет несовершеннолетнему функционировать в качестве полноправного члена общества. Именно общеобразовательным школам сууждено сыграть решающую роль в формировании экономического мышления у тинэйджеров.

Литература:

1. Абалкин Л.И. Новый тип экономического мышления. М., 1987
2. Пиляева В.В. Экономико-правовые категории мышления. М., 2002

Роль интегрированных уроков ОБЖ, ПДД, русского языка и литературы, физики в формировании культурного, грамотного пешехода

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

Гришина Любовь Николаевна, учитель русского языка и литературы;

Наговицына Любовь Викторовна, учитель физики;

Члены школьных кружков: Симкин Артём (11класс), Манькутов Данил (7класс), Чаадаева Наташа (7класс)

МБОУ СОШ №4 г Лениногорск РТ

Дети — главное богатство любого общества.

*Безопасность на дорогах —
это государственная политика Республики Татарстан*

Сохранение жизни и здоровья подрастающего поколения должна стать основной целью государства, школы и семьи. Одна из главных целей образования XXI века — «По безопасной дороге — в третье тысячелетие». Основная наша задача — воспитание физически-здорового, культурного пешехода.

В нашем видении знания дорожных знаков и умение передвигаться на дорогах и улицах, как пешеходам, так и водителям — это феномен единства развития в человеке физического и духовного, воспитание культурного пешехода, это способ жизни и способ развития целостной личности.

Средняя общеобразовательная школа №4 г. Лениногорска Республики Татарстан расположена в юго-восточном промышленном микрорайоне города. Школа находится на опасном участке, улица Белинского 3А и поэтому изучение ПДД необходимо, т.к. направление нашей школы это Школа-территория здоровья.

В Республике Татарстан постоянно растёт автомобильный парк, повышается плотность транспортных потоков, интенсивность движения. За руль автомобиля, другого личного транспорта ежегодно садятся десятки тысяч новых водителей. В связи с этим особое значение приобретает проблема обеспечения безопасного поведения на дорогах детей школьного возраста. Средняя школа №4 г. Лениногорска и ГИБДД и фонд БДД ежегодно уделяют данной проблеме первостепенное внимание. В школе совместно с работниками ГИБДД проводится комплекс мероприятий, входящих в региональную программу профилактики и пропаганды безопасного поведения детей на дорогах. Классическая фраза «Азбуку движения знай, как таблицу умножения!» приобрела сегодня новое звучание, особенно в свете событий последних лет.

Сохранение жизни и здоровья подрастающего поколения должна стать основной целью государства, школы и семьи.

Важнейшая форма работы в школе — урок, на котором дети получают знания, обрабатывают умения и доводят полученные знания до автоматизма.

Грамотный, культурный участник дорожного движения, способный обеспечить свою безопасность на дороге и не стать причиной ДТП, должен воспитываться с раннего

детского возраста. Школа и родители выступают одним из ведущих звеньев в цепочке непрерывного обучения детей ПДД, которая актуальна в событиях последних лет.

Так как наша школа имеет — «Золотой уровень» и работает по программе «Школа-территория здоровья», поэтому особое внимание уделяем здоровью и безопасности школьников. Дети с интересом занимаются и получают прочные знания. Грамотный, культурный, здоровый школьник, способный иметь полноценное здоровье, должен воспитываться с раннего детского возраста. Многие дети сегодня не обладают достаточным богатством знаний и навыков, поэтому уроки ОБЖ, здоровья, ПДД и проходят с 1–11классы и условия сохранения здоровья следует изучать с раннего детства, затем в школе и продолжать дома.

В целях пропаганды дорожно-транспортного травматизма в школе работает кружок ЮИД. Кружковцы изучают ПДД, выпускают памятки, брошюры, агитационные листы газету «Безопасное колесо», организуют рейды на перекрёсток.

Хотелось бы отметить работу ЮИДовцев, так как на городских конкурсах «Безопасное колесо» наша школа всегда занимает призовые места. Школа ежегодно участвует в целевой профилактической работе «Внимание — дети!» и в республиканском конкурсе «Безопасное колесо». Для её решения необходимо обучать детей правилам дорожного движения, оказывать само — и взаимопомощь в случаях опасности, а также первую помощь пострадавшему. Предлагаем вашему вниманию схему работы по дорожной безопасности по средней школе №4 г. Лениногорска (рис. 1).

Формирование зрелой, здоровой личности к жизни, — вот цель, которую я ставлю перед собой, работая преподавателем ОБЖ.

Одна из главных целей образования — здоровье через образование, поэтому, учитывая познавательные возможности школьников, в соответствии с программой обучения по курсу ПДД. Необходимо отдельно остановиться на каждом направлении данной работы.

Урок — важнейшая форма работы в школе №4. На занятиях учащиеся обучаются правилам дорожного движения, у них формируется сознательное и ответственное

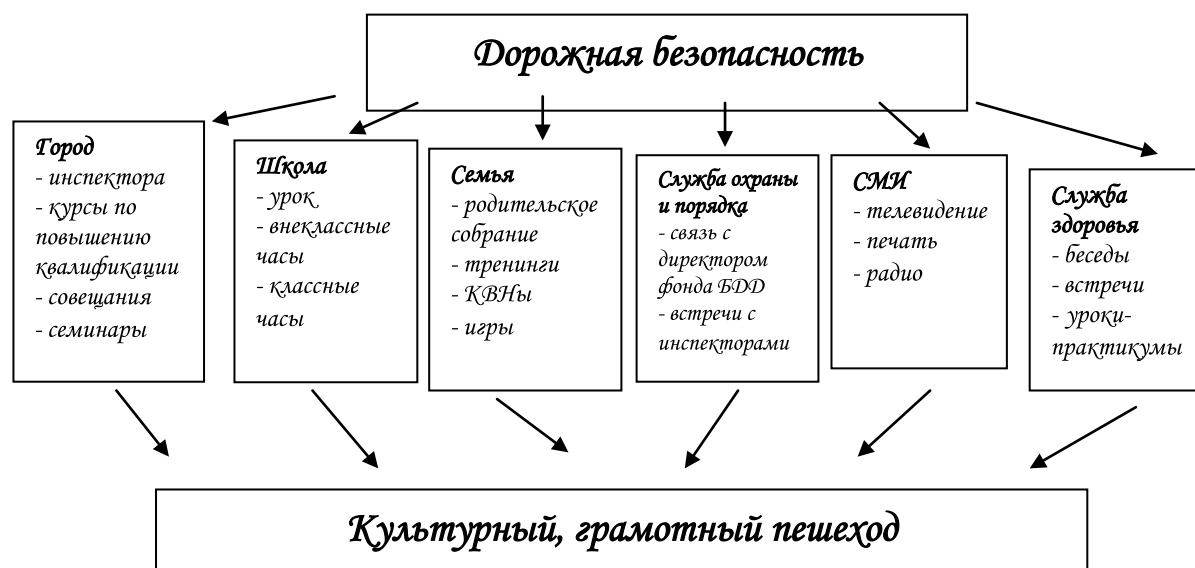


Рис. 1.

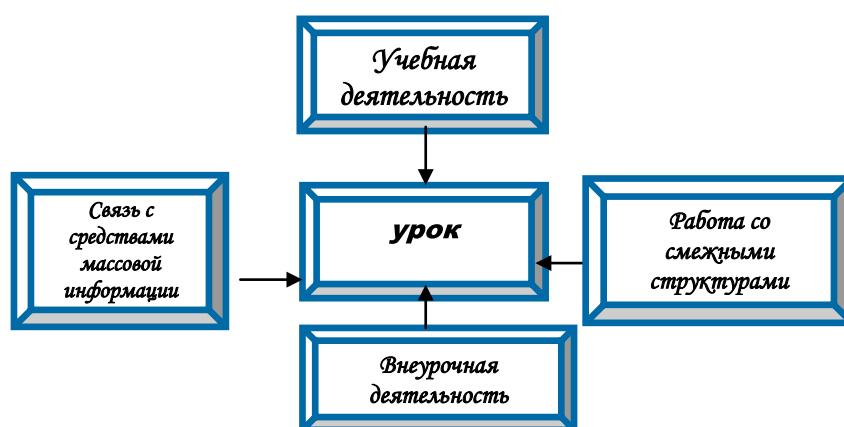


Рис. 2. Основные направления в работе

отношение к личной безопасности окружающих, а также основы медицинских знаний (оказание первой доврачебной медицинской помощи). В качестве основных методов обучения используются рассказы, беседы, создаются проблемные ситуации, практические занятия в форме сюжетных, ролевых игр. Слово учителя играет ведущую роль при обучении детей ПДД. Для её решения, как показывает практика для лучшего усвоения, необходимо учителю, применять методические приёмы такие, как сравнение, сопоставление, иллюстрируя их примерами, сопровождая демонстрацией диафильмов, кинофильмов. Данная работа в решение проблемных ситуаций активизирует мысль учащихся.

С целью предупреждения ДТП и профилактики травматизма ученики изучают ОБЖ, физику, русского языка и литературы правила дорожного движения и занимаются в кружке ЮИД. Так как наша школа находится на опасном участке дороги, члены кружка ЮИД дежурят у моста. Они ведут большую пропагандистскую работу среди дошколь-

ников и учеников начальных классов. Стало традицией ежегодно проводить «Посвящение в пешеходы». Результатом работы кружка ЮИД — снижение количества дорожно-транспортных происшествий, ежегодно являются победителями муниципального конкурса «Безопасное колесо», награждены дипломом III степени Республиканского конкурса «Безопасное колесо — 2005» в номинации «Агитационный плакат», I место в Республиканском конкурсе «По следам истории ГАИ» в номинации «Исследование» 2007 год, призёрами городского конкурса «Безопасное колесо-2010», Конкурс сочинений по ПДД, 2 место, 2008 год; 3м — 2009 год, КВН по русскому языку «Знай правила дорожного движения и азбуку; 3 место, 2009 год». Внеклассная работа оставляет широкое поле в области безопасного поведения на улице, формирование культуры общественного поведения в процессе общения с дорогой.

Особенно успешной формой работы в начальной школе являются игры, викторины, конкурсы, утренники «По-

священие 1-классников в пешеходы» проводимые совместно с инспекторами ГИБДД, с фондом БЖД. Целесообразно на классных часах (по региональному стандарту) продолжать отрабатывать знания, умения, навыки и проверять качество знаний на уроках и внеклассных занятиях.

Следующие направление в работе по профилактике ДТТ — работа с родителями. У детей появляется возможность посоревноваться с родителями, почувствовать уверенную помощь, надёжное «плечо». Все эти виды и формы работы по предупреждению ДТТ способствуют достижению следующих целей:

- 1) учащиеся получают — основы знаний по ПДД;
- 2) вырабатывают понятия «Безопасного поведения»;
- 3) учатся видеть причины детского травматизма.

Работа построена по годовому общешкольному плану по предупреждению ДДТТ по следующим направлениям:

- работа отряда ЮИД,
- работа с педагогическим коллективом;
- ПДД на уроках ОБЖ;
- ПДД на классных часах выливаются в общешкольные мероприятия.

Формы и методы дифференцированной профилактической работы по ДДТТ.

С учащимися начальных классов беседы, объяснения, праздники, конкурсы рисунков, викторина, использование загадок, шарад.

С учащимися средних классов беседа, КВНы, просмотр видеофильмов, видеосюжетов, викторина, конкурс сочинений, обыгрывание проблемных ситуаций, компьютерная игра.

С учащимися старших классов — диспуты, «Круглый стол», изучение цифр, фактов и факторов нарушения ПДД среди учащихся города, создание компьютерных игр.

Занимаясь профилактикой ДТП в школе проводим уроки-встречи с начальником Лениногорского филиала ГУ «Дирекция финансирования научных и образовательных программ БДД РТ» Рахмановой З.М. и инспектором Мингалимовым А.С., обсуждаем вопросы: причины ДТП, обязанности водителей, пешеходов и велосипедистов. Рассматривая вопрос, оказание первой помощи регулярно проводим практические занятия, опираясь на программу ОБЖ. Ребята с удовольствием включаются в практическую работу и отрабатывают навыки оказания первой помощи. Обучаясь правилам дорожного движения, проводим КВНы, конкурсы совместно с фельдшером Архиповой Е.Н., на которых Екатерина Николаевна учит основам оказания первой медицинской помощи.

Ребята, посещающие секции, помогают классным руководителям, подшефным классам организовать работу, принимают активное участие в школьных, муниципальных и республиканских конкурсах по программе «Школа-территория здоровья». Плодотворную работу по ЗДОРОВЬЮ и СПОРТУ положительно отмечают в средствах массовой информации. Таким образом, осуществляется

преемственность между различными возрастными группами учащихся, что является основой формирования общешкольного коллектива на основе социально значимой деятельности. Ребята понимают, что здоровье — главный фактор долголетия. Наша школа — школа-территория здоровья, требующая чёткости и самодисциплины. Старшеклассники — надёжные помощники учителей начальных классов, своих классных руководителей при подготовке и проведения, как уроков, так и внеурочных занятий.

На уроках физики мы часто затрагиваем вопросы, связанные с движением велосипедистов и конструктивными характеристиками велосипеда. Существует ряд тем, которые позволяют включать вопросы из курса ОБЖ. Конструктивные особенности велосипеда мы рассматриваем с физической точки зрения и с точки сохранения здоровья. Например, чем шире протектор шин, тем меньше тормозной путь, что существенно для безопасного движения. Рамы, изготовленные из мягкого материала, лучше поглощают вибрацию. Велосипедные вилки, со встроенными амортизаторами, улучшают сцепление с дорогой и повышают комфортность езды по неровной поверхности.

При высоких скоростях (от 30 км/ч) переднее колесо может испытывать скоростные виляния, т.е. колесо самопроизвольно виляет вправо и влево. Это явление вызвано резонансом и наиболее опасно при езде без рук. Скоростные виляния легко погасить, если снизить скорость или изменить позу. Велосипедист подобен циркачу и управляет своим велосипедом, используя законы физики. Велосипед с седоком подобен рычагу с передней опорой. На очень маленькой скорости велосипед становится неустойчивым. Здесь используем законы статики и правило моментов. Потеря устойчивости приводит к падениям с велосипеда и при неправильном торможении. При торможении основная действующая сила — сила инерции, приложенная к центру тяжести. При ее появлении происходит перераспределение давления колес на грунт. При торможении центр тяжести перемещается вперед. Перемещение центра тяжести за точку опоры переднего колеса приводит к перевороту через него. Чем ниже и дальше мы переносим центр тяжести за седло, тем сильнее можно тормозить без угрозы переворота. Разбирая эти вопросы можно решать задачи на определение тормозного пути, задач с использованием законов статики, на расчет давления твердого тела и проч. При решении задач по определению силы трения упоминаем о велосипедных тормозах. Передний тормоз допускает большую силу торможения без блокировки колеса. Нельзя полностью блокировать переднее колесо, так как это приведет к падению. А полностью заблокированное заднее колесо позволяет удерживать равновесие, спускаясь с горки. При рассмотрении темы «равномерное движение по окружности» рассматриваем задачи с цепной передачей.

На уроках русского языка и литературы среднего звена учащиеся пишут интересные рассказы, сочинения, стихи, составляют кроссворды, головоломки. Это позволяет глубже и всесторонне изучить правила дорожного дви-

жения, развивает интерес у учащихся, желание и стремление к творчеству.

Старшеклассники при изучении тем школьного курса русского языка выполняют исследовательские, проектные работы, тесно связанные с уроками ОБЖ, ПДД. Ученики изучают в своих работах тесную взаимосвязь этимологии слов «здоровье», «правила», «медицина», «пешеходы», «транспорт», «светофор» и другие. Наши ученики являются участниками, призёрами и победителями муниципальных туров научно-исследовательских работ, научно-практических конференций «Интеллект» (2 место — 2007 год; 3 место — 2009 год, 2 место — 2010 год). При подготовке к сочинениям на здоровьесберегающую дорожную профилактику снимают видеоролики, видеофильмы.

Занимаясь профилактикой ЗОЖ, в школе проводим уроки-встречи с врачами-специалистами. На совместных мероприятиях обсуждаем следующие вопросы: причины заболеваний и способы закаливания. Рассматривая вопрос, оказание первой помощи, регулярно проводим практические занятия, опираясь на программу по ОБЖ, раздел «Медицина. Оказание первой медицинской помощи». Ребята с удовольствием включаются в практическую работу и отрабатывают навыки оказания первой помощи.

За последние 5 лет ни один ребёнок нашей школы не стал виновником ДТП. Так как наша школа находится на опасном участке дороги, члены кружка ЮИД дежурят у моста. Они ведут большую пропагандистскую работу среди дошкольников и учеников начальных классов. Стало традицией ежегодно проводить «Посвящение в пешеходы». Результатом работы кружка ЮИД — снижение количества дорожно-транспортных происшествий.

Результатом работы является то, что за последние 5 лет в нашей школе нет ДТП и наши ученики являются постоянными призёрами муниципального конкурса и участниками республиканского конкурса «Безопасное колесо»,

в 2011 году — победителями республиканского конкурса среди общеобразовательных учреждений по профилактике ДДТТ «Дорога без опасности» в номинации «За системность и практическую значимость работы по профилактике ДДТТ» — 2011 год.

При изучении ПДД мы пришли к выводу, необходимо знать «Азбуку дорожного движения, как таблицу умножения», и не только знать, но соблюдать и выполнять.

ДТП — это всегда страшно.

Особенностью нашей школы является то, что правила дорожного движения учат не только на уроках ПДД, но и на других уроках. Так, совместно с учителями физики Наговицкой Л.В., русского языка и литературы Гришиной Л.Н., проводим интегрированные уроки.

Поэтому перед нами в области профилактики дорожно-транспортных происшествий стоят основные задачи:

- 1) Помочь подрастающему поколению прожить детство безопасно;
- 2) Помнить, что дети — будущие взрослые, и от них будет зависеть безопасное поведение следующих поколений;
- 3) Вести профилактику ДТП в школе через газету «Перекрёсток», памятки-рекомендации, обращение к водителю.

При выходе из школы ученик вырабатывает:

- 1) потребность в соблюдении ПДД;
- 2) мотивационно-поведенческую культуру, как основу безопасности в условиях общения с дорогой и улицей.

Наши рекомендации:

1. Изучать Дорожный алфавит.
2. Знать 8 групп дорожных знаков.
3. Выпускать школьную газету «Перекрёсток».
4. Пропагандировать ПДД в детских садах.
5. Родителям соблюдать ПДД.
6. Министерству образованию и Науки увеличить часы ОБЖ, на изучение ПДД.

Формирование компетенций: миф или реальность

Дюгай Екатерина Евгеньевна, студент; Гущина Людмила Александровна, аспирант

Березниковский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

В данной статье рассматриваются вопросы формирования компетенций у студентов технических ВУЗов, согласно ФГОС ВПО-3. Определяется соответствие формируемых компетенций квалификационным требованиям, предъявляемыми работодателями.

В Российской Федерации начало XXI в характеризуется серьезными социально-экономическими изменениями и модификациями, среди которых, реформы высшего образования, призванные вывести систему подготовки специалистов на качественно новый уровень. Суть преобразований состоит в переходе с 2011 г. Российской школы высшего профессионального образования (в том числе

по инженерным специальностям) на уровневую структуру образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). [1]

В последние годы в образовательном сообществе наблюдается рост престижа профессии инженера, повышение требований к профессионализму специалистов в об-

ласти техники и технологии и программам их подготовки. Данная тенденция выражается также в проявлении особого интереса к инженерному образованию и его проблемам со стороны высшего руководства страны. В частности, Председатель Правительства В.В. Путин в своем выступлении 11 мая 2011 г. на съезде Машиностроителей России уделил особое внимание актуализации вопроса качественной подготовки конкурентоспособных кадров и взял решение проблем совершенствования системы высшего инженерного образования под личный контроль. Столь пристальное внимание к системе подготовки специалистов технического профиля объясняется тем, что успех осуществления выбранного курса модернизации экономики, технологического и инновационного развития, во многом зависит от качества подготовки бакалавров по техническим направлениям.

Для обеспечения образования специалистов в области техники и технологии на уровне, соответствующем современным требованиям, одним из главных принципов проектирования ФГОС третьего поколения является компетентностный подход. Отмечается, что инновационный потенциал применения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования состоит в том, что данный подход позволяет:

- получать более адекватные результаты обучения, выраженные на языке компетенций;
- моделировать результаты образования, ориентируясь на конкретные запросы соответствующих сфер профессиональной деятельности. [2] Примечательно, что работодатели принимают участие в разработке перечня необходимых компетенций, в качестве основных заказчиков услуг труда.

Однако в рамках компетентностного подхода возникает существенная концептуально — методологическая проблема. Это определение дефиниции понятия «компетенция». Ряд как российских, так и европейских экспертов выдвигают множество определений, однако разные подходы к описанию данного понятия, а также различные смысловые нюансы, не позволяют выделить конкретное, общепринятое понятие. Например, И.А. Зимняя, предлагает понимать компетентность, как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально — и личностно — обусловленную социально-профессиональную характеристику жизнедеятельности человека». [3] Э. Зеер рассматривает компетенцию как «совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы и обеспечивают осуществление определенных профессиональных функций». [4] В проекте ФГОС ВПО компетенция рассматривается как «динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. [5]

Введение понятия образовательных компетенций, как нормативной и практической составляющей образовательного процесса, позволит студентам освоить не только теоретические аспекты специальности, а также использовать полученные знания, умения для решения, как фундаментальных профессиональных задач, так и проблем, требующих не стандартного подхода, адаптироваться в коллективе для слаженной, командной работы, повышающей производительность. Поэтому компетентностный подход рассматривается, как способ обеспечения действительно многоаспектной, высококачественной профессиональной подготовки, так как учитывает социально-культурный контекст образования будущего инженера. Данный подход может стать реальной возможностью для личностного роста студентов, приобретения ими так называемых «мягких навыков» (умение работать в команде, презентовать результаты своих исследований и т.д.). [6]

Несмотря на принятие компетентности специалиста в качестве важнейшего критерия профессиональной подготовки специалиста, по-прежнему не теряет актуальности вопрос о месте понятия «квалификация» в новой образовательной парадигме. Квалификационный подход тесно увязан с конкретным предметом и объектом труда. В. Байдено считает, что квалификация, в отличие от компетенции «означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах». [7] Кроме того, некоторыми экспертами квалификация рассматривается как степень овладения работником данной профессией или специальностью. Таким образом, специалист, обладающий квалификацией, имеет знания и навыки, предусмотренные образовательным стандартом и востребованные в определенной сфере трудовой деятельности, для решения задач сугубо профессионального характера. В свою очередь термин «компетенция» не является противоположностью термина «квалификация», но и не отождествляется с ней. Компетенция, в увязке с квалификацией имеет более широкий смысл и включает в себя помимо квалификационных знаний, умений, навыков ряд личностных характеристик, учитывающих, специфические особенности профессии, должности. Квалифицированный специалист обладает знаниями, умениями, навыками определенного уровня, а специалист компетентностный способен и готов реализовать их в работе.

В связи с переходом на обучение студентов по двухуровневой системе в вузах нашей страны в настоящее время развернулась большая работа по составлению основных образовательных программ (ООП) для подготовки бакалавров и магистров. Ведется формирование учебных планов и разработка рабочих программ дисциплин в соответствии с новыми утвержденными федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В этой ситуации повышается актуальность вопросов взаимодействия бизнеса и системы высшего образования, сопряжения сфер труда и двухуровневой подготовки выпускников вузов с целью устранения несоответствий и несогласованности компе-

тенций, формируемых у магистров и бакалавров согласно перечню компетенций ФГОС и профессиональных квалификаций, которые востребованы работодателями. [8]

Далее приводится описание проведенной исследовательской работы, целью которой было соотнесение компетенций формируемых у студентов согласно ФГОС и квалификационные требования, предъявляемые работодателями соискателям, а также регламентированные должностной инструкцией. А также выявление группы компетенций, являющихся наиболее приоритетными для специалиста инженерного профиля по мнению различных групп респондентов.

Исследовательская работа проводилась в несколько этапов:

I. В результате анализа перечня требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлению «Технологические машины и оборудования» было произведено объединение компетенций по направлениям.

На основе сопоставления требований в рамках ФГОС ВПО-3, должностных инструкций, а также анализа требований работодателей к соискателям (объявления о приеме на работу) была составлена нижеприведенная таблица (табл.1):

Таблица 1

Сравнительный анализ компетенций и квалификаций, предъявляемых к специалисту

Компетенции, формируемые ФГОС-3	Квалификационные требования, регламентированные должностной инструкцией	Требования, предъявляемые работодателями
1	2	3
Обладание универсальными общенаучными, культурными, правовыми и социально — этическими знаниями и коммуникациями и осмысленное их применение	Знание основ экономики, организации производства и управления; а также основ экологического и трудового законодательства.	Свободное владение английским либо немецким языками (чтение, перевод и написание текстов), а также грамотное владение родным русским языком
Способность к самостоятельному профессиональному и личностному совершенствованию	Не определены	Не определены
Способность к работе с прогрессивными информационными техническими средствами и технологиями	Не определены	Знание персонального компьютера: всех программ «MicroSoft Office», чертежных программ (Компас, AutoCAD), Adobe Photoshop, Adobe Reader, работа в Интернет и др.
Умение осуществлять организацию и контроль протекания технологических процессов	Знание основ технологии производства продукции предприятия, перспектив технического развития предприятия, проведении работ по аттестации и рационализации рабочих мест	Организация производственных процессов
Умение осуществлять мероприятия по снижению экологической нагрузки и предотвращению угроз жизнедеятельности населения	Обеспечивать соблюдение правил и норм охраны труда, требований экологической безопасности	Умение осуществлять разработки в области инженерной защиты окружающей среды, противопожарных средств контроль за установкой правильной эксплуатацией защитных средств и соблюдением правил и норм пожарной безопасности; механизацию работ по природообустройству;
Умение применять знания о проведении обслуживания основных технологических процессов, внедрения, ремонта и монтажа оборудования	Знание системы планово — предупредительного ремонта и рациональной эксплуатации технологического оборудования. Умения обеспечивать безаварийную и надежную работу всех видов оборудования, их правильную эксплуатацию	Проведение планового ремонта производственного оборудования, модернизации оборудования Контроль соблюдения правил и режимов эксплуатации оборудования. — Организация работ по подготовке к установке нового оборудования. — Сбор и анализ информации о причинах повышенного износа оборудования;

1	2	3
Организация и управление инженерной деятельности	Умение руководить работниками подразделений предприятия, осуществляющих ремонт оборудования и поддержание его в работоспособном состоянии	Управление персоналом (технические специалисты 4–6 человек) Координирование работы цеховых служб: осуществление контроля за соблюдением проектной, конструкторской и технологической дисциплины на производстве
Умение планировать, организовывать, анализировать и документально фиксировать результаты инженерной деятельности	Составление паспортов на оборудование, разработка планов (графиков) осмотров, испытаний и профилактических ремонтов оборудования, участие в работе по учету наличия и движения оборудования, составлению и оформлению технической и отчетной документации,	Ведение необходимой технической документации, составление смет по капитальному строительству, реконструкции и ремонту зданий и сооружений; разработка технологических карт, расчетов стоимости для проведения конкурсов, разработка технологических карт, инструкций и техпроцессов
Способность к исследованию и внедрению в производство передового научно — технического опыта	Умение разрабатывать, рассматривать и внедрять прогрессивные методы ремонта и модернизации; внедрять прогрессивные нормы расхода смазочных и обтирочных материалов	Выполнение технических задач в области исследований и разработки новых видов и типов машин механизмов механического оборудования, испытания опытных образцов
Умение разрабатывать проектную документацию и в соответствии с ней осуществлять конструкторские работы	Не определены	Проектирование, внедрение и изготовление новых (нестандартных) элементов выставочных экспозиций применение технических знаний в области разработки и эксплуатации машин и механизмов для решения возникающих в процессе работы проблем

Анализ полученных данных, позволяет сделать вывод о том что, компетенции освоенные бакалаврами по окончании образовательного цикла полностью соответствуют требованиям, предъявляемым работодателями и оговоренным в должностных инструкциях, и дополнительно формируют такие компетенции как способность к самостоятельному профессиональному и личностному совершенствованию и способность к работе с прогрессивными информационными техническими средствами и технологиями. Это свидетельствует о качественной и разноплановой подготовке специалистов в рамках компетентного подхода.

II. На следующем этапе исследования, респондентам предлагалось распределить перечень компетенций путем ранжирования: от наименее значимых к наиболее значимым. Было выбрано 3 группы респондентов: студенты 1–4 курсов очной формы обучения, обучающиеся по направлению «Технологические машины и оборудования» (25 человек), студенты 1–4 курсов очно-заочной формы обучения той же специальности (33 человека), и работодатели (24 человека)

III. Этап обработки полученных анкетных данных включал в себя составление сводных таблиц для каждой группы респондентов, отражающих накопленное количество респондентов, присвоивших каждой компетенции одно и то же значение. Затем для получения более наглядных результатов анализируемые компетенции условно были объединены в три группы:

1. Универсальные компетенции (ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-9, ОК-16, ОК-17, ОК-8, ОК-10, ОК-18);

2. Общепрофессиональные компетенции (ПК-1, ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-8, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-6, ПК-7, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-14, ПК-21, ПК-22, ПК-23, ПК-24, ПК-15, ПК-16);

3. Инновационные компетенции (ОК-14, ОК-15, ОК-13, ПК-17, ПК-19, ПК-20).

Также показатели ранжирования были условно разбиты на 3 шкалы:

1. Компетенциям, чьи показатели значимости входят в диапазон от 1 до 3 включительно, была присвоена высокая степень значимости;

2. Компетенциям, чьи показатели значимости входят в диапазон от 4 до 7 включительно, была присвоена средняя степень значимости;

3. Компетенциям, чьи показатели значимости входят в диапазон от 8 до 10 включительно, была присвоена низкая степень значимости;

На основе полученных данных были составлены диаграммы, отражающие восприятие значимости той или иной компетенции для специалиста технического профиля с точки зрения трех групп респондентов. (Рис. 1, 2, 3)

Диаграмма на рис. 1 показывает, что все три группы респондентов придают универсальным компетенциям низкую степень значимости. Однако 24 % опрошенных студентов очного отделения определили высокую значимость для универсальных компетенции, в то время как

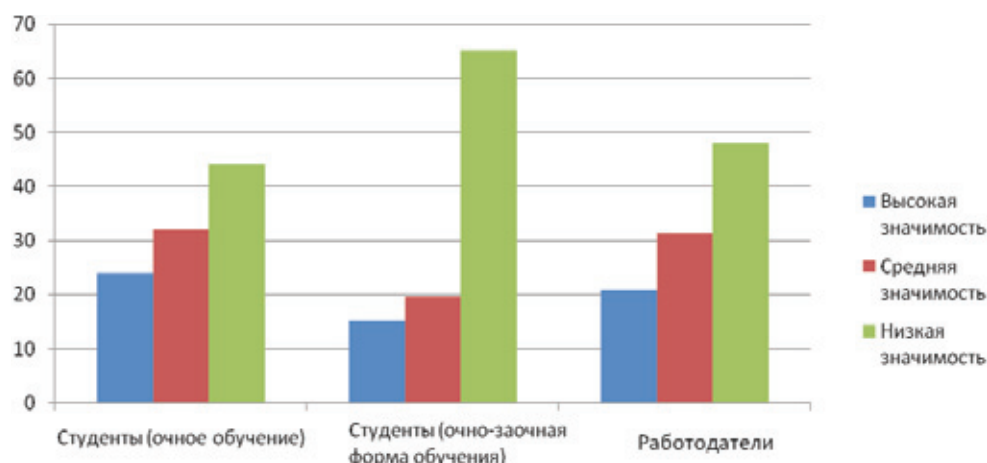


Рис. 1. Распределение значимости универсальных компетенций для специалиста направления «Технологические машины и оборудования»

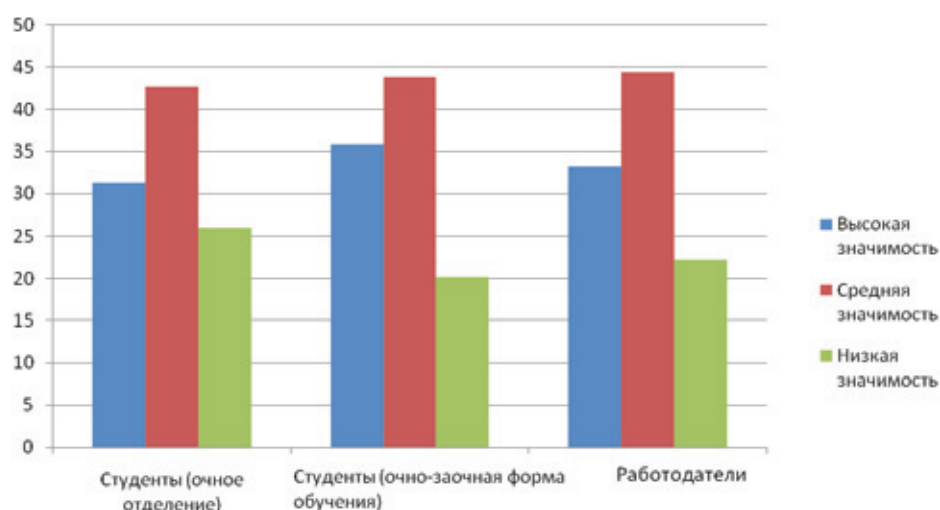


Рис. 2. Распределение значимости общепрофессиональных компетенций для специалиста направления «Технологические машины и оборудования»

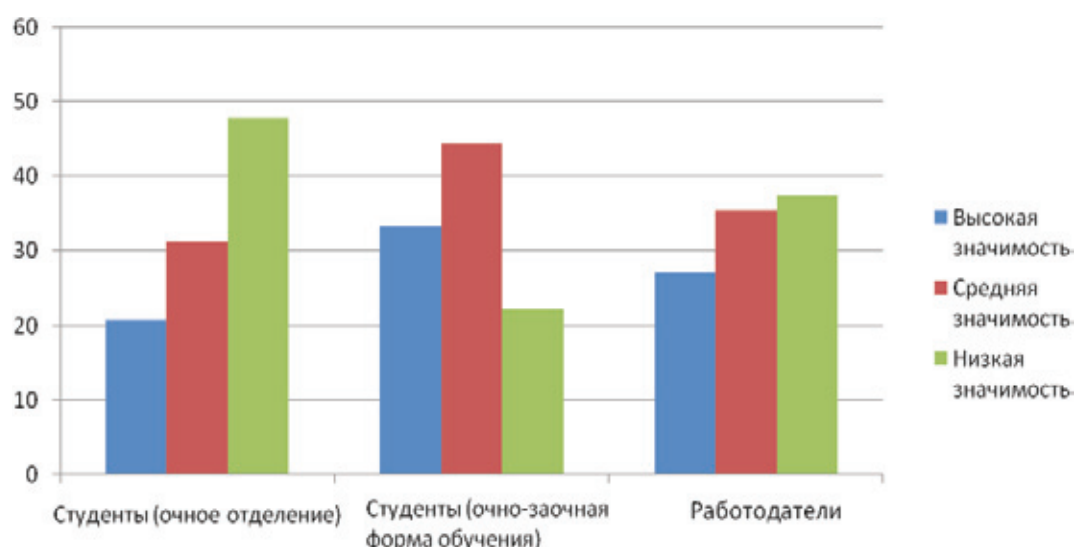


Рис. 3. Распределение значимости инновационных компетенций для специалиста направления «Технологические машины и оборудования»

лишь 15,2% студентов очно-заочной формы обучения и 20,8% работодателей считают данный вид компетенций наиболее важным. Можно предположить, что данная тенденция объясняется, тем, что студенты очного отделения в большинстве не имеют опыта работы по данной специальности, и их представления о необходимых компетенциях довольно абстрактны. В свою очередь, студенты очно-заочного отделения и работодатели более осведомлены о компетентностных потребностях специалистов данного профиля.

Диаграмма на рис. 2 позволяет определить, что около 80% каждой группы респондентов, отводят общепрофессиональным компетенциям значимость высокую либо среднюю. Таким образом, все респонденты едины во мнении, что для специалиста в области техники и технологии главным квалификационным требованием являются знания, умения, навыки в профессиональной среде.

Диаграмма на рис. 3 показывает, что все три группы респондентов относят умение использовать в работе прогрессивные информационные технические средства, а также внедрять в производство научно — технический опыт, к незначительным для данной специальности. Но можно заметить интересную тенденцию: количество работодателей, определивших высокую, низкую и среднюю значимости достаточно близки. Высокую значимость отметили менеджеры высшего звена. Это результат более точной осведомленности топ — менеджеров о развитии техники и технологии, свидетельствующий о том, что для успешного и стабильного развития современного производства необходимы высоко квалифицированные инженеры с инновационным и рационализаторским подходом,

способные интегрировать идеи из различных областей науки и техники и целостно воспринимать производственный процесс [9]. Среднюю и низкую — менеджеры среднего звена, объясняя, что хотели бы видеть в подчиненных чаще исполнителей.

На основе обобщенного анализа можно сделать вывод: в общем рейтинге среди трех групп компетенций, лидируют профессиональные компетенции; необходимость личностных качеств отметили лишь не более 25% каждой группы опрошенных. Промежуточное положение занимает способность внедрять в производство элементы инновационного, научно — технического опыта (не более 35%). Таким образом, руководители промышленных предприятий в первую очередь заинтересованы в высококлассных работниках, оперативных исполнителях, но при этом творчески мыслящих, способных к новаторским решениям. Но при этом не стоит умалять значение таких личностных характеристик как умение работать в команде, способность к самообразованию, социальная адаптация, ответственность, коммуникативная компетенция, готовность к конкурентоспособному поведению, так как во взаимосвязи с вышеперечисленными компетенциями они формируют высококлассного, современного специалиста, способствующего росту производительности труда, совершенствованию системы производства, внедрению новых технологий и инноваций.

Таким образом, компетентностный подход в системе высшего профессионального образования влияет на экономический рост не только отдельно взятого предприятия, но и в рамках всего государства, являясь, как отмечается экспертами, ключом к благосостоянию государства в XXI в.

Литература:

1. Чучалин А.И. Модернизация бакалавриата в области техники и технологий с учетом международных стандартов инженерного образования // Высшее образование в России. 2011. № 10. С.20.
2. Клёцина И.С. Компетентностный подход и гендерное образование в высшей школе // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, 14–16 мая 2007 г. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. с. 105—109.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Зеер Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39—46
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 2.
6. Михайличенко Т.А., Громова О.Б. О реализации ФГОС в техническом ВУЗе // Высшее образование в России. 2011. № 10. С.89—95
7. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
8. Борщ В.В., Абрамова Е.Г. Механизмы независимой оценки качества образования на основе анализа востребованности выпускников высших учебных заведений на рынке труда и рекомендации по их практическому использованию // Инженерное образование. 2010. № 6. С. 4—9
9. Мустафина Д.А., Ребро И.В., Рахманкулова Г.А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления // Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

Бодибилдинг и возможности самореализации молодежи в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики

Зауэр Наталья Геннадьевна, старший преподаватель;

Вахмянин Николай Владимирович;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия

Самореализация как категория современной педагогики полидефинитна. Многообразие определений (дефиниций) раскрывают нюансы данного феномена в определенном ракурсе изучения и решения проблем педагогического взаимодействия и сотрудничества. В современном мультисредовом пространстве неоднозначность в обосновании категории «самореализация» обусловлена тем, что данное понятие педагоги, социологи, психологи рассматривают как:

- *процесс* с его звеньями и составными элементами, системно отражающими ход самого явления;

- *механизм*, предполагающий наличие сил, двигательных актов в антрополого-гносеологической системе, фасилитирующий социализацию, самосовершенствование, адаптацию и многие другие педагогически-ценные компоненты продуктов человеческого мыслетворчества и сотрудничества;

- *категорию*, возможности коей лежат в плоскости акмеаксиологических возможностей воспитательно-образовательного поля, включающего человека в структуре деятельности и общения в социально и личностно важные отношения, где результат взаимодействия представляет собой первично продукт внутреннего преобразования, а вторично — среды и культуры, деятельности и отношений;

- *функцию* мультисредового конгломерата, синергетически координирующую все выделяемые микро-, мезо-, макро- и мегасистемы и среды, обеспечивающие жизнеспособность как самой мультисреды и мультисистемы, так и каждого ее элемента в условиях трансформации и ретрансляции базовых и полисубъектных ценностей и ценностных ориентаций в деятельности и общении, фасилитирующих стимулирование данной функции и результат изменений в средах и самом явлении;

- *явление*, выделяющее человека из среды и обеспечивающее его востребованность в социально значимых формах субъектно-личностных отношений и структурах антропологического пространства, подталкивающих каждого в нем к развитию внутреннего мира с его уникальной природой и способностью реагировать на изменения в различных видах деятельности и внешних ресурсных и результативных актов изменений внутреннего, когнитивно системно дополняют и трансформируют объективный и субъективный потенциал человеческого в человеке;

- *условие*, связанное с получением необходимого, социально и личностно значимого явления или феномена,

предопределяющего достижение той или иной педагогически обусловленной цели (совокупности задач) и, как следствие, получение субъектно- и социально-программируемого результата и пр.

В нашем случае мы будем понимать под *самореализацией* — результат включения спортсменов по силовым видам спорта (пауэрлифтингу, бодибилдингу и пр.) в систему спортивных, нормативно-правовых, культурно-исторических, профессионально-педагогических отношений, где вершина развития склонностей, предпочтений, мотивов, ценностей, целей лежит в плоскости спортивных достижений и не нарушает гармонии внутренних и внешних преобразований, предопределяющих развитие как смысл и ценность, как процесс и условие сосуществования в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, фасилитирующих создание (получение) материальных и морально-нравственных благ как итога жизнедеятельности на любом этапе становления и развития личности и команды в целом.

Процесс постижения и отражения объективной действительности индивидуален, хотя имеет свои специфически выделенные нижнюю и верхнюю границы нормального развития. Синергетические механизмы социальной среды являются, с одной стороны, двигателями процесса развития общественных отношений и социальных основ взаимодействия, с другой стороны, его следствием.

Процессы самосовершенствования и самореализации субъекта любой деятельности опосредованы социально-биологическими нюансами субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений и представляют собой синергетически обусловленные механизмы социально-биологической системы, сохраняющей и преобразующей внутреннее и внешнее пространство субъекта, где модель и ее реализация неоднократно шлифуются системой полисубъектных связей и объективными потребностями субъекта деятельности, находящего реальные решения проблем с учетом пространственно-временных ограничений.

Самореализация важна для человека на разных этапах его возрастного развития, т.к. именно через процесс самореализации субъект общества создает условия для того, чтобы другие люди воспринимали его позитивно и объективно через результаты его деятельности (социализация).

Для исследования позиции молодежи к бодибилдингу и особенностей самореализации через бодибилдинг можно использовать анкету.

Анкета			
Фамилия Имя Отчество _____			
Число <input style="width: 50px;" type="text"/>	Месяц <input style="width: 50px;" type="text"/>	Год рождения <input style="width: 100px;" type="text"/>	Курс <input style="width: 50px;" type="text"/>
Место учебы _____			
Какими видами спорта Вы занимались (занимаетесь)? _____			
Какие достижения в спорте Вы имеете? _____			
Как Вы относитесь к бодибилдингу? _____			
Знакомы ли Вы с особенностями и назначением бодибилдинга? Да <input style="width: 50px;" type="checkbox"/> Нет <input style="width: 50px;" type="checkbox"/>			
Бодибилдинг – это _____			
Что Вы можете рассказать об истории бодибилдинга? _____			
Что Вам нравится в бодибилдинге? _____			
Что Вам не нравится в бодибилдинге? _____			
Какие профессии и специальности (на Ваш взгляд) используют или могут использовать бодибилдинг в поле профессиональной деятельности? _____			
Как Вы понимаете словосочетание «самореализация в спорте»? _____			
Вы считаете себя успешным человеком? _____			
У Вас есть друзья или подруги, занимающиеся бодибилдингом? Да <input style="width: 50px;" type="checkbox"/> Нет <input style="width: 50px;" type="checkbox"/>			
Что бы Вы порекомендовали тому, кто сомневается в выборе бодибилдинга как возможности выбора поля самореализации и самосовершенствования? _____			

В фасилитирующей роли на занятиях бодибилдингом выступает система формирования самостоятельности, сводимая нами к моделям и уровням сформированности культуры самостоятельной работы спортсмена.

В нашем случае контекстного рассмотрения явлений и событий культура самостоятельной работы (КСР) как гносеолого-педагогический феномен позволяет отразить нюансы и результат сформированности качества преобразований объективной реальности внутреннего и внешнего генеза, опосредованный системой и моделями трансформации социального опыта и условиями взаимодействия субъект сам создает условия для саморазвития, самосовершенствования, самореализации и включения в систему моделирования и апробации моделей преобразования объективного внутри себя и вне.

В таком ракурсе моделирования и апробации *КСР спортсмена по бодибилдингу* представляет собой совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, включенной в среду здоровьесберегающих и акмеаксиологических отношений, фасилитирующих форми-

рование таких процессов, как получение наивысших достижений в спорте, искусстве, культуре, науке и прочих направлениях современной педагогики, где личность определяет поле деятельности и общения и реализует свои способности, склонности, таланты и дарования (результат саморазвития, самосовершенствования, самореализации), одновременно отражая перспективы своего полисубъектного взаимодействия в выделяемых ею и социальной средой направлениях, наиболее оптимально сочетающих решение основных диалектических противоречий становления профессионала как ценности и условия, как продукта и объекта культуры и деятельности, общения и науки, обучения и образования.

В модели уровней функционирования КСР можно выделить 4 уровня.

Первый уровень — это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации.

Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефе-

раты и пр.), владением стандартными упражнениями и приемами по бодибилдингу.

Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм.

Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов. В таких условиях спортсмен строит планы и модели по достижению определенных результатов на занятиях бодибилдингом с мастером и достигает их в процессе кропотливой тренировки.

Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике.

Сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств. В таких условиях спортсмен самостоятельно строит планы и модели по достижению определенных результатов на занятиях бодибилдинга и достигает их в процессе гибко перестраиваемых тренировочных занятий.

Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности.

Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах. На данном уровне появляются ученики у учеников, занимающихся бодибилдингом и вырастает второе поколение спортсменов, занимающихся бодибилдингом.

Литература:

1. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. Козырева, О.А. Модели формирования культуры самостоятельной работы и самореализации в пауэрлифтинге / О.А. Козырева, Н.В. Вахмянин, Е.Ю. Шварцкопф // Наука и образование в XXI веке: динамика развития в евразийском пространстве : материалы II Международной научно-практической конференции 19–20 мая 2011. — Т. 1. — Павлодар : Инновац. Евраз. ун-т, 2011. — с. 36–38.
3. Козырева, О.А. Возможности и модели социализации в современном воспитательно-образовательном поле / О.А. Козырева, Н.В. Вахмянин // Наука и образование в XXI веке: динамика развития в евразийском пространстве : материалы II Международной научно-практической конференции 19–20 мая 2011. — Т. 1. — Павлодар : Инновац. Евраз. ун-т, 2011. — с. 38–41.

Возможности мнемотехники в развитии самообразовательной компетенции будущего учителя иностранного языка

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

Современное высшее профессиональное образование ориентировано на реализацию новой образовательной парадигмы, направленной на подготовку компетентных специалистов, обладающих высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, конку-

рентоспособностью в условиях все более глобализирующегося рынка труда.

Вступление России в Болонский процесс поставили перед современной высшей школой новые задачи, связанные с формированием у будущего специалиста готовности решать конкретные профессиональные задачи,

планировать, эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность и быть ответственным за ее результаты, что, в свою очередь, невозможно без развития самообразовательной компетенции студентов вуза. Вместе с тем, большинство студентов высших учебных заведений не готовы и не умеют эффективно организовать процесс своего самообразования.

Формирование самообразовательной компетенции в педагогическом вузе видится многим специалистам как сложный процесс перерастания самостоятельной работы студента в самообразование, рассматриваемое и как самостоятельное овладение знаниями, и как созидание собственной личности. Так, возможность самостоятельного усвоения научной и общекультурной информации с помощью книги обосновывается А.Я.Айзенбергом, И.Л.Редковец; управление самообразовательной деятельностью в рамках системы «урок — домашняя работа — внеклассные формы работы» раскрывается А.К.Громцевой, Б.П.Есиповым; использование на занятиях межпредметных связей в качестве стимула к самообразованию предлагается В.П.Бондаренко, Г.И.Гавриной; потенциал педагогической практики в стимулировании самообразовательной деятельности студентов показан В.Н.Котляром, И.Л.Наумченко.

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

Основываясь на специфике функций иностранного языка, ряд авторов (А.А. Алхазисвили, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.) рассматривают особенности иностранного языка как учебного предмета. Так, специфическими характеристиками иностранного языка являются многообразие тем, составляющих предмет речевой деятельности; обширность речевого материала, подлежащего усвоению; специфическое соотношение знаний и умений; субъективная оценка трудности овладения учебным предметом; способность иностранного языка являться одновременно целью и средством обучения. Тем не менее, в данных характеристиках не отмечена способность учебного предмета выступать в качестве основы для развития самообразовательной компетенции. Указанная черта реализуется благодаря тому,

что успешное овладение иноязычной деятельностью возможно только в результате систематической самостоятельной познавательной деятельности.

Активизация познавательной самостоятельности студентов, думается, происходит наиболее успешно в ходе изучения мнемотехнических приемов, являющихся одним из средств интенсификации процесса развития самообразовательной компетенции. Следует отметить тот факт, что авторы учебников иностранных языков в подавляющем своем большинстве вообще не рассматривают тему запоминания новой лексики, фраз, грамматических правил. Предполагается, что новая лексика и грамматика будут усвоены учащимися естественным образом, в процессе выполнения большого количества упражнений.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане. Она делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается не запоминаемой: списки телефонных номеров, хронологические таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и т.п. Качество запоминания, которое дает мнемотехника, можно сравнить с перемещением по папкам в компьютере. Запомненные сведения могут быть воспроизведены как в прямом, так и в обратном порядке, а также выборочно, без перебора всей имеющейся в памяти информации. Длительность сохранения информации в памяти полностью контролируется. Можно запомнить сведения всего лишь на один час, а можно сохранить на всю жизнь. Их можно сознательно стирать из своего мозга путем запоминания на их места новых сведений. Мнемотехника значительно повышает обучение любым дисциплинам, в том числе иностранному языку и дает возможность не отставать от технического прогресса.

Используя приемы мнемотехники в изучении иностранного языка, можно без труда усвоить необходимое количество лексики и грамматических правил. Эффективному запоминанию иностранных слов и фраз можно отнести следующие методы:

— *метод фонетических ассоциаций* заключается в подборе в родном языке созвучных (т.е. звучащих похоже) слов к запоминаемому иностранному слову;

— *косенситивный метод запоминания* позволяет усилить представления студентов. Косенситивизм — это совместная работа нескольких анализаторов, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что представляется в воображении;

— *метод автобиографических ассоциаций* связан с воспоминаниями реально пережитых событий; *chill* [t il] (простуда, озноб, дрожь): Вспомнить свое состояние, когда вы болеете, прочувствуйте, переживите одно слово (*chill*);

Существует несколько способов запоминания иноязычной лексики. Так, И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия предлагают следующие способы запоминания иноязычной лексики [3]:

Метод вхождения предполагает действия — войти внутрь представляемой картинке, рассказа, фильма. Напр., *tear* [tiz] — слеза. Вы представляете себя в тире, слышите выстрелы, держите ружье; при этом вы не заметили, как исчезла комната, в которой вы сидели, стол, учебник... Этот метод, считают авторы, позволяет бороться с отвлечением внимания на посторонние раздражители.

Метод оживления развивает фантазию, образное мышление. Студентам приходится не только придумывать интересный рассказ, связывающий созвучные слова и перевод иностранных слов, но и уметь представлять этот рассказ в зрительных образах.

Метод последовательных ассоциаций применяется при запоминании последовательности слов и предложений. Суть его в том, что в памяти удерживаются не сами слова, а ассоциации, которые они вызывают. Из этих ассоциаций рождается сюжет рассказа, позволяющий правильно воспроизвести последовательность слов или предложений.

Метод трансформации применяется в том случае, когда надо трансформировать (изменить) представляемый вами образ. Напр., когда нужно черно-белый образ превратить в цветной, маленький — в большой и т.д.

Метод отстраненности — один из естественных и эффективных методов развития памяти. Данный метод учит умению правильно вспоминать. Для этого следует уметь расслабляться (т.е. как бы отстраняться от запоминания от запоминания и воспроизведения) и уметь активизировать яркие образы. Студент, находящийся в спокойном состоянии, отвечает на экзамене более уверенно, нежели тот, кто волнуется. В расслабленном, спокойном состоянии информация припоминается гораздо легче. Так, можно предложить заучивать иноязычные слова посредством разных приемов мнемотехники прямо из словаря — «кустовым» способом, т.е. во всех данных в словаре значениях. В этом случае перед учащимися раскрывается внутренняя логика языка, понимание которой облегчает процесс обучения.

Ш. Острандер, Л. Шредер в своей методике «Суперобучение — 2000» при запоминании слов и выражений практикуют *способ релаксопедии*. Для этого требуется магнитофонная запись новых слов с их переводом на родной язык — обязательно на фоне тихой, ненавязчивой, мелодичной музыки. Если прослушивать запись в спокойном расслабленном состоянии сразу после пробуждения и непосредственно перед сном, то результаты та-

кого испытания впечатляющие, так как в промежуточном состоянии между сном и бодрствованием снимаются барьеры внутреннего сопротивления и открывается доступ к сетевым ресурсам памяти [4].

Широко используется *моторно-мышечный* мнемотехнический прием. В данном способе процесс запоминания необходимо сочетать с восприятием предмета, который обозначает это слово. Напр., заучивая глаголы (напр., *гип* — бегать, *jump* — прыгать, *fly* — летать), следует выполнять эти действия несколько раз с одновременным проговариванием глаголов.

И.Ю. Бухалов в своей работе «Как изучить иностранный язык» предлагает *структурно-образный способ*. Этот способ основан на произвольной памяти, т.е. когда слова запоминаются сами, без усилий и без специально поставленной цели запомнить их. При запоминании слов надо создавать яркие, красочные, интересные сюжетные картинки, но застывшие, как фотографии, а включающие в себя действия, движение [1]. Напр., англ. слово «nose» [nəʊz] — «нос». Создавать образную структуру в таких случаях все-таки необходимо: представьте большой красный нос, из которого медленно вытекает капля, постепенно превращаясь в букву «у» — такая структура гарантирует запоминание.

И.Ю. Матюгин, Т.Б. Слоненко предлагают *разбивочно-сочетательный* способ мнемотехники. Иностранное слово, в зависимости от количества слогов в нем, разбивается на две или три части. Для каждой части подбирается сходное с ней по звучанию начало русского слова, при этом не очень важно, какой будет его смысл. Затем русские слова соединяются в одной осмысленной фразе. Желательно, чтобы они находились рядом друг с другом. Конец фразы обязательно должен содержать перевод целого иностранного слова, которое нужно запомнить. Пример: «reverie» ['revzri] — «мечта». Составляем предложение: «Решительно ВЕРИги разорви — и подними глаза МЕЧТЕ навстречу» [2].

Следует помнить, что полезно повторять перед сном и утром, на свежую голову, сразу после пробуждения. Эффективно повторение иностранных слов или текста в разных вариантах: чередуя воспроизведение вслух и про себя, громко и тихо, сопрано басом, с открытыми и закрытыми глазами, жестикуюлируя и неподвижно.

Применение специальной техники запоминания отнюдь не облегчает процесс изучения иностранного языка, но делает его быстрым, качественным и полностью контролируемым. Положительным эффектом от применения мнемотехники в развитии самообразовательной компетенции является возникновение интереса к изучаемой дисциплине.

Литература:

1. Бухалов И.Ю. Как изучить иностранный язык / И.Ю. Бухалов. — М.: Маркетинг, 1995. — 28 с.
2. Матюгин И.Ю., Слоненко Т.Б. Секреты запоминания английских слов / И.Ю. Матюгин, Т.Б. Слоненко. — Донецк: Сталкер, 2000. — 414 с.

3. Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.И. Как запоминать иностранные слова / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия. — М.: Эйдос, 1993. — 124 с.
4. Острандер Ш., Шредер Л. Суперобучение — 2000 / Ш. Острандер, Л. Шредер. — Минск: Поппури, 2005. — 528 с.

Возможность моделирования дефиниций категории «воспитания» как условие формирования культуры самостоятельной работы педагога

Боровая Оксана Леонидовна; Мареев Александр Сергеевич;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

П родуктивная педагогика была, есть и будет той безупречной игрушкой-ценностью, дорогой материей-средством, непреклонной истиной-ресурсом в устах антропологического пространства в целом и педагога в частности, создающих и реализующих условия включения подрастающих субъектов общества в микро-, мезо-, макро-, мега-условия сосуществования, социализации, самореализации, социального и профессионального взаимодействия.

В таком контексте культура самостоятельной работы (КСР) педагога представляет собой интегративное личностное образование, стимулирующее педагога к познанию объективной реальности и преобразованию ее согласно системным, культурологическим, деятельностным и компетентностным возможностям и ограничениям в постановке и решении проблем и задач мотивационно-рефлексивной, социально-средовой, организационно-деятельностной и профессионально-педагогической составляющих условий, раскрывающих возможности формирования данного феномена на этапах и уровнях (объектный, индивидуальный, субъектный, личностный), учитывающих факторы (личностные или психогенетические, общекультурные, социальные, профессиональные) и принципы формирования (сциентизма и мастерства, интерактивности и преемственности, синергетичности и рационализма, персонификации и сотворчества, состоятельности и продуктивности, дихотомичности и взаимодополнения), базирующихся на парадигмах (антропологической, культурологической, акмеологической и гуманистической), имеющих свои виды, формы, методы, средства и технологии формирования и диагностики. Т.е. формирование КСР педагога — это механизм создания *мотивационно-рефлексивных* условий (многоступенчатое преобразование личности от самоопределения до самореализации в различных видах деятельности от профессионального общения, трудовой, научной, культурно-просветительной, оздоровительной, здоровьесберегающей... до досуговой); *социально-средовых* условий (актуализация и апробация показателей сформированности и моделей формирования КСР педагога), *организационно-деловых* условий (учет факторов формирования КСР педагога — личностных (психогенетических),

общекультурных, социальных, профессиональных в модели формирования КСР педагога), *профессионально-педагогических* условий (становления педагога в системе возможностей и ограничения поля его деятельности и общения) и их реализации в микро-, мезо-, макро- и мега-пространстве в структуре модели «хочу — могу — надо — есть». Или в узком культурологическом смысле КСР педагога — механизм самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющий ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры.

Одним из условий формирования КСР педагога является появление продукта его деятельности, а одним из таких продуктов является результат моделирования дефиниций категории «воспитание».

В различных источниках насчитывается порядка тысячи моделированных дефиниций категории «воспитание», но это не предел, т.к. и средств современного воспитания не менее выше перечисленного. Попробуем представить еще несколько дефиниций (определений) категории «воспитание» с точки зрения хорошо известных нам методологических подходов, фасилитирующих понимание значимости воспитания в структуре социально-педагогической работы и реализацию условий создания инновационных средств современной теории воспитания.

Воспитание с точки зрения *научного подхода* — это процесс и механизм передачи от старшего поколения к младшему норм поведения, взаимоотношений, традиций, стереотипов традиционного и условий моделирования и апробации инновационного в среде и деятельности, где выбор стратегии взаимоотношений, возможности и качество преобразований объективного внутри и вне человека влияют на продуктивность жизнедеятельности в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах, раскрывающих личность, деятельность и среду с позиций современных и культурно-исторических преобразований сценического и антропологического, гносеологического и герменевтического, культурно-исторического и компетентностного, и пр. условиях системно-дихотомического и антрополого-акмеологического членения, изучения и преобразования, акты и ре-

зультаты которых представлены в мировой копилке педагогической науки в частности и цивилизации в общем (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *акмеологического подхода* — это целенаправленный, личностно и социально обусловленный процесс, фасилитирующий определение в структуре ведущей деятельности субъекта общения и взаимодействия, деятельности и культуры, науки и искусства вершины самореализации и социализации в различных направлениях, выделяемых современной педагогикой с позиции значимых для общества направлений деятельности (спорт, наука, искусство, религия), с последующей возможностью реконструкции и трансформации, обеспечивающих получение, преобразование и распределение материальных и моральных благ в микро-, мезо-, макро- и мегамиасштабах (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это социально, личностно, профессионально значимый и реконструируемый педагогический процесс, заключающийся в определении и принятии субъектом общества норм, правил, отношений, моделей получения, накопления, реконструкции, ретрансляции социального опыта, особенность которого формируется, системно преобразуется и ретранслируется в микро-, мезо-, макро-, и мегасредах, фасилитирующих включение личности в общение, игру, обучение, трудовую деятельность на этапах и качествах становления, развития, формирования личности в структуре получения и распределения материальных и моральных благ (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это педагогически, социально, профессионально и личностно обусловленный процесс, заключающийся в определении и культурно-историческом и деятельностно-гносеологическом преобразовании норм, правил, отношений в структуре получения, накопления, реконструкции, ретрансляции социального опыта подрастающим поколением с целью дальнейшего становления, развития, формирования как личности в процессе общения и деятельности (Мареев А.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *антропологического подхода* — это механизм самореализации личности в структуре модели «хочу—могу—надо—есть», сопутствующий появлению, преумножению материальных и моральных благ в личностно, социально и профессионально значимых направлениях деятельности (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *деятельностного подхода* — это целенаправленный педагогически реконструируемый и трансформируемый процесс становления, развития, формирования личности в структуре приобщения, создания и реализации условий востребованности и конкурентоспособности личности в различных видах деятельности, предопределяющий выявление и детерминацию условий преобразования моделей самоопределения, самосовершенствования и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамиасштабах, системно объясняющий и мотиви-

рующий получение всех результатов трудовой и досуговой деятельности, качество жизнедеятельности и общения в социальном пространстве (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *индивидуального подхода* — это специально организованная деятельность, направленная на формирование мировоззрения, норм поведения, нравственного сознания, навыков общения и взаимоотношений, предопределяющих качество жизни и условия взаимоотношений в среде, возможность и модели самоопределения, саморазвития, самосовершенствования, самореализации, социального, профессионального и личностного самосохранения человека как ценности и показателя состоятельности общества в целом и его единиц в частности (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *информационного подхода* — это целенаправленный процесс формирования и развития личности в системе ретрансляции социального опыта от старшего поколения к младшему, фасилитирующий формирование психосоциальных и социально-педагогических качеств на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях, раскрывающих достижения человека и фасилитирующий их получение в информационном, герменевтическом, антропологическом, ноосферном и прочих полях, где происходит качественно-количественное преобразование внутреннего мира и внешней среды, заключающей возможность идентификации человека как личности, субъекта, объекта изучения, творца и в то же время репродукции культуры, истории, науки, искусства (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *исторического подхода* — это культурно-исторический, социально-педагогический процесс, заключающийся в формировании систем ценностей и определения, реконструкции и трансформации модели ретрансляции общественно-исторического опыта от поколения к поколению, в ходе чего происходит социализация подрастающего поколения, их самоопределение, самореализация, самоутверждение, самосовершенствование и, как следствие, сохранение, преобразование и преумножение материальных и моральных ресурсов общества (культурно-исторического пространства) на микро-, мезо-, макро- и мегауровнях социального, личностного и профессионального, раскрывающего все грани антропологического пространства как в каждом конкретном человеке, так и в обществе в целом (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *поведенческого подхода* — это механизм социальной и личностной идентификации, фасилитирующий процессы принятия норм и правил поведения, этических предпочтений и эстетических взглядов, предопределяющих становление, формирование и развитие личности в среде, системно трансформирующей, реконструирующей и ретранслирующей социальный опыт и модели социализации, адаптации, самоутверждения и самореализации в условиях ограничений и возможности как самого человека, так и общества в целом (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Таблица 1

	Методы исследования (классификационная группа)	Наименование	
Проблемы формирования КСР педагога	<i>Методы теоретического анализа</i>	исторический	Продукты научного исследования (виды, этапы, модели, функции, критерии и показатели сформированности, технологии формирования и диагностики, методы и средства формирования, условия, факторы, парадигмы)
		библиографический	
		сравнительно-сопоставительный	
		герменевтический	
		ретроспективный	
	<i>Логические методы исследования</i>	сходства	
		различия	
		соединение методов сходства и различия	
		метод сопутствующих изменений	
	<i>Методы синтеза</i>	эмпирического обобщения	
		теоретического обобщения	
	<i>Прогностические методы</i>	обобщение независимых характеристик	
		моделирование	
		шкалирование	
		ранжирование	
	<i>Обсервационные методы</i>	прямое и косвенное наблюдение	
		включенное наблюдение	
		невключенное наблюдение	
		самонаблюдение	
	<i>Праксиметрические методы</i>	анализ продуктов деятельности	
		метод реконструкции педагогической деятельности и педагогического опыта	
		профессиографический анализ	
		метод профессионально-педагогических кейсов	
	<i>Психотерапевтические методы</i>	беседы	
		игры	
		арттерапия	
		библиотерапия	
	<i>Диагностирующие методы</i>	тренинги и пр.	
		анкеты	
		метод проектов	
		метод сочинений	
		метод акrostихов	
		метод дневников	
		метод неоконченных предложений	
		метод построения классификаций	
		метод определения логических последовательностей	
		опроса	
		дидактические тесты	
	<i>Экспериментальные методы</i>	опытная проверка	
		эксперимент	
	<i>Методы непараметрической статистики</i>	Критерии знаков	
		Вилкоксона	
		Колмогорова-Смирнова	

Воспитание с точки зрения *эзотерического подхода* — это социально, личностно и религиозно обусловленный механизм формирования и ретрансляции определенных, социально допустимых, религиозных, духовно-нравственных представлений, морально-этических ценностей, фасилитирующих процессы адаптации и соци-

ализации личности в среде, системно трансформирующий модели и результат самоопределения, саморазвития, самореализации, самосовершенствования в русле гуманности и толерантности (Боровая О.Л. — 2011/2012 уч. г.).

Возможность формирования КСР педагога может быть реализована двумя путями — первый путь — путь

стихийного самообучения, в результате которого мы в мировой истории можем выделить все выдающиеся имена не только нашей науки, напрямую связанные с ней, но и все другие имена выдающихся ученых, деятелей искусства, спорта, культуры и пр., на которых действие и роль педагогической науки и практики оказывало второстепенное значение. И второй путь — путь создания среды, реализующей модели и условия, технологии и методы формирования КСР в образовательном или сво-

бодном, культурно-историческом пространстве.

В данном поле деятельности велика роль формирования потребности у будущего педагога и любого обучающегося в социально-профессиональной среде и возможности использования методов исследования и формирования КСР, их можно условно свести к трехблочной схеме, которая объясняет важность моделирования определений в структуре профессионально-педагогической и учебной деятельности педагога, ее можно представить в виде таблицы 1.

Литература:

1. Козырева, О.А. Воспитание как категория педагогики: учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 115 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-357-8.

Условия успешной профессиональной адаптации молодых педагогов

Корниенко Наталья Дмитриевна, магистрант
Тюменский государственный университет

Представленный материал раскрывает особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в процессе их профессионального становления. Определяются условия, которые могут быть созданы в образовательном учреждении и возможности института повышения квалификации работников образования в организации процесса адаптации молодого педагога. Предлагаются формы и содержание программы адаптации молодого педагога в образовательном учреждении и образовательной программы повышения квалификации).

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, профессиональная адаптация, профессиональное становление, профессионализм, программа адаптации молодого педагога в образовательном учреждении, образовательная программ повышения квалификации молодых педагогов.

Сегодня проблема кадров в системе образования является одной из самых острых. Система образования нуждается в компетентном, ответственном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Система образования стремительно «стареет», поэтому необходим приток «свежих сил» — молодых, активных и компетентных педагогов. И от того, насколько хорошо они сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, зависит будущее нашей страны. Решение данной задачи требует комплексного подхода, где определяющим, по нашему мнению, должна стать работа по совершенствованию профессионализма молодых педагогов на этапе адаптации. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что как отмечает директор Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Е. Соболева «Как показали последние исследования, проводимые по заказу Фонда специалистами МГУ, молодые учителя в школах не удерживаются. Так как, психологически, да и физически трудно выдерживать тот объем нагрузок, которые испытывает учитель» [1]. Следовательно, для эффективного развития профессионализма молодых педагогов в системе повышения квалификации необходимо более детально

рассмотреть сущность процессов профессиональной адаптации педагога и развития профессионала.

Профессиональная адаптация является одним из видов адаптации. В самом общем виде адаптация сводится к изменениям функций и структуры тканей и органов, функциональных систем и организма в целом, обеспечивающих сохранение организма как целостной живой системы в меняющихся условиях [2, 15]. Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм-среда» возникают значимые изменения. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации.

Различают адаптацию биологическую, физиологическую и социально-психологическую. Результатом названных выше видов адаптации выступают: биологической — приспособление к новым условиям среды, физиологической — изменения физиологических процессов, протекающих в организме, социально-психологической — формирование новых способов поведения, общения и деятельности. Профессиональная адаптация является разновидностью социально-психологической и

выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, в формировании некоторых профессионально необходимых качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии.

В психолого-педагогической литературе не сложилось единого подхода к понятию «профессиональная адаптация». Одни определяют профессиональную адаптацию как процесс приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности и достижения высокой результативности труда в оптимально короткий период; другие идентифицируют профессиональную адаптацию с формированием важных качеств личности, необходимых для данной деятельности.

Наиболее часто профессиональная адаптация рассматривается как процесс взаимного приспособления работника и организации, основывающийся на постепенном включении сотрудника в трудовой процесс в новых для него профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда, на её ход влияют индивидуальные характеристики человека, его интересы, установки, особенности интеллекта [3].

Анализ литературы позволяет определить профессиональную адаптацию педагога как процесс активного приспособления личности к новым условиям труда, вхождения в систему многосторонней деятельности, общения и взаимоотношений с педагогическим (родительским, учебным) коллективом, приобретение его ценностных ориентаций, достижения высокого уровня успешности управленческой деятельности в оптимально короткий период и удовлетворенности этой деятельностью. Профессиональная адаптация зависит также не только от приобретения знаний и сформированности профессиональных умений и навыков, но и от наличия ряда профессионально значимых личных качеств.

Традиционно, процесс адаптации рассматривают применительно к начинающим (молодым) педагогам или осваивающим новую квалификацию. Нам ближе позиция С.А. Дружилова, который считает, что при рассмотрении профессиональной адаптации также следует выделять три взаимосвязанных аспекта: а) адаптация как процесс приспособления специалиста к изменяющимся условиям профессиональной среды, характеризующийся своими пространственно-временными механизмами; б) как результат этого процесса, характеризующийся степенью итоговой адаптированности человека; в) как источник новообразований, характеризующийся комплексом формируемых качеств профессионала. От соответствия этих трех компонентов зависит характер поведения специалиста, степень эффективности его взаимодействия в системе «человек — профсреда», психологические состояния человека в труде и др. [4].

Проблемы профессиональной адаптации в педагогической среде становится предметом исследования с момента формирования отечественной педагогики, и рассматриваются сегодня в контексте концепции профессионального

становления личности педагога (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др.). Профессиональное становление определяется как непрерывный процесс формирования профессионала, детерминированный социальной средой, профессиональной деятельностью и активностью самого человека. Процессуальный аспект изучения феномена профессионализма основывается на выделении его временных характеристик: длительности и устойчивости фаз и стадий. А.К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма личности. Первый уровень — допрофессионализм включает в себя этап первичного ознакомления с профессией. Второй уровень — профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства. Третий уровень — суперпрофессионализм состоит из трех этапов, таких как: свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности. Четвертый уровень — непрофессионализм характеризуется выполнением труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности. Пятый уровень — после-профессионализм является завершением профессиональной деятельности [5].

При оценке уровня профессионализма субъекта труда выделяют две группы критериев. Первая группа — внешние (объективные) критерии, ориентированные на оценку результативности выполнения профессиональной задачи. Вторая группа — внутренние, психологические критерии, характеризующиеся следующими показателями: а) ПВК — профессионально важные качества, профессиональные знания, умения и навыки; б) профессиональная мотивация; в) профессиональная самооценка и уровень притязаний; г) способность к саморегуляции и стрессоустойчивость; д) особенности профессионального взаимодействия; е) общая физическая тренированность [6].

Проблема формирования личности профессионала является комплексной, и содержательно в ней выделяют психологические, профессиональные, физиологические, медицинские, социальные и другие аспекты.

В психологическом плане эта проблема в основном связана с изучением закономерностей формирования операциональной структуры деятельности в процессе профессионализации и в зависимости от индивидуальных и групповых (всеобщих) особенностей личностной сферы, а также развития личности (мотивов и интересов, способностей, эмоционально-волевой сферы, профессионально важных качеств и т.д.) на различных этапах профессионального пути и в разных видах трудовой деятельности.

Профессиональный аспект проблемы характеризуется, главным образом, изучением причинно-следственных связей между эффективностью, надежностью, качеством деятельности, ее безопасностью и индивидуально-психологическими особенностями субъекта деятельности в процессе становления и функционирования профессионала.

Основным предметом изучения физиологических особенностей профессионального становления личности является проблема функциональной адаптации, физиологических механизмов регуляции трудовых процессов и резервных возможностей организма субъекта деятельности в различных условиях выполнения трудовых задач.

Медицинские аспекты проблемы отражают, прежде всего, вопросы профессионального здоровья и долголетия деятельной личности, профпатологии в связи с особенностями содержания и условий деятельности и профессиональной пригодностью (психической, физиологической и др.) личности.

Таким образом, формирование личности профессионала в процессе овладения трудовой деятельностью не сводится к развитию ее операционной сферы в виде накопления знаний, навыков и умений, а предполагает формирование сложных психических систем регуляции ее социального поведения. Решение данной многофункциональной проблемы не возможно только силами образовательного учреждения, в котором работает молодой педагог. Необходимо объединить возможности педагогического коллектива образовательного учреждения и институтов повышения квалификации работников образования. Эффективность процесса профессиональной адаптации молодого педагога будет зависеть от рационального распределения приоритетов в работе с молодым педагогом образовательного учреждения и института повышения квалификации по успешному завершению процесса адаптации, включающей следующие виды: психофизиологическую, социально-психологическую, профессиональную и организационную адаптации.

Обозначенные виды адаптации будут выступать структурными компонентами программы образовательного учреждения по адаптации молодых педагогов. Среди основных ресурсов адаптационного процесса, в первые месяцы работы, молодого учителя выступает способность на психологическом и физиологическом уровнях приспособить свой организм к новой для него профессиональной деятельности.

Содержательный аспект программы, обеспечивающий психофизиологическую адаптацию, будет способствовать приспособлению молодого педагога к новым физическим и психологическим нагрузкам, физиологическим условиям труда, освоению совокупности всех условий, оказывающих различное психофизиологическое воздействие на работника во время педагогического труда. Основными формами, обеспечить цели психофизиологической адаптации, выступают психологический и педагогический тренинги.

Мероприятия по социально-психологической адаптации направлены на приспособление молодого специалиста к первичному трудовому коллективу, нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе, включение его в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Среди основных форм данного вида адаптации можно

выделить: первичный инструктаж, индивидуальные беседы с педагогом-наставником, психологический и педагогический тренинги, временные творческие проблемные группы педагогов, традиционные мероприятия педагогического коллектива и пр.

Деятельность по профессиональной адаптации позволит осуществить совершенствование трудовых способностей молодого педагога, его профессиональных навыков, дополнительных знаний, навыков сотрудничества и т.п., а также формированием профессионально необходимых качеств личности педагога. Формами адаптации выступают: индивидуализированный педагогический тренинг, заседание методических объединений, открытые уроки и воспитательные мероприятия коллег, индивидуальные беседы с педагогом-наставником, профессиональные конкурсы и т.д.

Создание условий в образовательном учреждении для протекания организационной адаптации поможет молодому специалисту усвоить роли и статус педагога, понять характер и особенности функционирования структурных подразделения школы (психологической службы, социального педагога и т.д.) в общей организационной структуре. А также будет способствовать пониманию молодого педагога особенностей организационного и экономического механизмов управления учреждения в современных условиях. Среди основных видов деятельности, обеспечивающих эффективность организационной адаптации можно выделить: первичный инструктаж, знакомство со школой и педагогическим коллективом, назначение педагога-наставника, разработка совместно с молодым учителем программы адаптации, проведение регулярных бесед с заместителем директора, отвечающего за работы с педагогическими кадрами, решение социально-бытовых проблем молодого педагога, обеспечение материального и морального стимулирования профессиональной деятельности нового учителя и т.д.

Роль института повышения квалификации в обеспечении условий для профессиональной адаптации молодых педагогов заключается в разработке образовательных программ повышения квалификации, ориентированных на потребности данной категории работников образования. Наиболее успешно институт может реализовать потребности молодых педагогов в овладении ими навыками, позволяющими осуществить психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптации. Для решения данной задачи на кафедре управления, экономики и права ГОУ ДПО ЧИППКРО разработана образовательная программа (повышения квалификации) «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности молодого специалиста в сфере образования» (Более подробно можно познакомиться с содержанием программы [здесь](#) (ссылка: adaptazia.pdf). Программа рассчитана на 72 часа и включает пять содержательных разделов: современные нормативно-правовые основы образования, теоретико-методологические и психофизиологические основы профессио-

нальной деятельности, профессионально-педагогические аспекты адаптации молодого специалиста, психологические аспекты адаптации молодых педагогов, деятельность молодого специалиста в организации воспита-

тельного процесса с коллективом учащихся. Основными формами учебных занятий выступают практические занятия в форме тренингов, деловых игр, дискуссий, проектной работы.

Литература:

1. Интервью с директором Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Еленой Соболевой [Электронный ресурс] // <http://www.polit.ru/science/2006/03/06/sobol.html>
2. Фомин, Н.А. Адаптация: общебиологические и общефизиологические аспекты [Текст] / Н.А. Фомин. — М. : Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2010.
3. Калиновская, И.М. Адаптация молодого специалиста в новом коллективе [Электронный ресурс] / И.М. Калиновская // <http://www.libsakh.ru/?div=express&hid=145>
4. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития [Текст] / С.А. Дружилов. — Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2009.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя : Кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 2009.
6. Дмитриева, М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала [Текст] / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. — Альманах СО РАО. — Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2010. — Вып. 4. — с. 18–30.

Роль преподавателя в стимулировании коммуникативной компетентности будущего специалиста

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

Формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста является основной задачей в обучении иностранным языкам. При этом переход на компетентностный подход подразумевает учить на практике тому, что придется делать во взрослой жизни, т.е. уметь компетентно выразить свою мысль на иностранном языке, понять собеседника, найти необходимую информацию на иностранном языке в литературе, на интернет сайтах, написать резюме, письмо о приеме на работу и т.п., т.е. быть коммуникативно компетентным.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность компетенций, необходимых для решений коммуникативных задач на иностранном языке. Коммуникативная компетентность учащегося является личностной характеристикой, выраженной интеграцией перцептивных, собственно-коммуникативных и интерактивных компетенций. Перцептивные компетенции связаны со способностью применять в общении знания и умения по восприятию партнеров эффективно самовыражению в процессе иноязычного общения. Собственно-коммуникативные компетенции представлены совокупностью знаний, умений обмена информацией на всех этапах общения (прогнозирования, начальном этапе общения, самого акта общения, подведение итогов, анализа). Интерактивные компетенции — комплекс свойств, способствующий управлению собой и партнерами в процессе общения.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования при изучении дисциплины «Иностранный язык для нелингвистических специальностей» предусматривает учет не только профессиональной специфики, нацеленности на будущую профессию, но и на овладение навыками общения на иностранном языке в различных сферах коммуникации — бытовой, общепознавательной, профессиональной, деловой и специализированной тематики. Согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и специалитета (химии, биологии, физики, экологии и природопользования, юриспруденции и политологии и др.) выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; обладать способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; владеть развитой письменной и устной коммуникацией, включая иноязычную культуру; владеть одним из иностранных языков (преимущественно английским) на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи; быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе; уметь находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность; демонстрировать способность к коммуникации и навыки делового общения на иностранных языках; быть способным к использованию знаний иностранного языка

в профессиональной и межличностной коммуникации; обладать толерантностью и способностью к социальной адаптации и др.

При этом в рамках высшего образования эти требования к выпускникам вуза могут показаться завышенными. Мы полагаем, что достигнуть целей возможно только в грамотно-организованной системе стимулирования всех видов коммуникативной деятельности студентов — чтения, аудирования (восприятие на слух), письма и говорения. Круг вопросов, связанных с проблемой развития коммуникативной компетентности, необычайно обширен. Коммуникативная компетентность — сложное личностное образование, которое складывается под влиянием разнообразных факторов: субъективных (слух, память, логика), объективных (окружающие условия, приемы и методы преподавания, личность преподавателя).

Роль преподавателя выступает в качестве ключевой в стимулировании учебно-познавательной деятельности учащегося в целом и развитии и формировании коммуникативной компетентности у студентов в частности. Преподаватель, выстроив учебный процесс системой коммуникативных упражнений и заданий, помогает развить слух, память, логическое мышление, а также создать благоприятные условия, атмосферу стимулирования данного качества, применяя различные методы, технологии обучения.

Процесс стимулирования начинается с методической работы преподавателя вуза, которая охватывает широкий спектр вопросов. Он разрабатывает учебно-методический комплекс по предмету, в котором формулирует согласно нормативным документам закона «Об образовании» РФ, а также государственного образовательного стандарта РФ — цель, задачи и место дисциплины в образовательной программе, требования к уровню освоения содержания дисциплины, виды учебной работы, содержание дисциплины «Иностранный язык на нелингвистических специальностях», разделы дисциплины и виды занятий.

В качестве факторов, стимулирующих деятельность студентов в изучении иностранного языка, выступают — новизна, актуальность, практическая значимость тематик, разнообразие видов работ и методов. Руководствуясь данными факторами, преподаватель продумывает и составляет содержание самостоятельной работы и формы контроля по темам, содержание разделов дисциплины и темы для обсуждения, тематику рефератов, заданий для самоконтроля, вопросы и задания для самостоятельной работы и промежуточного контроля, а также разрабатывает методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, методические рекомендации по написанию рефератов и контрольных работ. Продумывает формы промежуточного и итогового контроля и требования к их проведению. Составляет примерный перечень вопросов и заданий к зачету, экзамену, перечень практических заданий к экзамену. Выявляет уровни развития и сформированности компетенций, описывает требования и разрабатывает критерии оценивания, при этом прозрачность, гласность результатов, а также само-

нивание студентами своих ответов, ответов своих сокурсников является необходимым условием в системе стимулирования учебной работы.

В качестве учебно-методического обеспечения дисциплины преподаватель иностранного языка широко применяет программные материалы, журналы, периодические печатные издания, рекомендуемые для использования на занятиях и в самостоятельной работе. Журналы: «Time», «The Economist», «Newsweek», «People», «The Parliament Magazine», «BusinessWeek», «Periscope», газеты: «The New York Times», «Guardian», «The Moscow News»; интернет-ресурсы: сайты — bbc.news; cnn.news, а так же сайты для преподавателей о новых педагогических технологиях, используемых в обучении английскому языку: <http://quickshout.blogspot.com/search/label/vocabulary>; <http://nilpeachey.blogspot.com>; <http://daily-english-activities.blogspot.com> и др. В качестве материально-технического обеспечения дисциплины в распоряжении преподавателя — аудитории для проведения практических занятий по языку, лекций и семинаров, технические средства для использования учебных печатных, аудио- и видеоматериалов: копировальная аппаратура, магнитофон, видеоманитон, DVD-плеер, телевизор, компьютер, а также аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, рекомендуемые для использования на занятиях и в самостоятельной работе, аутентичные тексты, записанные носителями языка, аутентичные художественные фильмы, аудио- и видеозаписи информационных программ, ток-шоу, аналитических передач, сделанные со спутникового ТВ, интернет-ресурсов, компьютерные программы, используемые на занятиях.

Мы считаем, что организация пространства в аудитории также может способствовать стимулированию процессов развития и формирования учебно-познавательных компетенций и коммуникативной компетентности в частности. Поэтому преподаватель может продумать распределение предметов, мебели, место преподавателя, классной доски, столов для учащихся, расположение шкафов, места для учебных материалов, для учебников, ноутбуков учащихся в своем кабинете, в учебной аудитории. Распределение мест учащихся также влияет на эффективность усвоения материала, поэтому в задачи преподавателя входит менять привычную посадку учащихся, в зависимости от вида групповых работ в аудитории. Например: парами, командами, командами по диагонали, по углам комнаты, в шеренгу, колонну, парами лицом к лицу, спиной к спине, полукругом перед кафедрой, выступление перед аудиторией, малыми группами, круг в кругу с подвижным внешним кругом, с чередующимися кругами и множество других вариантов.

Преподавателю для создания атмосферы стимулирования коммуникативной компетентности в аудитории, в классе необходимо понимание самого процесса активизации коммуникативной деятельности, знание условий, которые стимулируют говорение и другие виды коммуникации. Основная стратегия преподавателя в работе по

стимулированию коммуникативной компетентности учащихся заключается в том, чтобы побуждать студента к говорению, и другим видам коммуникативной деятельности. Однако говорение как вид коммуникативной деятельности не включено в единый государственный экзамен, не в «интернет тестирование», тестирование на проверку «остаточных знаний» и др. При этом сам процесс говорения в искусственной языковой среде выступает как один из самых сложных. Одной из причин невладения устной речью у студентов как неязыковых, так и языковых факультетов является отсутствие навыков устного иноязычного общения. Если на лингвистических специальностях это можно объяснить недостаточностью часов практики устной речи, то на факультетах иностранных языков при традиционном обучении, главной причиной неумения студентов адекватно, быстро реагировать в элементарных разговорных ситуациях является, так называемый, «психологический барьер», преодоление которого представляется одной из важных проблем, а для многих так и неразрешимой на протяжении всей профессиональной деятельности. Однако, даже овладев коммуникативными знаниями, умениями и навыками, будущие специалисты не всегда могут проявить их на практике, представ в качестве общительной личности, умеющей устанавливать контакт с любой аудиторией. Для решения данных проблем мы предлагаем использовать интенсивные методы обучения иностранным языкам, так как в условиях интенсивного обучения иностранному языку, характеризующегося быстротечностью, общением пронизан весь учебный процесс [1; 2].

В качестве средств, используемых в процессе обучения иностранному языку, нами разработаны интенсивные технологии обучения иностранным языкам. Под интенсивными технологиями обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективному усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности [3, с. 62].

Интенсивные технологии обучения иностранным языкам выступают как средства стимулирования развития и формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста. Принципами использования интенсивных технологий являются активизация деятельности учащегося, творческая самореализация, познавательная самостоятельность, а механизмами действия выступают мотивация, базирующаяся на практической значимости используемых тематик, проблемный подход в обучении, диалоговые формы обучения, интерактивное обучение, технологии эвристической беседы, кейс-метод и комплексный подход к выбору интенсивных технологий. Педагогическими условиями, стимулирующими развитие и формирование коммуникативной компетентности учащихся при обучении иностранному языку нами выявлены – личностно-ориентированный подход, как основа обучения при использовании интенсивных технологий; са-

мостоятельная работа в парах, микро-группах, как преобладающая форма работы; создание ситуаций и решение профессиональных задач, при которых студенты учатся правильно воспринимать партнера по общению, самовыражаться; ролевое диалоговое обучение, способствующее овладению интерактивной техникой профессионально-делового общения; творческие проекты, как активные, деятельные формы и способы, направленные на развитие и формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Эти формы и способы очень важны для учащихся, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи и различные подходы к ее решению; позволяют учащимся самим разрешать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями. Интенсивные технологии обучения создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную, позволяют «сжимать» времени являются психологически привлекательными для учащихся, что особенно важно в процессе стимулирования.

Основная стратегия преподавателя в стимулировании коммуникативной компетентности заключается в том, чтобы побуждать учащегося к самоактивности в учении. А готовность к решению проблемных, поисковых, нестандартных задач и ситуаций должна стать нормой у студентов.

Замечено, что условия, от которых зависит степень активности студента в учебном процессе в целом и в коммуникативной деятельности, в частности: личная заинтересованность студента в получении знаний; уровень коммуникативных знаний, умений и навыков учащегося; взаимоотношения, сложившиеся с конкретным преподавателем, стиль общения педагога; характер взаимоотношений, принятый в конкретном коллективе, группе; отношения ближайшего окружения или других референтных лиц к самому процессу получения образования, в целом, и к отдельным предметам, в частности; стиль общения между педагогами, стиль преподавания, принятый в данном вузе, на кафедре; социальная ориентация общественного мнения в необходимости той или иной учебной дисциплины и т.д. [4].

Осуществлять мотивационное управление учением учащегося, мотивировать, стимулировать, организовывать, координировать, консультировать его деятельность в этом и заключается задача современного преподавателя/учителя, в задачи же учащегося входит учиться самостоятельно. Деятельность протекает более эффективно и дает более качественные результаты, если у учащихся имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. В задачи преподавателя входит создать положительное отношение к учению, так как эмоционально-позитивный настрой стимулирует учебно-коммуникативную деятель-

ность. В педагогике накоплен большой арсенал методов, направленных на формирование положительных мотивов учения. Ведущую роль в стимулирующих методах играют межличностные отношения преподавателя с учащимися. Отрицательные черты, которые появляются в характере учителей, преподавателей, такие как менторский тон, желание поучать, невнимание к чужому мнению (психологи называют это профессиональным искажением личности) никак не способствуют созданию благоприятных условий стимулирования деятельности учащихся. Как заменить привычные отношения с учащимися на сотрудничество, взаимопонимание, взаимообогащение является проблемой для многих в современной системе образования. Доброжелательность, толерантность, сдержанность, частые улыбки, смех на занятиях — вот те простые рекомендации к созданию атмосферы, стимулирующей развитие и формирование коммуникативной компетентности студента. При этом привычное для преподавательской деятельности — оценивать всё и вся, заменить на корректное умение выслушать. Задача учителя не в том чтобы судить о лучшем ответе, а предложить своим студентам все меню. Они сами попробуют и сами выберут, то, что им больше по вкусу [5, с. 6]. В западных методиках роль учителя — «создающий благоприятные условия» — *facilitator*, при этом учитель ни в коем случае не судья, и не *assessor* скорее друг [6].

Таким образом, роль преподавателя в стимулировании коммуникативной компетентности будущего спе-

циалиста является ключевой. Преподаватель организует учебный процесс обучения иностранным языкам, обеспечивает положительные эмоции у студентов по отношению к изучению дисциплины. Эмоциональное возбуждение активизирует процессы внимания, запоминания, осмысления, столь необходимые в будущей профессиональной коммуникативной деятельности специалиста делает эти процессы более интенсивными и тем самым повышает эффективность достигаемых целей. Интенсивные технологии обучения иностранным языкам стимулируют интерес к учению, использование различных игр и игровых форм, предметных, сюжетно-ролевых и иных игр помогают преподавателю создать стимулирующую среду решения отдельных конкретных задач, возможных в будущей профессиональной сфере. Подбор образного, яркого, занимательного учебного материала и добавление его к общему ряду учебных примеров и заданий, создание ситуаций занимательности, введение в учебный процесс любопытных примеров, опытов, парадоксальных фактов, удивление при убедительности и наглядности неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания у учащихся. А организация взаимодействия учащихся и преподавателя в режиме сотрудничества, кооперации на основе диалогического общения, обмена мыслями, усилиями, информацией, способствуют формированию общекультурных и профессиональных компетенций у будущих специалистов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст]. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
2. Китайгородская Г.А.. Основные положения метода активизации возможностей личности и коллектива [Текст]// Латышева Т.С. Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. В 2-х кн. Кн. 1: М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2000. — С.176–187.
3. Мамедова А.В. Развитие коммуникативности будущего учителя средствами интенсивных технологий (на примере иностранного языка) [Текст]: монография. — Рязань: Ряз.гос.ун-т им. С.А. Есенина, 2011. — 148 с.
4. Петровец Э.Р. Активизация познавательной деятельности учащихся//Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс]URL: <http://festival.1september.ru/articles/583097/> (дата обращения 31.03.2012)
5. Цветова Hl'm the Boss [Текст]//English. — 2010. — №20. — С. 6.
6. Harris M An Interview with Michael Harris URL: <http://www.pearsonlongman.com/opportunities/michael.html> (дата обращения 31.03.2012).

Педагогический аспект феномена толерантности

Оборина Елена Владимировна, аспирант
Пермский государственный педагогический университет

Воспитание на основе вечных, истинных ценностей — не только и не столько педагогическая проблема, это проблема развития всего общества. Однако базовые ценности личности закладываются именно в процессе воспитания и образования. Именно поэтому данная проблема

не может быть решена вне процесса целенаправленного формирования толерантности, который организуется в общеобразовательных учреждениях.

Толерантность как особенность сознания или личностная черта не присуща человеку изначально и может

никогда не появиться, не будучи специально воспитана, сформирована. Наоборот, человеку скорее органично присуща противоположная тенденция — настороженность, легко переходящая во враждебность, агрессию по отношению к тем, кто от него отличается, на него не похож. У каждого человека есть бессознательный механизм, который фиксирует отношение «свой — чужой». Безотчетно другой, иной воспринимается как представляющий угрозу [1].

Феномен толерантности столь многопланов, что до сих пор ученые, педагоги, общественные деятели не выработали единого взгляда на содержательное наполнение данного понятия. Попытка дать научное определение толерантности вызывает немалые трудности, так как данное понятие используется в самых разных областях знания: этике, психологии, политике, теологии, философии, медицине, педагогике и др., что порождает возникновение различных подходов к рассмотрению изучаемого феномена.

В педагогическом аспекте толерантность рассматривается как сформированное или формируемое моральное качество, моральная добродетель, комплексное личностное качество, родовое существенное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие. Актуализация толерантности зависит от усилий самого человека, наличие у него социально активной позиции, подлежит целенаправленному формированию в процессе обучения, воспитания и самовоспитания (А.А. Гусейнов, Д.В. Зиновьев, П.Ф. Комогоров, А.А. Реан, В.А. Ситаров, П.Ф. Степанов, и др.) [2].

По определению В.А. Тишкова толерантность — это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда — многомерны и, следовательно, взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу. Автор подчёркивает, что толерантность выражается в виде внутренней установки, во взаимоотношениях личности в коллективе, которая приобретает через воспитание, информацию, жизненный опыт [3].

Д.В. Зиновьев рассматривает толерантность как моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам». [4].

Ю.А. Ищенко определяет толерантность как внутреннее активное отношение, проявляемое то ли в страдании (и молчании), то ли в действии (и диалоге). [5].

Г.М. Шеламова понимает толерантность как морально-нравственное качество личности, характеризующееся способностью человека принять другого во всем его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свое и чужое мнение и взгляды [6].

Толерантность, по мнению Р.Р. Валитовой, представляет собой моральную добродетель личности, характеризующую ее отношение к «другому» как к свободной, равнодостоинной личности, активному субъекту диалога, включающее добровольное, сознательное подавление чувства неприятия, вызванного как внешними, так и внутренними его свойствами [7].

Сложность феномена педагогическая толерантность заключается в том, что у современных ученых нет единой трактовки данного феномена. Кроме этого следует отметить, что наблюдается отождествление понятий «педагогическая толерантность» и «толерантность педагога».

Т.Ю. Фадеева в своем исследовании [8] разводит данные понятия. По мнению автора, толерантность педагога представляя собой, специфическое свойство личности педагога, имеет общее значение и содержит некую неопределенность. Под толерантностью педагога автор понимает и политическую толерантность, и межнациональную толерантность, и религиозную толерантность, и т.д., что, по её мнению, затрудняет раскрытие сущности понятия. Педагогическая толерантность, по мнению Т.Ю. Фадеевой, — особый вид толерантности, который проявляется в профессиональной деятельности специалиста сферы образования в его готовности и способности принимать отличия любого участника образовательного процесса по социальным и личностным признакам.

Педагогический аспект понимания толерантности уточняется в рассмотрении толерантности как педагогической цели. Определяя толерантность как педагогическую цель, А.М. Байбаков [9] понимает ее как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не избегая конкуренции, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом, обеспечивая устойчивость индивидуальности личности человека (т.е. не позволяет поступиться собственными принципами) и гармоничное развитие личности в социуме).

Таким образом, толерантность в педагогическом аспекте, включает признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющееся в позитивном отношении к «иному». В педагогической практике акцент делается на создание определенных благоприятных условий для процесса формирования толерантности у участников образовательного процесса и самовоспитании.

Литература:

1. Формирование толерантности личности в полиэтнической образовательной среде / под ред. В.Н. Гурова — М.: 2004. — 240 с.
2. Тюлепаева Э.Р. Становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. — Челябинск, 2011. — 26 с.

3. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. — М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997.
4. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность — ее сущностные характеристики // Парадигма. 1998. № 1. — 51–60 с.
5. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. Киев, 1990. — № 4. — с. 48–60.
6. Шеламова Г.М. Педагогические условия формирования толерантности профессионального лица. Автореф. дис. ... канд. пед. наук — М., 2003—20 с.
7. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: дис. ... канд. филос. наук. — М., 1997. — 159 с.
8. Фадеева Т.Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования Автореф. дисс. ... канд. пед. н. — Саратов, 2012. — 24 с.
9. Байбаков, А.М. Воспитание толерантности у старших подростков в условиях взаимодействия малых групп: дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003. — 198 с.

Создание условий для становления культуры самовыражения в профессиональной деятельности у студентов-бакалавров педагогического ВУЗа в рамках курса «Педагогика самовыражения в профессии»

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

Постоянная работа в педагогическом ВУЗе показывает, что на протяжении довольно большого промежутка времени многие студенты, получившие педагогическое образование, не идут работать по специальности, или, поработав 1–2 года, уходят в другие сферы деятельности. Можно перечислять разные причины этого явления. Одной из них являются разные мотивы поступления в ВУЗ. Одни поступают потому, что их баллы по ЕГЭ достаточны, но абитуриенты могут плохо представлять специфику педагогической деятельности, несмотря на то, что много лет провели в системе образования. Другие выбрали место учебы из-за удобного расположения учебного заведения, что далеко не всегда приводит в педагогический ВУЗ людей, которые будут в дальнейшем работать в образовании. Третьим были интересны изучаемые учебные предметы (например, математика, история, филология и др.). Четвертые плохо представляли, куда вообще можно пойти учиться (часто это абитуриенты из сельской местности) и выбрали самое знакомое — педагогический ВУЗ, т.к. сами постоянно (с детского сада) пребывали в образовании. Пятые пошли учиться за компанию с друзьями, знакомыми, мало раздумывая о будущей профессиональной деятельности.

Таких «отрицательных» мотивов можно называть еще много. Все они не способствуют ориентации тех, кто поступает в ВУЗ на будущую профессиональную деятельность в сфере образования. Нужно отметить, что за годы обучения в ВУЗе мотивация обучающихся может измениться. Студент способен понять, что сделал правильный выбор профессии, что у него получается быть педагогом. Но здесь часто вступают в действие другие сдерживающие

от принятия решения работать в образовании факторы. Например, низкий престиж педагогической профессии в нашем обществе, низкая оплата труда, большие психологические нагрузки на педагога, особенно работающего в школе и др.

В итоге из группы студентов в двадцать человек, закончивших педагогический ВУЗ, идут работать в сферу образования примерно от одного до пяти человек (конечно, для разных педагогических ВУЗов и разных специальностей эта цифра может быть больше). Однако часто и эти молодые специалисты идут в образование не столько по призванию, сколько потому, что «больше некуда было идти» (без сомнения, бывает и по-другому, когда выпускник осознанно сделал свой выбор и стремится к педагогической деятельности).

Такое положение вещей приводит к ситуации, когда в системе дошкольного и школьного образования работает все больше людей, которые «не смогли устроиться где-то еще». Они формально выполняют свои обязанности, причем далеко не всегда на высоком уровне. Это, в свою очередь, ведет за собой все большее снижение уровня образованности выпускников школ. Эта проблема, с нашей точки зрения, может быть, по крайней мере, частично решена, если в систему образования пойдет больше хороших, грамотных, умных, успешных в учебе выпускников педагогических ВУЗов. Для этого мы считаем необходимым создавать в обучении студентов-бакалавров педагогики такие условия, в которых у них складывались бы «твердые» внутренние установки на работу в образовании. Причем, все вышеназванные внешние причины не могли бы оказывать на них существенного влияния.

Думается, что одним из средств создания этих условий является введение в учебный план бакалавров педагогики курса по выбору «Педагогика самовыражения в профессии». Дело в том, что потребность в самовыражении, т.е. в передаче другим того, что ценно, значимо для человека, является сущностной характеристикой каждого из нас. Поэтому, если в профессиональной деятельности человек получает возможность выразить, проявить себя, раскрыть свои способности, он будет стремиться к тому, чтобы в ней оставаться, понимая, что именно она дает то, что сложно найти в других сферах профессиональной деятельности.

Если с этой точки зрения рассматривать систему образования, то далеко не всегда студенты-бакалавры педагогики могут самостоятельно увидеть возможности для самовыражения в профессии. Ведь в ней существует большое количество ограничений, накладываемых педагогической деятельностью на самопроявления как обучающихся, так и педагогов. Они связаны для последних с необходимостью соблюдать трудовую дисциплину, следовать нормам образовательного законодательства, придерживаться принципов педагогической этики, педагогического такта.

Иными словами, педагог может проявлять себя только в определенных границах, задаваемых требованиями извне. При этом начинающей педагог, с одной стороны, еще не всегда может следовать этим требованиям в силу малого опыта практической педагогической деятельности, а с другой — требования могут не соответствовать внутренним установкам человека по отношению к самому себе. Поэтому уже в период получения высшего педагогического образования студентам-бакалаврам нужна активная помощь преподавателей в том, чтобы показать, как выразить себя в педагогической деятельности. Сделать это можно, например, в рамках названного выше курса. Мы считаем, что лучше всего его вводить бакалаврам третьего или четвертого года обучения, т.к. именно в этот период происходит их окончательное определение со сферой приложения своих профессиональных усилий.

В содержание разработанного нами курса входит три блока вопросов:

1. Самовыражение педагога в профессиональной деятельности.
2. Культура самовыражения педагога в профессиональной деятельности.
3. Практические занятия.

Первые два блока вопросов знакомят студентов-бакалавров педагогики с тем, что такое самовыражение, культура самовыражения, для чего они нужны педагогу, дают представление о возможностях педагогической деятельности, позволяющих человеку наиболее полно выразить, проявить, реализовать себя. Причем, т.к. речь идет о деятельности людей, постоянно находящихся в центре внимания других субъектов образования, то самовыражение первых должно быть ориентировано на тех, с кем педагог работает — дошкольников, школьников, студентов. Здесь имеется в виду, что педагог знает их психологиче-

ские особенности, умеет выстраивать с ними взаимодействие с учетом их индивидуальных особенностей. В самовыражении педагог умеет корректно предъявлять свои ценности, предпочтения в профессии, т.е. делает это так, чтобы, с одной стороны, это было удобно, полезно ему самому, а с другой — воспитывало, развивало, обучало других участников педагогического процесса. В данном случае мы имеем в виду необходимость акцентировать внимание студентов на наличии у них культуры самовыражения в педагогической деятельности.

В ходе освоения первых двух блоков вопросов студенты-бакалавры начинают осознавать, что культура самовыражения в профессиональной деятельности — это особенности и способы их самоорганизуемой профессиональной деятельности, которые они обретают или создают в ходе взаимодействия с педагогической культурой общества и в соответствии с собственными интересами и способностями. Они учатся видеть многообразие возможностей для ее становления в своей будущей педагогической деятельности. Это, например, свобода выбора форм, методов, средств в работе с подрастающим поколением. Это возможности: реализовать тот подход в обучении и воспитании, который наиболее близок педагогу; показать другим людям свою образованность, эрудицию, глубокие знания предмета; проявить себя практически в любом виде творчества, организовав внеклассную работу с обучающимися; видеть как благодаря твоим усилиям ребенок становится более воспитанным, более знающим; оказывать влияние на ум, чувства других людей; проявить свои актерские способности; оценивать других людей; взаимодействовать, общаться с большим количеством других людей; сделать что-то полезное для детей и их родителей; двигаться по карьерной лестнице в сфере образования, как в практическом, так и в научном направлении и др.

Третий из названных разделов рассматриваемого курса по выбору ориентирован на создание в учебном процессе условий, способствующих тому, чтобы будущие педагоги могли выразить себя, оказывались бы в ситуациях осознания необходимости становления собственной культуры самовыражения в профессиональной деятельности. Эти условия, по нашему мнению, создаются в педагогических ситуациях, в которых:

1) студентам нужно представить самих себя, результаты своих теоретических работ или практической педагогической деятельности. Для этого преподаватель предлагает на занятиях, например, такие задания:

- расскажите о том, каким вы видите себя педагогом;
- расскажите о своих предпочтениях в выполнении педагогической деятельности;
- представьте наиболее удачные, на ваш взгляд, работы, выполненные за время обучения в ВУЗе; расскажите, как они помогают развиваться вашим профессионально важным качествам и умениям;
- расскажите о примерах самовыражения и проявления культуры самовыражения педагогов, которые вы наблюдали в ходе практики.

2) студентам нужно проживать педагогические события, расширяющие сферу их личностных проявлений. Сюда можно отнести освоение бакалаврами практически всех новых для них педагогических умений, например, проведение определенных типов занятий со школьниками; выполнение новых заданий на педагогической практике и др.;

3) у студентов в положительную сторону изменяется взгляд на педагогическую деятельность, они понимают, что это именно та деятельность, которой они хотели бы посвятить себя, начинают чувствовать и осознавать, что именно в ней смогут эмоционально, интеллектуально, действенно выразить себя. В итоге это станет для них тем фундаментом, на котором будет основываться их окончательное решение работать в сфере образования.

В ходе проведения занятий со студентами-бакалаврами педагогического ВУЗа в рамках курса по выбору «Педагогика самовыражения в профессии» можно отслеживать, на каком уровне находится их культура самовыражения в профессиональной деятельности. Для этого целесообразно ориентироваться на приведенные ниже характеристики высокого, среднего и низкого уровня культуры самовыражения педагога в профессиональной деятельности.

Описание этих уровней представим в соответствии с компонентами рассматриваемой культуры, к которым мы относим цель самовыражения будущего педагога в профессиональной деятельности; направленность его самовыражения; особенности самовыражения в таких средах, как самоорганизация, учеба, внеучебная деятельность, контакты с другими людьми.

Высокий уровень культуры самовыражения студентов-бакалавров в педагогической деятельности характеризуется тем, что молодой человек ставит цели, ориентированные на становление профессионально значимых качеств, может обосновать значимость выбора цели, предпринимает действия для ее достижения. На этом уровне будущие педагоги находят самые удачные средства самовыражения в конкретных педагогических ситуациях, при этом они легко ориентируются на особенности других субъектов образовательного процесса и своим самовыражением демонстрируют включенность в педагогическую культуру и культуру общества.

В профессиональных контактах студенты с высоким уровнем культуры самовыражения в профессиональной деятельности демонстрируют высокий уровень общительности, их поведение не блокируется комплексами, негативизмом, они осознанно следуют правилам, которые диктует педагогическая деятельность. У таких молодых людей высокий уровень познавательного отношения к учению. Они стремятся к самообучению, обладая высоким уровнем развития учебной деятельности. Имеют успехи в учебе, демонстрируют хорошо развитые применительно к педагогической деятельности исследовательские умения и навыки. В среде самоорганизации для них характерно наличие высоко развитых навыков самоорга-

низации и качеств самоорганизующего субъекта деятельности, к которым относятся осознанность, способность к выбору, устойчивость по отношению к негативным влияниям.

Для студентов со средним уровнем интересующей нас культуры характерна постановка не всегда устойчивых целей самовыражения в профессии (т. к. эти цели легко меняются под влиянием обстоятельств, например, при каких-либо затруднениях). Хотя студент и настроен на достижение поставленных целей, но часто ничего для этого не предпринимает. Способы и средства самовыражения в профессиональной деятельности эти молодые люди способны предложить сами, но чаще пользуются набором, предлагаемым другими студентами или преподавателем. Они испытывают трудности с выбором педагогических средств, необходимых для достижения поставленной цели. В ходе самовыражения не всегда ориентируются на других субъектов образования, не всегда их самовыражение демонстрирует включенность в педагогическую культуру и культуру общества.

Для профессиональных контактов студентов со средним уровнем культуры самовыражения в педагогической деятельности характерен средний уровень общительности, сильная и не всегда положительная зависимость профессионального поведения и самовыражения от ситуации и других людей, что ведет к неустойчивости форм самопроявлений и, в некоторых случаях, придания им характеристик, не соответствующих деятельности педагога. В учебе такие студенты демонстрируют средний уровень познавательного отношения к учению. Стремление к самообучению проявляется эпизодически. Они обладают средним уровнем развития учебной деятельности, стараются учиться в меру своих возможностей и способностей. Исследовательские умения и навыки, необходимые в педагогической деятельности, развиты у них на среднем уровне. Также на среднем уровне развития находятся их навыки самоорганизации и качества самоорганизующего субъекта деятельности.

Студенты с низким уровнем культуры самовыражения в профессиональной деятельности не ставят конструктивные цели, касающиеся становления собственных профессионально важных качеств. Даже если такая цель поставлена, то она чаще всего предложена преподавателями, родителями или кем-то еще. Такие студенты не настроены на достижение поставленных позитивных целей совершенствования в профессии. Средства самовыражения в профессии подбираются ими с большим трудом. В самовыражении практически не прослеживается ориентация на других субъектов образования и ценности педагогической культуры. В контактах с другими субъектами образования демонстрируется низкий уровень общительности, возможно вызывающее поведение и действия, не соответствующие нормам педагогической культуры.

Такие студенты имеют низкий уровень познавательного отношения к учению, не стремятся к самообучению, обладают низким уровнем развития учебной деятельности, не

стремятся учиться в меру своих возможностей и способностей, их исследовательские умения и навыки развиты на низком уровне. На таком же низком уровне развиты навыки самоорганизации и качества самоорганизующего субъекта деятельности.

Ориентация на приведенные характеристики позволит преподавателю педагогического ВУЗа, читающему рассматриваемый курс по выбору, наиболее удачно выстра-

ивать работу со студентами, максимально способствуя становлению и развитию культуры самовыражения в профессиональной деятельности каждого студента. Все это, на наш взгляд, внесет свой вклад в то, что в нашем образовании постепенно будет работать все больше и больше высокопрофессиональных педагогов, способных привести к выходу всей системы образования на новый качественный уровень функционирования.

Педагогические условия развития читательской компетентности студентов вуза

Плетяго Татьяна Юрьевна, ст.преподаватель
Тюменский государственный университет

В период становления информационного общества проблема необходимости развития читательской компетентности личности особенно актуальна, поскольку, с одной стороны, в современных исследованиях отмечается крайне низкий престиж чтения среди студентов вуза, его деформированный характер, обусловленный влиянием экранной культуры, характеризующейся многозначностью, мозаичностью, синхронной представленностью аудио и видеоканалов восприятия. С другой стороны, компетентным специалистом считается тот, кто способен продуктивно усваивать большие объемы информации, превращать их в свое «личное» знание и активно использовать для решения разноплановых задач в профессиональной деятельности.

И.И. Тихомирова раскрывает образовательный потенциал чтения через определение его сущностей: информационной, деятельностной, процессуальной, коммуникативной, речемыслительной, знаковой и психологической. Информационная сущность чтения заключается в извлечении из текста информации. Деятельностная сущность чтения предполагает наличие цели, средств, операций и результатов чтения. Процессуальная сущность чтения позволяет определить развитие, смену фаз, их последовательность и скорость протекания чтения. Коммуникативная сущность чтения раскрывает связь автора с читателем. Речемыслительная сущность способствует раскодированию текста и реализации языка. Психологическая сущность чтения заключается в восприятии текста. [3, с.65–68].

Особо важная роль читательской компетентности заключается в постижении многокурсного социокультурного пространства, актуализации и преобразовании общекультурного опыта студента. Переосмысливаются и требования к уровню владения читательской компетентностью, который может определяться качественным владением и оперированием социокультурными кодами в их письменной репрезентации; способностью эффективно использовать информацию; оперировать большими объемами информации, предполагающими уравнивание

вербальных и образных способов организации.

В задачи формирования читательской компетентности студентов вуза входит:

- развитие коммуникативных, интеллектуальных и рефлексивных способностей;
- обогащение личностного и профессионального опыта;
- адаптация к условиям жизни и деятельности в информационном обществе.

В Национальной программе поддержки и развития чтения читательская компетентность определяется как «совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [2]. Таким образом, акцентируется операциональный, деятельностный компоненты читательской компетентности.

Аналогичных взглядов с опорой на деятельностную сущность читательской компетентности придерживается Э.А Орлова, которая определяет читательскую компетентность как умение отбирать и понимать письменные тексты, содержащие информацию, представленную в разных социокультурных кодах; навыки работы с письменными текстами. [3, с.8].

Читательскую компетентность студента вуза можно определить как интегральную характеристику личностных качеств, определяющих готовность и способность к актуализации, обогащению и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе восприятия, интерпретации, понимания и личностного осмысления текста на основе владения стратегиями эффективного поиска, отбора и организации информации; оперирования различными социокультурными кодами; гибкого сочетания традиционных и электронных технологий чтения.

В исследованной нами структуре читательской компетентности особое место отводится когнитивному опыту студента, представляющему совокупность когнитивных стилей, оперирование которыми позволит студенту эффективно осуществлять работу с текстом.

М.А. Холодная рассматривает когнитивные стили, как индивидуально-обусловленный способ познания действительности, переработки информации, ее восприятия и анализа [6]. Л.В. Куликова определяет когнитивный стиль как стиль подачи и представления информации, особенностей ее расположения и структуризации в тексте [1, с.144]. Для нас важным выводом из данного определения является то, что сам текст как смыслопорождающее устройство (по Ю.М. Лотману) задает определенные познавательные структуры (когнитивные стили), которые обусловлены социокультурными особенностями среды и будущей профессиональной деятельностью студента.

Гармоничная совокупность взаимодействующих, гибких, мобильных когнитивных стилей, обуславливающих продуктивную работу с текстом, и позволяющих воспринимать, интерпретировать и понимать текст в разноплановых ракурсах, рассматривается нами как «полистилевой репертуар» личности студента (термин М.А. Холодной).

Поэтому формирование и совершенствование читательской компетентности в нашем исследовании осуществляется через расширение «полистилевого репертуара» личности студента за счет их гибкого сочетания, гармонизации и «параллельного подключения» в процессе работы с текстом.

«Полистилевой репертуар» позволит студенту при работе с текстом:

- аналитически и синтетически воспринимать текст;
- опираться на знания, выводимые непосредственно как из содержания текста, так и своего личностного опыта;
- осуществлять разноплановые интерпретации текста; понимать как линейные так и нелинейные тексты;
- проявлять критичную и открытую познавательную позицию;
- гармонично сочетать информационную гибкость и стереотипность;
- осуществлять отбор существенной информации текста от несущественной;
- интерпретировать и понимать фактуальную и концептуальную информацию;
- осуществлять как медленное, вдумчивое чтение при рассмотрении множества альтернатив, так и просмотровое, беглое чтение в ситуации необходимости принятия быстрого решения;
- варьировать диапазон ассоциативного ряда;
- извлекать семантический контекст, заданный как простыми, так и сложными семантическими признаками и связями;
- использовать как простые, так и сложные стратегии чтения;
- устанавливать многозначный, многоплановый контекст текста, но при этом упорядочивать его в рамках конвергентной направленности;
- варьировать и гибко сочетать вербальную и образную представленность информации в тексте;

— извлекать фактическую и концептуальную информацию, представленную в вербальной и образной форме.

Эмпирические исследования, проведенные И. Скотниковой, показали, что когнитивный стиль обуславливает выбор стратегии и способов решения в познавательной деятельности, влияя и на результат деятельности. [4, с.29]. Стратегию исследователь понимает как конкретное проявление стиля. Кроме этого, проведенный анализ литературы по данному вопросу зарубежных исследователей Ж.Р. Андерсона, Л.Ф. Бахмана, Ж.Д. Брауна, В. Коллинса и др. также подтверждают факт корреляции когнитивного стиля и соответствующих ему читательских стратегий. Это дает нам возможность предположить, что «полистилевой репертуар» позволит студенту:

- использовать более сложные стратегии чтения и интерпретации текста на основе гибкого сочетания формирующихся и наличных стилей;
- на основе мобильности развиваемых когнитивных стилей переносить читательские стратегии, в разные области учебно-познавательной деятельности студента, когда решение учебных и профессиональных задач в процессе чтения не может быть основано на прежних читательских стратегиях.

С целью определения педагогических условий формирования и совершенствования читательской компетентности студентов вуза мы разработали классификацию «читательских портретов» студентов вуза. В нашей классификации «читательских портретов» студентов вуза параметром сопоставления является преимущественное совпадение/несовпадение стилиевых свойств как самой личности студента, так и стилей, задаваемых текстом. В случае несовпадения стилиевых свойств личности и текста параметром сопоставления является преимущественное доминирование стилиевых свойств личности или стилей, заданных текстом.

Итак, «*читательские портреты*» студентов вуза на основе обозначенных нами параметров можно представить следующим образом.

Читатель-эксперт. Для данного «портрета» характерно преимущественное совпадение личностных и текстовых стилиевых свойств, значит, им без труда удастся раскрыть авторский замысел текста на основе фактической и концептуальной информации. Такие студенты отличаются высокой академической успешностью, они в основном с удовольствием читают тексты для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности, как в рамках программных требований дисциплин, так и по своему выбору. Наибольшее количество читателей-экспертов оказалось среди студентов 3 и 4 курсов. Объяснение полученных данных можно обосновать тем, что в этот период интенсивно формируется профессиональная компетентность студентов. Вхождение в будущую профессиональную деятельность обуславливает формирование соответствующих когнитивных стилей.

Педагогическим условием для совершенствования читательской компетентности читателей-экспертов, на наш

взгляд, является инициация когнитивного конфликта, когда вдруг эталон «хорошего текста» (терм. А.А. Брудного) в представлении студента не «срабатывает», не соответствует требованиям изменяющегося контекста. Для инициации когнитивного конфликта продуктивными оказываются герменевтические методы и приемы: перевод текста одного жанра в другой и их сопоставительный анализ; перевод образа в его вербальную форму и наоборот; нахождение главного текста в гипертексте на основе восстановления причинно-следственных связей; преобразование гипертекста в текст на основе его интерпретации с различных точек зрения; составление общекультурного контекста гипертекста на основе социокультурного комментирования

Читатель-дилетант. При несовпадении стилевых характеристик личности и текста читатели-дилетанты склонны отдавать предпочтение уже имеющимся, сформированным когнитивным стилям. Для таких студентов характерна средняя и низкая успеваемость и мотивация к обучению. Профессионально-ориентированные тексты рассматриваются ими в основном как сложные для понимания, значит, и не интересные. Многие представители этого портрета отдают предпочтение чтению научно-фантастических книг. Наибольшее количество этих представителей оказалось среди студентов 1–2 курса, что можно объяснить недостаточной сформированностью профессиональной компетентности, а так же привлечением ригидного, импульсивного когнитивного стиля, нетолерантностью к чужому познавательному опыту, представленному в тексте профессиональной направленности. Они без труда извлекают поверхностную «явную», фактическую информацию из текста.

Педагогическими условиями для совершенствования читательской компетентности читателей-дилетантов необходимо, на наш взгляд, в большей степени ориентироваться на их жизненный опыт, как связующее звено между личностным миром и миром будущей профессии. Для этого можно использовать эвристический метод самостоятельной постановки вопросов к тексту, метод мозгового штурма. Не менее значимым является самопостановка вопросов к себе, не только относительно содержания текста, но и своего собственного опыта: что мне известно по теме текста, почему мой прогноз относительно содержания текста в ходе его беглого просмотра оказался верным или не верным, почему я понял текст именно таким образом? Как мне нужно работать с текстом, чтобы получить более полную информацию из текста?

Читатель-конформист. Данный портрет характеризуется тем, что при несовпадении стилевых личностных и текстовых характеристик, эти представители склонны отдавать предпочтение когнитивным стилям, заданным текстом. Для них характерна в основном лабильность когнитивного стиля и хорошо выраженное толерантное отношение к чужому познавательному опыту.

Представители этого портрета характеризуются средней и достаточно высокой успеваемостью. Они с удовольствием читают тексты профессиональной и общекультурной тематики. Нами было выявлено примерно одинаковое представительство этого портрета среди студентов 2–4 курсов.

Педагогические возможности в рамках данного портрета нам представляются в необходимости привлечения текстов разнообразных по жанру и социокультурной тематике с целью расширения «полистилевого репертуара» личности студента на основе имеющихся у них гибких когнитивных стилей. Можно использовать такие креативные методы и приемы, как прием интеллект-карт Т. Бьюзена, прием «думательных шляп» Э. де Боно.

Читатель-творец. При преимущественном несовпадении личностных и текстовых когнитивных стилей для представителей данного портрета характерно гибкое сочетание имеющихся личностных стилей со стилями, задаваемыми текстом на основе «маневрирования» между ними. В некоторых ситуациях они проявляют гибкость, толерантность, открытую познавательную позицию, дивергентность, рефлексивность. В других ситуациях, читатель-творец склонен быть более импульсивным, конвергентным, критичным, стереотипным. Для них характерна средняя и высокая успеваемость. Они с удовольствием читают как тексты профессиональной, так и общекультурной тематики. Анализ студенческих портфолио данной группы студентов показал, что они одинаково успешно способны, как выявлять авторский замысел текста, так и представлять версии интерпретаций, характеризующихся оригинальностью и неоднозначностью.

Педагогическими условиями реализации данного этапа являются: организация учебно-познавательной деятельности студентов, отвечающая перспективе его читательской деятельности; создание проблемных ситуаций. Плодотворное воздействие на совершенствование этой группы студентов оказывают Продуктивными методами и приемами на данном этапе представляются: написание сочинения (с элементами мнения, сбалансированной аргументации, рассуждения и др.) с опорой на содержание прочитанного текста; составление читательского портфолио как результата личностных достижений студента; использование диалоговых технологий.

Таким образом, на основе представленной классификации «читательских портретов» личности студентов вуза можно также определить общие педагогические условия формирования и совершенствование читательской компетентности студентов вуза. К таким педагогическим условиям мы относим: инициирование многомерного восприятия, понимания и интерпретации текстов; организацию учебно-познавательной деятельности студента с учетом возможности его самореализации (самосуществления) и самосовершенствования (самодостраивания).

Литература:

1. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме /Л.В. Куликова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Монография — Красноярск, 2006. — 392 с
2. Национальная программа поддержки и развития чтения на 2007—2020гг. <http://www.fapmc.ru/news/agency/2007/11>
3. Орлова Э.А. Общекультурная и читательская компетентность. Сборник информационно-аналитических материалов по проблемам чтения /Сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2009. -104с
4. Стиль человека: психологический анализ. / Под ред. А.В. Либины. Москва: Смысл, 1998. -310с
5. Тихомирова Н.Н. Понятие «чтение» в контексте стратегий читательской деятельности // Вестник библиотечной Ассамблеи Евразии. — 2003. — № 1.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Стратегические идеи содержательного аспекта универсальных творческих действий студентов как направление проектирования работы над курсом «Окружающий мир» в начальной школе

Подольск Дарья Олеговна, аспирант

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

Важнейшими задачами обучения в начальной школе являются: формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность обучения в основной школе; развитие умения учиться — способности к самоорганизации с целью решения предметных задач; создание психолого-педагогических условий для личностного прогресса в основных сферах личностного развития — эмоциональной, познавательной, в сферах саморегуляции с опорой на систему базовых культурных ценностей российского общества. Эти задачи решаются в процессе обучения всем предметам. Однако каждый из них имеет свою специфику.

Специфика предмета «Окружающий мир» состоит в том, что он, имея ярко выраженный интегративный характер, соединяет в равной мере природоведческие, обществоведческие, исторические знания и дает обучающемуся материал естественных и социально-гуманитарных наук, необходимый для целостного и системного видения мира в его важнейших взаимосвязях.

Предмет «Окружающий мир» помогает ученику в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру природы и культуры в их единстве, готовит поколение нравственно и духовно зрелых, активных, компетентных граждан, ориентированных как на личное благополучие, так и на созидательное обустройство родной страны и планеты Земля.

Проблемой века Д.Б. Богоявленская объявляет творчество, которое противостоит избыточной информации, являясь конфликтом времени. Разрушенный эмоциональный баланс рождает неспособность ребенка слышать и чувствовать прекрасное. Только «слово как деятельность

познания выводит ум за пределы объективности и соприкасается с миром <...> Будучи психофизиологическим, слово не дымом разлетается в мире, но сводит нас лицом к лицу с реальностью и, следовательно, прикасаясь к самому предмету, оно столь же может быть к его, предмета, открытию в нас, как и нас — ему и перед ним». Об идее посреднической функции слова (знака) между человеком и миром, субъектом и объектом пишут многие ученые, характеризуя пространство событий, где «организм и мир встречаются в знаке». Обращенность к личности — главная черта современных образовательных систем, которые, по образному выражению Л.А. Степашко, «ветвятся», «перешагивают» границы, обеспечивая развитие набирающих силу тенденций непрерывного образования. С этих позиций курс «Окружающий мир» в начальной школе в качестве главной цели ставит формирование целостной картины мира и осознания места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми, обществом и природой [4, с. 182].

В педагогической науке и практике получила признание концепция развития универсальных учебных действий для школьного образования в условиях метапредметного подхода. Благоприятный контекст в этом плане представляет учебный предмет «Окружающий мир». «В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность

способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» (А. Г. Асмолов).

Решение этой задачи ставит вопрос о готовности студентов как будущих учителей начальной школы к проектированию универсальных творческих действий младших школьников на основе выработки собственной системы творческой деятельности.

Рассматривая вопрос универсальных творческих действий, в первую очередь хотелось бы ознакомиться с определениями универсальности и творчества. По мнению М. Эпштейна, универсальность — это категория, обозначающая многосторонность, присущую отдельному явлению, способность единичного поворачиваться разными гранями. Это не общее, присущее многим предметам, но многое, присущее одному предмету.

Творчество, само по себе — это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности.

Современному человеку не нужен статичный, «замороженный» мир. Люди должны с уверенностью смотреть в завтрашний день, в лицо грядущим переменам и уметь жить импровизируя [1, с. 123]. Мысль человека объединяет прошлое, настоящее и будущее, свободно перемещаясь между ними.

В наше время важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Главными задачами современной школы становятся раскрытие способностей каждого ученика.

В общем значении творческий человек — это созидательный, самостоятельно создающий что-то новое, оригинальное.

В связи с этим можно сказать, что универсальные творческие действия — это действия, выходящие за границу требований ситуации. Говоря об универсальных творческих действиях, мы имеем в виду то, что ребенок будет уметь применять и преобразовывать свои знания, и вносить что-то новое, свое.

Начальная школа — самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка. Начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус, увеличивается потребность в самовыражении. С поступлением в школу все отношения учащихся с внешним миром определяется его новой позицией — позицией школьника. Именно в это время учитель должен научить ребенка смотреть на мир творчески, не ограничиваясь заданной ситуацией, уметь получать новые знания доступными ему способами, никогда не переставать учиться и всегда пополнять багаж знаний. Младший школьный возраст — это возраст, когда дети готовы к открытию мира. Они хотят учиться активно, интересно. Учитель, в свою очередь, должен стремиться

создавать все необходимые условия, чтобы на уроке рождались открытия.

По мнению специалистов в образовании и философско-мыслителей, современная школа должна формировать, в частности, следующие свойства: адаптивность к вызовам сегодняшнего времени, бесстрашие к ответственности выбора, самодвижение (в условиях команды), креативность в решении задач, обретение системы ценностей (в том числе в диалогическом общении с другими культурами и взглядами), смыслопонимание, эмоциональную развитость, воображение и умение самостоятельно судить о фактах, явлениях, событиях; готовность к смене ролей в ситуациях приоритета социальных целей и т.д.

Между тем констатируется следующее: *не создана система постоянного совершенствования творческого опыта младших школьников*. Не создана сколько-нибудь внятная организационно-педагогическая система становления и совершенствования опыта творческой деятельности младших школьников. Хотя, начальная школа — это наиболее благоприятное время для развития творческого потенциала учащихся.

Педагоги привыкли ориентироваться на возрастные особенности детей разных ступеней образования. Но практика показывает, что характеристика детей одного возраста неодинаковы. И эта разница создает отрицательный опыт образования. В то же время все дети от природы творческие (творчество — родовое качество человека). И элементы творческого опыта каждого ребенка могут служить тем объединяющим началом, которое предотвратит возможное «выпадение» ребенка из общей системы. Итак, это *общее* — обращенность к творчеству, пусть на разных уровнях. Это основа, на которой может быть выстроена система моделирования совершенствования творческого опыта [2, с. 166–171.].

Все это определяет важность выделения именно *универсальных творческих действий*. На наш взгляд, это могут быть следующие действия:

- действия в зоне творческого развития как самостоятельный выход ученика за пределы «зоны ближайшего развития»;
- действия «творческого подражания» и «подражательного творчества»;
- действия по «переносу» идей в собственное творческо-смысловое пространство;
- исследовательские действия;
- действия становления творческого начала в образовательном пространстве как «полюс возрастного движения», в котором вырастает субъект (И. Д. Фрумин);
- действия саморазвития и самообразования, направленные на постоянное пополнение знаний в условиях творческого поиска;
- действия по самоорганизации образовательного творческого процесса в рамках индивидуальной траектории собственного движения;
- действия, направленные на «освобождение» ученика от заданных правил и образцов деятельности;

— действия, направленные на поиск и выделение необходимой информации из всего информационного пространства;

— действия поиска наиболее эффективных и творческих способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

— действия самостоятельного создания алгоритма деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;

— действия, направленные на учет и предвидение разных возможностей мнения других.

Таким образом, можно сказать, что универсальные действия мобильны, креативны, ориентированы на преодоление фрагментарных знаний в силу метапредметного характера, что позволяет в условиях личного пространства принимать решения в сложных жизненных ситуациях. *Личное пространство* — это пространство, где, согласно Мартину Буберу, личность говорит «Я есть индивидуальность», «Я таков». Все основные педагогические подходы, как свидетельствуют исследования, ориентированы на движение субъекта в образовательном пространстве. Поиски своего «места» в системе человеческих отношений и действий направлены на выделение своего личного пространства, на «необходимость найти свою нишу», которая позволила бы адекватно раскрыть и реализовать индивидуальные способности и устремления (Н. Чанилова, В. Шкель) [2, с. 166–171.].

Раскрывая вопрос о сфере проявления педагогического творчества студентов, будущих учителей начальных классов, мы исходим из того, что педагог — это личность, которая по содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью универсальных качеств. Подтверждением этому является многообразие функций учителя, стремящегося сделать свою деятельность творческой:

- проведение уроков в школе;
- владение разнообразными профессионально-необходимыми практическими навыками;
- организационно-методическое обеспечение своей профессиональной деятельности, включающие разработку практических, контрольно-оценочных заданий и т.д.;
- поиск и разработки новых педагогических методов

и образовательных технологий повышенной эффективности;

- умение анализировать все компоненты своей педагогической деятельности и себя как личность и индивидуальность;
- индивидуальная работа с учащимися;
- работа с родителями учеников;
- реализация воспитательных функций в процессе индивидуальной и групповой работы с учащимися, а также неформальное общение с ними;
- непрерывное профессиональное и личностное развитие, включающее повышение своего общекультурного уровня и умение управлять своим психическим состоянием;
- повышение педагогической компетентности и профессиональности;
- применение ранее созданного педагогического опыта в новых условиях;
- совершенствование известного в соответствии с новыми задачами;
- умение видеть ближнюю и дальнюю перспективы;

Однако, говоря о многообразии сферы применения творчества в деятельности учителя начальных классов целесообразно выделить и индивидуальные признаки проявления творчества, такие как:

- вариативность мышления — умение развивать идею и видеть набор вариантов в ее решении;
- аналитические умения педагога — умения выявлять ранее не познанные закономерности обучения и воспитания;
- методологическая культура педагога — умение вести экспериментальную, исследовательскую работу;
- умение обосновывать интуитивные и заранее подготовленные решения [3, с. 18–19].

Делая вывод можно сказать, что переход на новые стандарты образования, где ключевыми аспектами является развитие универсальных учебных действий (действий личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных) не может обойтись без универсальных творческих действий. В работе над курсом «Окружающий мир» очень важно уделять внимание развитию творческого потенциала учащихся, готовить их быстро развивающемуся будущему, ожидающего людей креативных, мобильных, творческих, не боящихся перемен.

Литература:

1. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. Новосибирск: Наука, 2005. 308 с.
2. Ахметова М.Н. Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников // Сибирский педагогический журнал, 2009 — №3. с. 166–171.
3. Пидкасистый П.И., Воробьева Н.А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. М.: Педагогическое общество России, 2007. 192 с.
4. Примерные программы начального общего образования. В 2ч. Ч.1. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2009. 317 с. — (Стандарты второго поколения).

Модели социализации и самореализации студентов в контексте их профессионально-педагогического взаимодействия

Ромашевская Нелли Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Юдников Илья Леонидович

Кузбасская государственная педагогическая академия

Современные условия жизни и требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) — стандарта третьего поколения специальности 050100 по направлению «Педагогическое образование» немаловажную роль отводят результативности профессионально-педагогического взаимодействия в системе реализации моделей социализации и самореализации. В условиях непрерывного профессионального образования продукт и процесс моделирования и апробации моделей обучения, самосовершенствования и самореализации педагога в контексте узкого смысла профессиональной деятельности — это продукт сформированности компетенций ФГОС специальности 050100 по направлению «Педагогическое образование», в контексте широкого смысла профессиональной деятельности — это результат 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.

В системе рассматриваемых дефиниций и моделей нами будут задействованы такие категории, как социализация, адаптация, самореализация, саморазвитие и самосовершенствование. Под *адаптацией* в микро-, мезо-, макро- и мегасредах будем понимать результат процесса приспособления субъекта системы социально-профессиональных отношений к среде в выбранных масштабах. Под *социализацией* в микро-, мезо-, макро- и мегасредах будем понимать результат процесса востребованности субъекта общества в социальном, профессиональном и личностном поле взаимоотношений, а также вектор восприятия и преобразования моделей социальных ролей, системно преобразующих сознание, модели деятельности и условия жизнедеятельности и общения в структуре ограничений пространственно-временного и полисубъектного генеза. Под *саморазвитием* будем понимать непрерывный ситуативно, личностно, профессионально и социально обусловленный процесс определения и достижения перспектив получения и/или качественно-количественного преобразования ЗУН-ов, СУД-ов, компетенций в ресурсном и антропологическом поле, создающем человека объектом изучения и преобразования, индивидом, субъектом и личностью в полиаспектном рассмотрении феноменологических нюансов данных явлений, системно проявляемых в человеке как эталоне и продукте культуры, деятельности, общения, науки, искусства, спорта, религии и пр. Под *самореали-*

зацией будем понимать личностное определение субъектом своего социального и профессионального уровней достижения объективного успеха, в структурах которых системно отражается процесс и результат создания условий внедрения моделей деятельности и общения, качество коих зависит от совокупности факторов (принципы, тенденции, закономерности, законы и пр.) пространственно-временного и полисубъектного ограничений и реализации возможностей как единиц построения векторного, продуктивного поля профессиональной и досуговой деятельности. Под *профессиональной самореализацией* будем понимать процесс и результат построения и продуктивного преобразования вектора саморазвития, проекции которого объясняют и оптимально продуцируют результаты профессиональной и/или профессионально-педагогической деятельности и общения. Под *саморазвитием* будем понимать процесс и механизм определения качественно-количественных преобразований в поле профессиональной и досуговой деятельности и общения рассматриваемой личности, включенной в микро-, мезо-, макро- и мегасреды, трансформирующие потребности и результаты взаимоотношений в продукты духовного мира, которые в свою очередь в благоприятных условиях могут переходить и в продукты материального мира. Под *самосовершенствованием* будем понимать процесс реализации моделей саморазвития и на базовом уровне — самореализации, определяющих возможности и качественное преобразование моделей профессионального и/или профессионально-педагогического взаимодействия. Под *профессионально-педагогическим* взаимодействием будем понимать процессы полисубъектного генеза в антропологическом поле преобразования объективной реальности, сопряженной с постановкой и решением прямых и косвенных задач современной педагогики на уровне субъектов-носителей культуры и деятельности профессионального образования.

Существующие четыре направления в моделировании основ социализации и самореализации личности (спорт, наука, искусство и религия)[2] предопределяют выбор последовательности объяснения необходимости и постановки поэтапной реализации данных моделей в ходе профессионально-педагогического взаимодействия будущих педагогов (студентов-педагогов в их профессионально-педагогической деятельности и общении). Характерными особенностями такого процесса являются социально, личностно и профессионально обусловленные механизмы, фасилитирующие соблюдение норм и правил формиро-

вания личности в многофакторном поле смыслов, ценностей, моделей деятельности и общения. Будущий педагог, обучаясь в спузе или вузе, создает условия для личностного восприятия потребностей в науке, спорте, искусстве и религии, вырабатывает тактику расширения кругозора, создает предпосылки для формирования здорового образа жизни в выбранных направлениях социализации и самореализации, объясняет постановку проблемы продуктивности в деятельности и общении как педагога, так и воспитанника/обучающегося в структуре таких показателей, как устойчивость, гибкость, состоятельность, конкурентоспособность, креативность, гуманность личности, вступающей в полисубъектные отношения и реализующей антропологический потенциал в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах.

В качестве примера вышеописанной теории рассмотрим модели самореализации и социализации студентов-педагогов по физической культуре в структуре изучения курса «Введение в педагогическую деятельность» в структуре ФГОС второго и третьего поколений. Дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» изучается посредством RP-технологии педагогического взаимодействия. Под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы (КСР), профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вообравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями* понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R — репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P — продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня КСР, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д. Сформированность КСР определяется по аналитико-синтетическим умениям, умениям фиксировать информацию (конспектирование, тезирование, аннотирование, реферирование и пр.), коммуникативным умениям, креативным умениям (моделирование словесно-логическое и структурно-логическое), поисковым умениям (умениям находить необходимую информацию; путей, способов решения определяемой проблемы, поиск средств (идеальных и материальных) для реализации решений и т.д.) [1].

Курс «Введение в педагогическую деятельность» представляет собой в системе единиц RP-технологии педагогического взаимодействия следующее: R-уровень отражен в совокупности контрольных вопросов (контрольные вопросы представлены после изучения каждой темы), контрольной работе (21 вариант), дидактических тестах (1 модель — 5 вариантов по 15 заданий); P-уровень — моделирование электронной презентации «Я — профессионал», решение занимательных задач. Творческие проекты по разделу «Введение в педагогическую деятельность» — «Я — профессионал» отличаются от всех других тем, что они выполняются студентами в Microsoft PowerPoint, представляют собой по форме презентацию всех своих достижений или так называемое портфолио, не имеют введения, которое по структуре состоит из общей схемы исследования по педагогике и особенно эффективно применяется на факультетах, где большинство студентов занимаются разнообразными видами деятельности от профессиональной до общественной (у нас — это студенты факультета физической культуры очной и заочной формы обучения). Результаты такого рода деятельности представлены в таблицах 1, 2, 3, 4 (ФГОС специалитета) [3] и таблице 5 (ФГОС бакалавриата) [4].

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

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

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 ре-

зультат, 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.

Литература:

1. Козырева, О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования : монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с. — ISBN 5–85117–239–8.
2. Козырева, О.А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.
3. Козырева, О.А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2009. — 121 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–457–5.
4. 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.
5. Чеснова, Е.М. Модель формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к деятельности на основе компетентного подхода / Е.М. Чеснова, Н.И. Ромашевская // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии : материалы 9-ой Всероссийской научно-практической конференции. — Кемерово. — С. 281–285.

Фундаментальный проект идеи самотворения личности: конструирование образа «Я профессиональное»

Сергина Евдокия Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

Высшее образование XXI неизбежно ведет к поиску интегральных основ профессиональной подготовки будущих педагогов, мастеров педагогического творчества. Исследование механизмов «Я — профессиональное» в процессе формирования культурологических основ педагогического мастерства продиктовано переходом педагогического образования от «знаниево-просветительской парадигмы к культуротворческой», от «человека образо-

ванного» к «человеку культуры», от «абстрактно понимаемого «социального заказа» к потребностям общества и развивающегося человека.

Человек — существо, проектирующее свои возможности, кроме того, проектируя, создает личное пространство самотворения. Ж.П. Сартр [14, с. 62] развивая концепцию бытия, выявил «фундаментальный проект», то есть универсальную структуру саморазвития личности.

Человек проектирует себя как ценности, бытия-в-себе. — конкретно-индивидуальную и уникальную спецификацию этого «фундаментального проекта» — в качестве продуктивной структуры саморазвития. Я — фундаментальная категория философских концепций личности, выражающая персоналистическую артикуляцию индивида. Основными аспектами идеи самотворения личности могут быть обозначены экзистенциально-персоналистское и объективистски-социальное направления трактовки «Я профессиональное». Экзистенциально-персоналистское основа идеи самотворения направлено на внутреннем духовном мире, а персонализме оно становится высшей ценностью бытия. В целом идея самотворения конституируется «через конструирование самим Я» [4, с. 120]. Таким образом, идея самотворения выступает как фундаментальный проект конструирования «Я профессиональное».

С позиций культурологического подхода, особая роль принадлежит конструированию образа «Я — профессиональное». Актуализируя данную проблему, мы в число важнейших факторов отмечаем: углубление процесса осмысления феномена культурных ценностей как явления, пронизывающего все сферы профессионального бытия персонализации «Я — профессиональное»; становление культурологической парадигмы образования в качестве доминанты персонализации «Я — профессиональное»; признание персонализации и внутренней, и внешней открытости профессиональной культуры.

Конструирование «Я профессиональное» развивается на основе самопознания личностью своих ценностно-смысловых профессиональных траекторий. Фундаментальный проект конструирования образа «Я профессиональное» состоит из следующих структурных компонентов самосознания, в виде: осознание близких отделенных целей, мотивов своего Я; осознание своих реальных и желаемых качеств (реальное Я и идеальное Я); познавательные и когнитивные представления о себе; эмоциональное, чувственное представление о себе.

М.В. Желнов разрабатывая концепцию «философии самотворения конкретности» отмечает, что оно «проявляется на разных уровнях своих ипостасей: «этого Человека», «этой Культуры» и «этого Бытия-ничто как целого». Данную позицию, применительно к образу «Я профессиональное», можно конкретизировать следующим образом: когнитивная составляющая образа «Я профессиональное» исходит из представления человека о самом себе; эмоционально-оценочная составляющая — это самооценка личности о себе. Следовательно, образ «Я профессиональное» — это *стремление* личности осмыслить процесса бытия человеческого: как единство профессиональной деятельности и индивидуального бытия — бытия в культуре; порождение новых ценностей «Я — профессиональное». Результат ее определяется и достигается уровнем «меры всех вещей». В связи с этим,

назревает необходимость рассмотреть идею самотворения личности на глубинном уровне, где феномен самотворения характеризуется как профессиональные культурные ценности. Личность, усваивая и соединяя в себе определенную культуру персонифицирует образ «Я — профессиональное». В целях конструирования образа «Я профессиональное», мы приняли трехмерную модель «культурного пространства», которое раскрывается на основе многовекторного и многоуровневого представления культуры: в трех аспектах (артефактах, значениях и смыслах) для каждого из трех основных компонентов культуры (духовного, социального и технологического) и трех основных форм ее смыслового постижения (когнитивной, ценностной и регулятивной) в процессе самотворения личности. Трехмерная модель «культурного пространства» культурно-ценностных основ фундаментального проекта идеи самотворения выводит через субъективный мир («субъективность»), которое составляет образ «Я-профессиональное». «Я — образ» уникален, и тем он богаче и многограннее, и тем сильнее у человека чувство вписанности в мир профессиональной культуры и переходит на «Я — профессиональное». Исследования «Я — образ» основана на следующих научных подходах: как установочная система (И. С. Кон); в системе ценностей человека (А.А. Бодалев); Я — как динамическое образование обобщенного образа Я, понятия Я (И.И. Чеснокова) и др. Л.М. Митина, исследуя личностное и профессиональное развитие, пришла к выводу об их единстве, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации.

Обобщая вышеизложенные научные подходы, мы выделяем внутреннюю, и внешнюю открытость профессиональной культуры, так как оно основывается на идее самотворения личности. Однако анализ исследования позволяет отметить, что образ «Я профессиональное» содержит духовную свободу, значит, профессиональная культура достигается благодаря согласованному действию разума и воли, концентрации интеллектуальных, культуротворческих и духовных сил. Творить можно только по вдохновению, из глубины, свободно, только свободный дух может привести человека к идее самотворения. Представители теории свободного воспитания С.И. Гессен, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой в свое время убеждали, что ценность индивидуальной человеческой личности, свобода и творчество создают условие для самотворения своего образа «Я».

Таким образом, фундаментальный проект создает модели конструирования образа «Я профессиональное», которое содержит базовые идеи универсальных типов культуры, мировоззренческие основы, картину мира, систему иерархии личностных профессиональных ценностей как артефакта культурного контекста культуры педагогического образования.

Литература:

1. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов / Сост. Л.Д. Филоненко. — М.: АПО, 1993. — 169 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике: В 2 т. Т.1. СПб., 2001. — С.23
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М. : Школа-Пресс., 1995. — 448 с.
4. Делёз Ж. Логика смысла. // Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum*. — М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1988. — 480 с.
5. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация личности учителя: Культурологический подход. — Белгород, 1999. — с. 41.
6. Каган М.С. Философия культуры. — СПб., 1996.
7. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : Учеб. пособие. М., «Ключ-С», 1999. — С. 65.
8. Леви-Стросс К. Структурная антропология. — М., 1983.
9. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973. С. 47
10. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
11. Ратнер Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. — Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. — С. 64.
12. Розин В.М. Личность и ее изучение. М., 2004.
13. Руссо Ж.Ж. Проект воспитания г-на де Сент Мари // Педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. — М. 1981. Т.2. — 336 с.
14. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Пер. с фр. М. Бекетовой. СПб.: Наука, 2001.
15. Фридрих Шиллер, Статьи, по эстетике, изд. Academia, 1935, стр. 249

Гуманитарность – «фундаментальное ядро» современного образования

Степанчук Оксана Александровна, кандидат педагогических наук
Волгоградский государственный педагогический университет

В последнее время происходит переосмысление образования, и это связано с переходом страны к инновационному социально ориентированному типу развития. Соответственно меняется социальный заказ развития общества, что несет с собой перемену и переоценку роли и задач образования. Важным направлением выступает — совершенствование человеческого потенциала. Данный человеческий потенциал в большей степени зависит от гуманитарных дисциплин, гуманитарного типа преподавания, гуманитарной парадигмы образования.

Как указывает В.И. Слободчиков, современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них наисовременнейших компетенций, развития совершенных познавательных способностей. Именно перед образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений [5, с. 16]. И если рассматривать проблему человеческого потенциала в современном образовании, появляется потребность в переосмыслении самого

понятия «образование». На эту же проблему указывает В.И. Слободчиков, образование должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке [5, с. 15].

О том, что главной точкой отсчета в образовании должен стать человек (субъект), писали и пишут многие ученые. Так, И.А. Колесникова отмечает, в гуманитарной парадигме точкой отсчета является человек в его движении во времени по отношению к самому себе [1, с. 39]. Именно гуманитарность, как важнейшее качество личности, которое в первую очередь необходимо «взращивать» у подрастающего поколения. Шадриков В.Д. под гуманитарностью понимает «человечность», человечность является сущностным, главным отличительным качеством человека. Индивид, развиваясь в обществе и присваивая его духовные ценности, формируется как личность, которую мы понимаем как духовную индивидуальность. Как утверждает В.В. Сериков в гуманитарном познании используется специфическое определение «гу-

манитарного» — это знание о личности в человеке, т.е. познание сложного и многогранного мира человеческой субъективности. Гуманитарное сознание предполагает терпимость, взаимное понимание и взаимное уважение. Оно опирается прежде всего на внутренне саморазвитие человека, его способность и готовность к постоянной самокритике, к регулярному пересмотру своих возможностей, воззрений, особенно, если они вступают в противоречие с жизнью и мешают движению вперед.

О необходимости формирования гуманитарности писал еще Я.А. Коменский. «Всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди ... были научены мудро решать дела земной жизни так, чтобы в ней по мере возможности все было надежно; учились идти путем единодушия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих...» [2, с. 107].

Ю.М. Лотман указывает, что «мир жизни расположен между добром и злом», «он оправдан самим фактом своего бытия». Это «представление о том, что человеческое бытие на земле не нуждается во внешнем о том, что человеческое бытие на земле не нуждается во внешнем оправдании и само по себе имеет безусловную ценность».

Семенцев В.С. подчеркивает, что гуманитарное знание, содержанием которого является вопрос о ценности и смысле жизни человека, не ограничиваясь совокупностью ценностей, фиксируемых в гуманитарно-научных, художественных и сакральных текстах, бытийствует в самозамкнутых актах мысли, духовно-душевных движений чувств, настроений и переживаний, проникнуть в которые стороннему наблюдателю невозможно, не воспроизведя в себе личностных качеств носителя невозможно, не воспроизведя в себе личностных качеств носителя этого знания [4, с. 8]. Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. пишут, гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических и т.п. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования; оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Гуманитарное познание представляет собой ценностно-смысловое освоение человеческого бытия. Прибегать к ценностным оценкам явлений природы бессмысленно, так как вещи и явления природы не добра и не зла. Гуманитарное знание — это единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного.

Сагатовский В.Н. понимает гуманитарное знание, как научное знание, ориентированное на человеческие проблемы. Как пишет Симонов В.М., знание гуманитарно, если его содержанием являются человек и его культура. Гуманитарность знания определяется его отнесенностью к определенной сфере действительности, коей является человеческая природа. М.С. Каган понимает гуманитарное знание как человеко-знание, преодолевающее одностороннее изучение человека только как природного, биологического, социального существа.

М.М. Бахтин указывает на то, что любой объект знания (в том числе человек), — может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогичным.

В этом суть гуманитарного образования — в том, что человек образовывает себя.

Рассматривая человека «системно» одновременно с позиций его субъектности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Н.М. Борытко), с позиций его личностного опыта (В.В. Сериков), его субъективной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), а так же с позиций целостности (С.В. Белова) которая предполагает, «человекообразную» жизнедеятельность (И.А. Колесникова) и диалогичность (С.В. Белова), мы обращаем внимание на то, что сущностным, собственно-человеческим, опытом является опыт диалога — с природой, с культурой, с другим человеком, с объектами собственной деятельности, с самим собой. Это опыт, позволяющий гармонизировать внешний и внутренние миры. Жизнедеятельность человека невозможна без взаимодействия, в основе которого лежат механизмы регуляции внешних и внутренних отношений, на что указывает природная и культурная детерминация развития человека. Человек вступает в многочисленные отношения, характер которых и характеризует степень его «человекообразности». Речь идет о диалоге как гуманитарной образовательной ситуации, о диалогичности как гуманитарном качестве личности, о диалогическом опыте как единице гуманитарного образования, о гуманитарной образованности.

Гуманитарная образованность характеризует способность человека быть в своей жизнедеятельности Человеком. Как пишет И.А. Колесникова, гуманитарность есть содержательно-смысловая отнесенность того или иного феномена к Земной Мере Человека, есть воплощение «гуманистического принципа человекообразности в системе мышления, поведения, отношений, содержания профессиональной деятельности». Другими словами, когда мы говорим о гуманитарности как качестве личности, то вероятно, должны иметь в виду способность человека соотносить свои действия и поступки с той высшей мерой, которую «назначила» ему природа. То есть то, что «позволено» животному, не позволено человеку: животное всегда действует исходя из биологических законов, а для человека существует другая сетка детерминации и ориентировки (Белова С.В.). Все это означает, что человеку, чтобы быть человеком, необходимо установить диалогическую связь со своей человеческой потенциальностью со всем тем, что делает его человеком.

Гуманитарная образованность характеризуется способностью человека быть духовной, свободной, самоактуализирующейся, целостной личностью. Эта способность формируется тогда, когда человек выстраивает диалогические отношения и со своей собственной природой, и с культурой, и с другим человеком, и с объективным миром.

Диалог есть главный показатель человеческой образованности.

В.Н. Сагатовский под гуманитарностью в первом случае понимает, человечность, способность увидеть в другом субъекта «налицо», а не просто функционально значимую вещь. А другой его взгляд, гуманитарность заключается в том, что подразумевается не просто человеческое отношение к человеку, но и особое отношение к миру — способность видеть в явлениях мира средства и предметы, понятия и явления (с-с отношения) не только партнеров по общению (с-с отношения), но и выходя за пределы конечного функционального воздействия, воспринимать эти явления через диалектику соотнесенности их самодинамичности и самоценности, их целостности с другими целостями (с-о) [3, с. 12].

Одним из показателей гуманитарной образованности считается способность к поиску смысла (деятельности, познания, общения).

С.Л. Франк переносит поиск ответа извне человека и доказывает, что искание смысла жизни есть собственно «осмысление» жизни, раскрытие и внесение в нее смысла, поэтому искание его волевое и напряженное самоуглубление, подлинное труда и лишений погружение в глубины бытия, невозможно без самовоспитания [6, с. 114].

На способность актуализировать в себе «человеческое» указывает А.С. Запесоцкий, который призывает к необходимости переосмысления гуманитарной культуры. Он рассматривает в ее контексте духовную личность — человека как творца культуры, при этом высшим и глубочайшим в человеке, как он полагает является его самость.

Самость — это проявление человека «в себе», это сверх сознательное.

Обращаясь к понятию гуманитарности, исследователи обращаются к самой сущности человека и пытаются понять, что она собой представляет. Многие из них подчеркивают, что сущностное начало человека связано с понятиями смысла его бытия, свободы, любви, отношения к другому человеку, к миру и к себе. Неоспорим тот факт, что человек проявляет свою сущность в полной мере только тогда, когда он находится в определенной связи с «другим». Панченко А.И. пишет, понимание — это прежде индивидуальный, личностно окрашенный процесс постижения сущности некоторого явления или же результат такого процесса. Н.А. Бердяев пишет «личность не самодостаточна, она не может довольствоваться собой. Она всегда предполагает существование других личностей, выход из себя в другого. Отношение личности к другим личностям есть качественное содержание человеческой жизни».

Таким образом, новые ценности, цели и содержание образования невозможно без гуманитарного компонента, гуманитарных технологий, гуманитарного образования. Ученику можно дать знания (в большей или меньшей степени), но нельзя заставить быть чутким, милосердным, понимающим, самостоятельным, самодействующим, гуманитарным, нельзя принудить быть личностью. Данные человеческие ценности и способности, он может подчерпнуть в образовании гуманитарного типа, где наличествуют новые категориальные средства, особые технологии построения образовательного процесса. Обращение к гуманитарности в образовании — это необходимость ответа на вызовы существующих реалий жизни, социума современного мира.

Литература:

1. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. с. 39.
2. Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. IV Пампедия // Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж. — Ж., Пестолотци И.Г. Педагогическое наследие. М., 1989. с. 107—137.
3. Сагатовский В.Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992. с. 12.
4. Семенцев В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагаватгиды // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации / Ред.-сост. Р.Ш. Рожанский. М., 1988, с. 8.
5. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009—264 с., с. 15, 16.
6. Франк С.Л. Смысл жизни // Вопр. Философии. 1990. № 6. с. 69—131, с. 114.

Знаково-символьная структура формирования самосознания человека

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

Человек всегда прибывает в определенной зависимости от внутренних структур сознания, его знаково-символьных связей, которые уникальны субъективностью восприятия бытия и самого себя. Каким я сам себе ка-

жусь? Какой я есть? Как я себя ощущаю в этом мире? Мое понимание себя? Как я отношусь к своему образованию? Вот одни из главных вопросов формирования самосознания личности.

Ощущать себя творцом своей жизни, своего образования, своей судьбы — есть наивысший уровень проявления себя в мироздании. Сочетание биологического, психического, духовного — это сложный путь гармоничного существования в субъективной реальности.

По мнению А.В. Лосева общесмысловая структура символа состоит из следующего: — символ вещи действительно есть ее смысл. Однако это такой смысл, который ее конструирует и модельно порождает. При этом невозможно останавливаться ни на том, что символ вещи есть ее отражение, ни на том, что символ вещи порождает самое вещь. И в том и в другом случае теряется специфика символа и его соотношение с вещью трактуется в стиле метафизического дуализма или логицизма, давно ушедших в историю. Символ вещи есть ее отражение, однако не пассивное, не мертвое, а такое, которое несет в себе силу и мощь самой же действительности, поскольку однажды полученное отражение перерабатывается в сознании, анализируется в мысли, очищается от всего случайного и несущественного и доходит до отражения уже не просто чувственной поверхности вещей, но их внутренней закономерности. В этом смысле и надо понимать, что символ вещи порождает вещь. «Порождает» в этом случае значит понимает ту же самую объективную вещь, но в ее внутренней закономерности, а не в хаосе случайных нагромождений. Это порождение есть только проникновение в глубинную и закономерную основу самих же вещей, представленную в чувственном отражении, только весьма смутно, неопределенно и хаотично; — символ вещи есть ее обобщение. Однако это обобщение не мертвое, не пустое, не абстрактное и не бесплодное, но такое, которое позволяет, а вернее, даже повелевает вернуться к обобщаемым вещам, внося в них смысловую закономерность. Другими словами, та общность, которая имеется в символе, *implicite* уже содержит в себе все символизируемое, хотя бы оно и было бесконечно; — символ вещи есть ее закон, но такой закон, который смысловым образом порождает вещи, оставляя нетронутой всю их эмпирическую конкретность; — символ вещи есть закономерная упорядоченность вещи, однако данная в виде общего принципа смыслового конструирования, в виде порождающей ее модели; — символ вещи есть ее внутренне-внешнее выражение, но — оформленное, согласно общему принципу ее конструирования; — Символ вещи есть ее структура, но не уединенная или изолированная, а заряженная конечным или бесконечным рядом соответствующих единичных проявлений этой структуры; — символ вещи есть ее знак, однако не мертвый и неподвижный, а рождающий собою многочисленные, а может быть, и бесчисленные закономерные и единичные структуры, обозначенные им в общем виде как отвлеченно-данная идейная образность; — символ вещи есть ее знак, не имеющий ничего общего с непосредственным содержанием тех единичностей, которые тут обозначаются, но эти различные и противостоящие друг другу обозначенные единичности определены здесь тем общим конструктивным принципом, который

превращает их в единое нераздельную цельность, определенным образом направленную; — символ вещи есть тождество, взаимопронизанность означаемой вещи и означающей ее идейной образности, но это символическое тождество есть единое нераздельная цельность, определенная тем или другим единым принципом, его порождающим и превращающим его в конечный или бесконечный ряд различных закономерно получаемых единичностей, которые и сливаются в общее тождество породившего их принципа или модели как в некий общий для них предел [5, с. 163].

Понятие символа и в литературе и в искусстве является одним из самых туманных, сбивчивых и противоречивых понятий. Этот термин часто употребляется даже в самом обыкновенном бытовом смысле, когда вообще хотят сказать, что нечто одно указывает на нечто другое, то есть употребляют термин «символ» просто в смысле «знак». Почти все путают термин «символ» с такими терминами, как «аллегория», «эмблема», «персонификация», «тип», «миф» и т.д. И при всем этом все культурные языки мира неизменно пользуются этим термином и всячески его сохраняют, несмотря на десятки других терминов, которыми, казалось бы, вполне можно было его заменить. В математике — тоже «символы». В политике, когда хотят сказать, что нечто совершается не всерьез, не на самом деле, а только ради указания на возможность мирных или враждебных отношений, тоже говорят о «символических действиях».

В краткой литературной энциклопедии символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и... он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначительностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой степени, символ); но если категория образа предполагает предметное тождество самому себе, то категория символа делает акцент на другой стороне той же сути — на выходе образа за собственные пределы, на присутствие некоторого смысла, интимно слитого с образом, но ему не тождественного. Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немыслимые один без другого (ибо смысл теряет вне образа свою явленность, а образ вне смысла рассыпается на свои компоненты), но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа. Переходя в символ, образ становится «прозрачным»; смысл «просвечивает» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива, требующая нелегкого «вхождения» в себя». Указываются также и другие важные характеристики символа (диалектическое соотношение тождества и нетождества в символе между значащим и означающим; соотносительность содержания символа с идеей мировой целокупности; соотношение между символом и мифом; многослойность смысловой структуры символа; заданность смысла в символе; реальное существование смысла символа возможно только внутри человеческого общения и др.), а также даются некоторые сведения из истории теоретического осмысления символа.

В толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, («Символ... первонач. условный опознавательный знак для членов какой-нибудь организации, тайного общества. Предмет или действие, служащее условным знаком чего-нибудь, выражающее, означающее какое-нибудь понятие, идею... Круг — с. вечности. Пальмовая ветвь — с. мира. Художественный образ, в котором условно выражены идеи и переживания, преимущественно мистические... Символ веры — 1) краткое изложение основных догматов церкви... 2) перец то же, что кредо»).

В процессе познания на ранних ступенях развития человеческого мышления символы складывались стихийно, выражая стремление к познанию действительности путем сравнения сходных явлений (напр., изображение солнца в виде колеса, молнии в виде молота и т.п.). В культуре Древнего Востока исключительную роль играла религиозная символика (лотос, голова птицы и животного как символы божества). Исторический процесс познания мира обусловил возникновение ряда символов, в искусстве и поэзии Древнего Египта, Индии, Китая, классической Греции и Рима. Христианская символика также нашла выражение в средневековой поэзии, архитектуре, живописи, скульптуре. В народном искусстве, поэзии и танце символы были связаны с трудовыми процессами, наивными представлениями о явлениях природы (орел, разрывающий змея, как символ победы солнца над тучами; заря, утро, весна как символ пробуждения, обновления, начала жизни). Реалистические образы героев в эпических поэмах часто служили символическим обозначением сил природы и общества (напр., в англосаксонском эпосе образ Беовульфа — символ весны, дракон — зимы; в германском эпосе Зигфрид — символ солнца, света; в «Слове о полку Игореве» черные тучи — символ половецких войск, четыре солнца — символ четырех князей, участников похода). Рост научных знаний, развитие и углубление реализма ограничили место и роль символа в искусстве. Если реакционные романтики использовали символ как средство «непознаваемой» сущности жизни (Ф. Новалис, Э.-Т.-А. Гофман и др.), то прогрессивные романтики (П.-Е. Шелли, В. Гюго и др.) в символе давали обобщенное изображение событий исторической действительности (напр., раскованный Прометей у Шелли как символ раскрепощенного человечества, собор Парижской богородицы у Гюго как символ средневековой (276) Франции).

Обратимся к девяти пунктам структуры символа: 1) символ вещи действительно есть ее смысл. Однако это такой смысл, который ее конструирует и модельно порождает. При этом невозможно останавливаться ни на том, что символ вещи есть ее отражение, ни на том, что символ вещи порождает самое вещь. И в том и в другом случае теряется специфика символа и его соотношение с вещью трактуется в стиле метафизического дуализма или логизма, давно ушедших в историю. Символ вещи есть ее отражение, однако не пассивное, не мертвое, а такое, которое несет в себе силу и мощь самой же действительности,

поскольку однажды полученное отражение перерабатывается в сознании, анализируется в мысли, очищается от всего случайного и несущественного и доходит до отражения уже не просто чувственной поверхности вещей, но их внутренней закономерности. В этом смысле и надо понимать, что символ вещи порождает вещь. «Порождает» в этом случае значит понимает ту же самую объективную вещь, но в ее внутренней закономерности, а не в хаосе случайных нагромождений. Это порождение есть только проникновение в глубинную и закономерную основу самих же вещей, представленную в чувственном отражении, только весьма смутно, неопределенно и хаотично; 2) символ вещи есть ее обобщение. Однако это обобщение не мертвое, не пустое, не абстрактное и не бесплодное, но такое, которое позволяет, а вернее, даже повелевает вернуться к обобщаемым вещам, внося в них смысловую закономерность. Другими словами, та общность, которая имеется в символе, *implicite* уже содержит в себе все символизируемое, хотя бы оно и было бесконечно; 3) символ вещи есть ее закон, но такой закон, который смысловым образом порождает вещи, оставляя нетронутой всю их эмпирическую конкретность; 4) символ вещи есть закономерная упорядоченность вещи, однако данная в виде общего принципа смыслового конструирования, в виде порождающей ее модели; 5) символ вещи есть ее внутренне-внешнее выражение, но — оформленное, согласно общему принципу ее конструирования; 6) символ вещи есть ее структура, но не уединенная или изолированная, а заряженная конечным или бесконечным рядом соответствующих единичных проявлений этой структуры; 7) символ вещи есть ее знак, однако не мертвый и неподвижный, а рождающий собою многочисленные, а может быть, и бесчисленные закономерные и единичные структуры, обозначенные им в общем виде как отвлеченно-данная идейная образность; 8) символ вещи есть ее знак, не имеющий ничего общего с непосредственным содержанием тех единичностей, которые тут обозначаются, но эти различные и противостоящие друг другу обозначенные единичности определены здесь тем общим конструктивным принципом, который превращает их в единое целое, определенным образом направленную; 9) символ вещи есть тождество, взаимопронизанность означаемой вещи и означающей ее идейной образности, но это символическое тождество есть единое целое, определенная тем или другим единым принципом, его порождающим и превращающим его в конечный или бесконечный ряд различных закономерно получаемых единичностей, которые и сливаются в общее тождество породившего их принципа или модели как в некий общий для них предел.

Структура самосознания человека очень сложна и противоречива, в определенной степени это субъективный мир личности, на которую оказывает влияние определенные факторы: социальная среда, экономическое развитие общества, потребности человека в знании, стремление становиться в позицию ученика, стремиться к духовно-нравственным принципам бытия, искать и на-

ходить личностные смыслы своего существования, быть творцом своей жизни.

Субъект — объектный аспект предполагает наличие отношений к себе. К другим, к миру, что находит свое выражение в различных типах сознания связи «Я — общество»: субъект — субъектное, субъект — объектное, объект — субъектное, объект — объектное. Отношения человека к себе, отношения «Я — Другой» включает такие характеристики: автономность каждого, взаимодействие, слияние, обобщение представлений о себе и о Другом; отношения Другого к Я (ко мне). Отношение к другому человеку формирует Я как целую систему сознательных отношений к самому себе, которые существуют в единстве отношений «Мы — Они», «Я — Мы», «Свой — Чужой», «Я — Вы», «Я — Ты». (М.М. Бахтин, Е.Т. Соколова, А.Б. Орлов).

Литература:

1. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Словарь по педагогике «междисциплинарный», М.: марТ, 2005.
3. Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, т. IV, М., 1940.
4. Леонтьев А.Н., Образ мира; избр. психолог. произведения, М.: Педагогика, 1983, 261 с.
5. Лосев А.В., Знак и символ, М., 2002.
6. Рубинштейн С.Л., Бытие и сознание, М., 1994.

Самосознание есть сложный процесс поиска в своей психофизической системе смысловых ориентиров, позволяющих личности «быть человеком или искать человеческое в человеке». То есть, посмотреть внутрь себя, разобраться со своими приоритетами, смыслами и ценностями. Таким образом, знак и символ, которые существуют в нашей и жизни и нашем сознании в определенной степени зависят от нашего субъективного восприятия.

Если смотреть на личность с религиозной точки зрения — это целостный взгляд на человека во всей его тотальности; это одновременное видение человека в его происхождении КАК; сущности ЧТО; бытии КТО; назначении ЗАЧЕМ? Для религиозного сознания человек только тогда есть и обретает свой подлинный смысл, когда его смысловая структура устремлена к Высшему, Иному бытию.

Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе развития толерантного сознания личности

Файзрахманова Гульnaz Камилевна, аспирант
Казанский государственный университет культуры и искусств

В настоящее время понятие «толерантность» стало одним из центральных в осмыслении процесса повсеместного нарастания агрессивности на всех уровнях бытия человека. Толерантная позиция личности как жизненная стратегия приобретает все большую актуальность и востребованность как единственно возможный путь для установления гармоничных взаимоотношений между людьми. В целом, толерантность — это сложное, многоаспектное и неоднозначно трактуемое понятие, которое может проявляться в различных, иногда диаметрально противоположных формах и наполняться специфическим смыслом в зависимости от контекста.

Так, толерантность может иметь значение как терпимости, так и равнодушия, в зависимости от условий ее проявления и, кроме того, важно учитывать, по отношению к каким явлениям выступает данное качество личности.

Одной из ведущих проблем современной психолого-педагогической науки является проблема развития толерантного сознания, так как общество, которое стремится к позитивному развитию на основе гуманистических ценностей и принципов, должно быть ориентировано на со-

знание установок толерантного сознания и профилактику нетерпимости.

В настоящей работе основное внимание было сосредоточено на изучении толерантного сознания учащихся многонационального региона, которое в логике авторской концепции определяется как **сформированная система поведенческих установок, ценностных ориентаций с опорой на развитую способность к эмпатии** и включает в себя перцептивную, эмоциональную, когнитивную и коммуникативную сферы человеческой жизнедеятельности.

В процессе изучения проблематики развития толерантного сознания в контексте гуманистического развития личности было отмечено совпадение основных констант гуманистического мировоззрения и компонентов толерантного сознания, включающих в себя позитивное отношение к другим людям; способность к эмпатии и стремление к объективизации восприятия особенностей и проявлений людей, принадлежащих к другим нациям и культурам; постоянное развитие и обогащение культурного опыта; признание безусловной ценности каждой человеческой жизни.

В связи с этим необходимо отметить важную роль культуры и особенно культурно-образовательной среды в процессе становления и развития толерантного сознания, так как именно культура как «вторая природа» (К. Леви-Стросс) является тем пространством, в котором и происходит слияние, взаимодействие гуманизма и толерантного сознания как условия и, одновременно, порождения культурной среды.

Проблема развития толерантного сознания учащихся многонационального региона становится особенно актуальной на современном этапе, который отмечен обострением нетерпимости, проявлениями расового, этнического и религиозного терроризма, растущим неравенством. Преодоление этих явлений требует изменения традиционных форм обучения и воспитания, обновления и обогащения содержания учебных программ как общеобразовательной школы, так и структур дополнительного образования за счет внесения поликультурной составляющей.

Многие крупнейшие современные исследователи подчеркивают, что влияние культурного поля на формирование толерантного сознания человека становится все более значительным (П. Курц, Э. Фромм и др.). При этом наиболее влиятельные позиции принадлежат области искусства, которое, развиваясь на основе новых технологий и открытий XX в., образует различные среды (музыкальную, экранную, архитектурно-пространственную и др.), обладающие значительной силой воздействия на человека, нередко вне зависимости от его личного желания.

Обращение в учебно-воспитательном процессе к педагогическому потенциалу занятий искусством особенно значимо и потому, что именно область искусства может предоставить образованию возможности изучения, погружения, постижения культуры других народов, их сравнения и нахождения в них общего и особенного; дать целостный, концентрированный и оценочный с позиций определенного идеала опыт жизни в конкретно-чувственных формах самой жизни.

В логике авторской концепции развития толерантного сознания учащихся в учреждениях образования и культуры многонационального региона особенно важным фактором представляется связь современной культурно-образовательной среды и компонентов толерантного сознания, таких, как обогащение культурного опыта, доверие и открытость в получении новой информации, общая направленность на доверительное паритетное общение и конструктивный межкультурный диалог, развитие мотивации к самоопределению и продуктивной самореализации в полиэтнической и поликультурной среде.

Очевидно, что перечисленные компоненты способствуют активному взаимодействию толерантного сознания с культурно-образовательной средой, причем данный процесс определяется исследователями как двояко направленный — культурная среда не только воздействует на личность человека, но и сама испытывает воздействие с его стороны (Дж. Гибсон).

Таким образом, можно утверждать, что современная культурно-образовательная среда может оказывать формирующее воздействие на толерантное сознание растущего человека.

На основе определения культурно-образовательной среды как важнейшего фактора развития толерантного сознания, в проведенном многолетнем исследовании были рассмотрены различные направления педагогического формирования такой среды, которые реализуются при определенных педагогических условиях.

Системный теоретический анализ подходов к созданию культурно-образовательной среды показывает, что исследователями раскрываются многие аспекты этого процесса: философские и психолого-педагогические предпосылки создания такой среды (А.И. Буров, Н.И. Киященко); предметное содержание культурно-образовательной среды (Е.В. Квятковский); полихудожественный подход к организации культурной среды (Б.П. Юсов); средообразующая роль того или иного вида искусства в пространстве учреждения образования и культуры (Е.А. Бодина, И.М. Любинский); медиаобразование как фактор формирования культурной среды (Ю.Н. Усов); формирование мировоззренческих установок личности в условиях культурно-образовательной среды учебного учреждения (Р.М. Рогова). Одним из наиболее последовательных направлений в организации культурно-образовательной среды является комплексный целостный подход к процессу обучения (Л.В. Занков).

В настоящее время, когда социальная роль личности как носителя национальной культуры постоянно возрастает, все большую актуальность приобретают задачи формирования национального самосознания, которое должно включать в себя как обязательный компонент уважение к историческому и культурному наследию не только своего, но и других народов.

Федеральный закон «Об образовании», помимо фиксации внимания на личности ребенка как высшей ценности, ввел разделение базисного учебного плана на федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты. Такое разделение предполагало включение в образовательный процесс тех или иных региональных реалий, способствующих большей социализации ребенка. Содержание художественного образования, разработанное для всех субъектов Российской Федерации, не отражает в полной мере национальных особенностей, быта, природных условий каждого конкретного региона. Предполагается, что региональный компонент образования должен восполнить данный недостаток. Однако каждый регион подходит к решению данных вопросов по-своему.

В республике Дагестан, которая по размерам территории и численности населения является самой крупной республикой на Северном Кавказе, проблемам образования придается первостепенное значение. В Послании Президента Республики Дагестан М.Г. Алиева Народному Собранию подчеркивается, что одной из актуальных задач в образовательной политике государства является

гармоничное сочетание федерального и национально-регионального компонентов: преподавание истории народов, сохранение и развитие традиционного образа жизни, самобытных культур, языков. Национально-региональный компонент направлен на развитие и духовно-нравственное становление личности обучающегося, приобщение его к историческому и культурному наследию.

Прошлое Дагестана — это история многочисленных народностей и этнических групп (аварцы, даргинцы, кубачинцы, кумыки, лакцы, лезгины, ногайцы, табасараны, таты, цахуры, чеченцы и др.), уходящая в глубь веков. Известно, например, что исторически дагестанские народы были связаны с древнейшими цивилизациями Передней Азии, и их история находит отражение в живом народном искусстве — в своеобразном орнаменте, в ритмическом и гармоническом строе народной музыки, в рисунке народного танца. В процессе погружения в пространство истории и культуры народов Дагестана делается зримой связь локальной истории с историей мировой культуры, у подрастающего поколения появляется реальная возможность постижения смысла понятия «историческое пространство», формируется общедагестанское сознание.

Более того, осознавая себя частью целого, впитывая древние законы гостеприимства, уважения к старшим, традиции сохранения окружающей природы, любовь к родному краю, молодое поколение сможет создать такую культурную среду, которая будет способствовать дальнейшему развитию этого позитивного процесса. Основы этого направления были заложены в Законе «О языках Республики Дагестан» еще в 1993 г. По результатам научно-исследовательской темы «Методологические проблемы высшего образования в условиях интеграции», руководителем которой является О.А. Омаров, в числе прочих направлений были изучены и апробированы методологические аспекты функционирования регионального университетского комплекса в многонациональном культурном пространстве.

В 2008 г. Президентом Республики Дагестан по результатам проводившегося конкурса были вручены гранты за ряд проектов, среди которых можно видеть и такие, которые отражают тенденцию все большего внимания к национально-региональному компоненту образования и тем перспективам, которые открываются в процессе обращения к его возможностям.

Уже сами названия проектов, удостоенных гранта Президента Республики Дагестан, говорят об определенной направленности развития образования в республике: проект «Центр «Сад-Школа-Вуз» по формированию добрых человеческих отношений»; проект «Воспитание экологической культуры личности до школьника в условиях ДОУ»; проект «Приобщение дошкольников к духовному наследию народа»; проект «Учить по-новому»; проект «Морально-нравственное воспитание учащихся в условиях социальных перемен в Дагестане»; проект «Формирование русской речи младших школьников-дагестанцев в условиях смешанного национального состава»

и др. Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать, что одним из важнейших условий становления толерантного сознания в пространстве современной культурно-образовательной среды является развитие национального самосознания в его непереносимом балансе с искренним интересом и вниманием к культуре других народов. Этот процесс может быть активизирован при помощи более полного использования широких возможностей регионального компонента.

Еще одним важным направлением создания культурно-образовательной среды, в которой раскрываются большие возможности для развития толерантного сознания учащихся, является обеспечение **педагогического сопровождения** этого процесса.

В авторской интерпретации это понятие определяется как **высокопрофессиональная, гуманная педагогическая деятельность, направленная на воспитание, образование и всестороннюю поддержку личности ученика.**

К общим признакам педагогического сопровождения относятся:

1. **непрерывность** (педагогическое внимание, направленное на учащихся должно носить постоянный характер, так как только последовательное и выдержанное в течение значительного временного отрезка взаимодействие педагога и учеников может дать позитивный результат);

2. **целостность** (деятельность педагога должна распространяться на все сферы жизни учащихся, выявлять, собирать воедино и укреплять их лучшие человеческие качества, служить для них действенным и зримым примером);

3. **гуманистическая направленность** (внимание педагога к жизни и деятельности учеников должно носить личностно-ориентированный характер, а его деятельность на всех этапах должна реализовывать индивидуальный подход).

В условиях деятельности образовательных и культурных учреждений были выделены также две основные сферы, определяющие **специфические признаки педагогического сопровождения**:

- сфера возрастных особенностей учащихся;
- сфера творческой реализации мировоззренческих установок.

Организацию педагогического сопровождения мы рассматриваем как совокупность ряда факторов:

- **внешние факторы** (финансовые, личностные, материальные и социальные составляющие);
- **внутренние факторы** (личностно ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание, гуманистическая направленность образования, эвристичность образовательной среды);
- **факторы, которые носят признаки как внешних, так и внутренних** (наличие культуроформирующей среды; поэтапное включение родителей и семьи в жизнедеятельность образовательного или культурного учреждения и в жизнь ребенка; планирование жизнедеятельности образовательного учреждения как целевая функция управления).

Содержание педагогического сопровождения складывается в соответствии с двумя группами целей, которые можно определить как непосредственные и опосредованные.

Первые ориентированы на создание условий для формирования культурного опыта, повышения потенциала формирующего воздействия на личность учащихся, их способности к позитивной социализации.

Вторые предполагают формирование, поддержание, стимулирование культуры личности в целом и такой важной ее составляющей как толерантное сознание, то есть, ориентированы на длительную целенаправленную педагогическую работу. В зависимости от возрастной группы, а также от той или иной сферы творческой реализации мировоззренческих установок каждый из видов педагогического сопровождения отличается своими собственными признаками, неповторимым сочетанием потенциальных возможностей.

В условиях многонациональных регионов наиболее востребованными становятся те виды педагогического сопровождения, которые в наибольшей степени способствуют становлению и развитию основных составляющих толерантного сознания — изначально позитивного отношения к другим людям; способности к эмпатии; открытости к получению новой информации, развитию и обогащению культурного опыта; признания безусловной ценности каждой человеческой жизни.

Педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Нами были выделены следующие **виды педагогического сопровождения**, которые могут способствовать формированию толерантного сознания учащихся: • дошкольно-развивающий — включает в себя передовые методики и педагогические технологии, способствующие гармоничному всестороннему развитию ребенка, «разминке» всех его чувств и становлению способности к открытому, доброжелательному общению; • школьно-образовательный — группируется вокруг образовательных методик с опорой на взаимодействие и взаимопроникновение различных учебных дисциплин, ведущую роль непреходящих гуманистических ценностей, нашедших свое отражение в достижениях науки; • студийно-творческий — предоставляет возможность творческого развития, взаимодействия в полинациональном коллективе в процессе создания художественно-творческого продукта; • профессионально-вузовский — активизирует и конкретизирует процесс социализации личности в условиях многонационального региона, включая все направления образовательной и культурно-творческой работы студента.

Важнейшим качеством учителя, осуществляющего педагогическое сопровождение, является его способность к созданию культурно-образовательной среды, в которой эффективно будет развиваться толерантное сознание учащегося. Причем данная среда не может быть ограничена только школьным пространством, а должна распростра-

няться и на область дополнительного образования, досуга и семейного воспитания. Областью, требующей повышенного внимания педагогов, является работа с особой категорией детей, к которой относятся как одаренные дети, так и дети, принадлежащие к группе риска.

В этой связи необходимо расширить использование в воспитательном процессе методов работы с ценностно-смысловыми ориентациями учащихся, таких, как: тренинги личностного роста, бесконфликтного взаимодействия, асертивности, самостоятельности; методы развития критического мышления, противостояния негативным социальным влияниям (СМИ, реклама), групповому давлению и манипуляциям.

Такое важнейшее направление воспитательной работы как создание и поддержка детских и молодежных объединений также требует адекватного и ответственного педагогического сопровождения. В современной практической психологии имеется значительный арсенал методов работы с малыми группами и коллективами, которые следует шире использовать для решения задач воспитания и социализации учащихся в деятельности детских и молодежных объединений (Е.А. Леванова, В.С. Мухина, А.А. Хвостов). К планам учебно-воспитательной работы как документам, направляющим деятельность педагогов, предъявляется ряд существенных требований. Обобщая имеющиеся подходы (Н.И. Болдырев, Д.М. Гришин и др.), совокупность этих требований можно представить в следующем виде:

- целенаправленность и конкретность образовательных задач;
- разумная детализированность и краткость плана, его компактность;
- разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;
- преемственность, систематичность и последовательность;
- сочетание перспективности и актуальности намеченных видов работы;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
- связь внутриклассной работы с работой вне школы;
- согласованность плана с другими планами школы и детских общественных организаций; гибкость и вариативность планирования.

Основные объекты педагогического анализа. К основным объектам педагогического анализа, концентрирующим в себе все многообразие целей, задач, содержания, форм и методов обучения — и воспитания детей, относятся организованные формы обучения и прежде всего урок, — внеклассные мероприятия и итоги работы школы за учебный год. Общим, что объединяет педагогический анализ указанных объектов, является методология

системного подхода. Педагогический анализ как функция управления школой предполагает такую последовательность действий:

- рассмотрение урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части более общей системы, т.е. определение их роли в системе уроков, воспитательных мероприятий и места в данном учебном году в сравнении с предшествующими и последующими;
- выявление совокупности факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока, мероприятия, учебного года (педагогический коллектив, уровень его педагогической культуры, учебные возможности детей, уровень их воспитанности, учебно-материальное обеспечение педагогического процесса, состояние морально-психологического климата в школе и др.);
- определение целесообразности и обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных направлений плана работы в учебном году;

• анализ результатов проведения уроков, воспитательных мероприятий, в целом работы в течение учебного года;

- установление основных причин недостатков, положительных сторон в их организации и проведении;
- формулирование замечаний, выводов и предложений по дальнейшему совершенствованию урока, воспитательного мероприятия, комплексной работы в течение нового учебного года.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять педагогическое сопровождение на адекватном современности уровне, должна также включать блок сохранения и укрепления здоровья и психологической поддержки обучающихся. Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но формировать навыки здорового жизненного стиля, создавать соответствующую культурную среду.

Литература:

1. Современный словарь иностранных слов. — М: Рус.яз., 1993. — С. 587.
2. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. — 1990. — № 4. — С. 48–60.
3. Золотухин В.М. Терпимость как общечеловеческая ценность // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. Ч 1. — М., 1997. — С. 7–9.
4. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности, сущность и средства // Внешкольник. — 2002. — № 6. — С. 12–16.
5. Днепров Т.П. Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской Академии образования. — 2009. — № 2. — 128 с.
6. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. — 2009, — № 5. — 176 с.
7. Мубинова З.Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. — Уфа: БГУ, 2000. — 136 с.

Проблема, сущность и особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога

Чеснова Елена Львовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Скрябин Станислав Михайлович;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия

Современное общество в контексте идей гуманизма и толерантности, профессионализма и продуктивной самостоятельности профессионально-педагогической деятельности выделяет перспективность формирования самостоятельности и креативности личности в контексте культурологических компонентов. Культура самостоятельной работы (КСР) педагога как ценность и результат сформированности модели преобразования объективного внутреннего — личностного и внешнего — средового создают предпосылки для компетентного обеспечения будущего педагога-профессионала вектором саморазвития и самосовершенст-

вования, самореализации и социализации, на особенность построения которого влияет вся жизнь от рождения до момента рассмотрения качественных показателей — результатов, где продукты могут быть как материального, так и морально-нравственного генеза, особенность и специфика коих надлежащим образом отражается в различных измерениях и показателях по определяемым эталонам, устанавливаемым на государственном, региональном и местном уровнях, системно раскрывающих аспекты профессионально-педагогических отношений, механизмов, явлений, процессов и пр. в моделируемых и апробируемых педаго-

гических средствах, решающих определенный спектр проблем современной педагогики.

Возможность формирования КСР педагога может быть реализована двумя путями — первый путь — путь стихийного самообучения, в результате которого мы в мировой истории можем выделить все выдающиеся имена не только нашей науки, напрямую связанные с ней, но и все другие имена выдающихся ученых, деятелей искусства, спорта, культуры и пр., на которых действие и роль педагогической науки и практики оказывало второстепенное значение. И второй путь — путь создания среды, реализующей модели и условия, технологии и методы формирования КСР в образовательном или свободном, культурно-историческом пространстве.

Известно, что продуктивная педагогика — это средство самореализации и самосовершенствования, в контексте идей гуманизма выделяющая феномен КСР как механизм становления личности, последовательно проходящий три этапа:

— *объектный* (каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации; границы сформированности КСР объектного этапа (уровня) определяются владением способами фиксации информации — аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.),

— *индивидуальный* (человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает поле для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм; сформированность КСР определяется возможностью индивида в моделировании как его деятельности, так и ее продуктов),

— *субъектный* (человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике; сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в качестве моделирования и внедрения моделированных средств).

Уровень сформированности личности определяется перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности.

Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, са-

мосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играть роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

С точки зрения культурологического подхода КСР педагога — это

— механизм самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющий ориентиры и особенности социального взаимодействия субъектов-носителей деятельности и культуры.

— 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.

С точки зрения деятельностного подхода — это процесс получения и формирования общеучебных и предметных ЗУН-ов, фасилитирующих формирование четырехуровневой структуры компетенций педагога в условиях непрерывного профессионального образования, конкретно решающий проблемы и задачи самостоятельной работы, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

В данном определении мы связали два направления педагогики — традиционной педагогики (общеучебные и предметные ЗУН, стандарты первого и второго поколения ВПО) и инновационной педагогики (компетенции, стандарты третьего поколения).

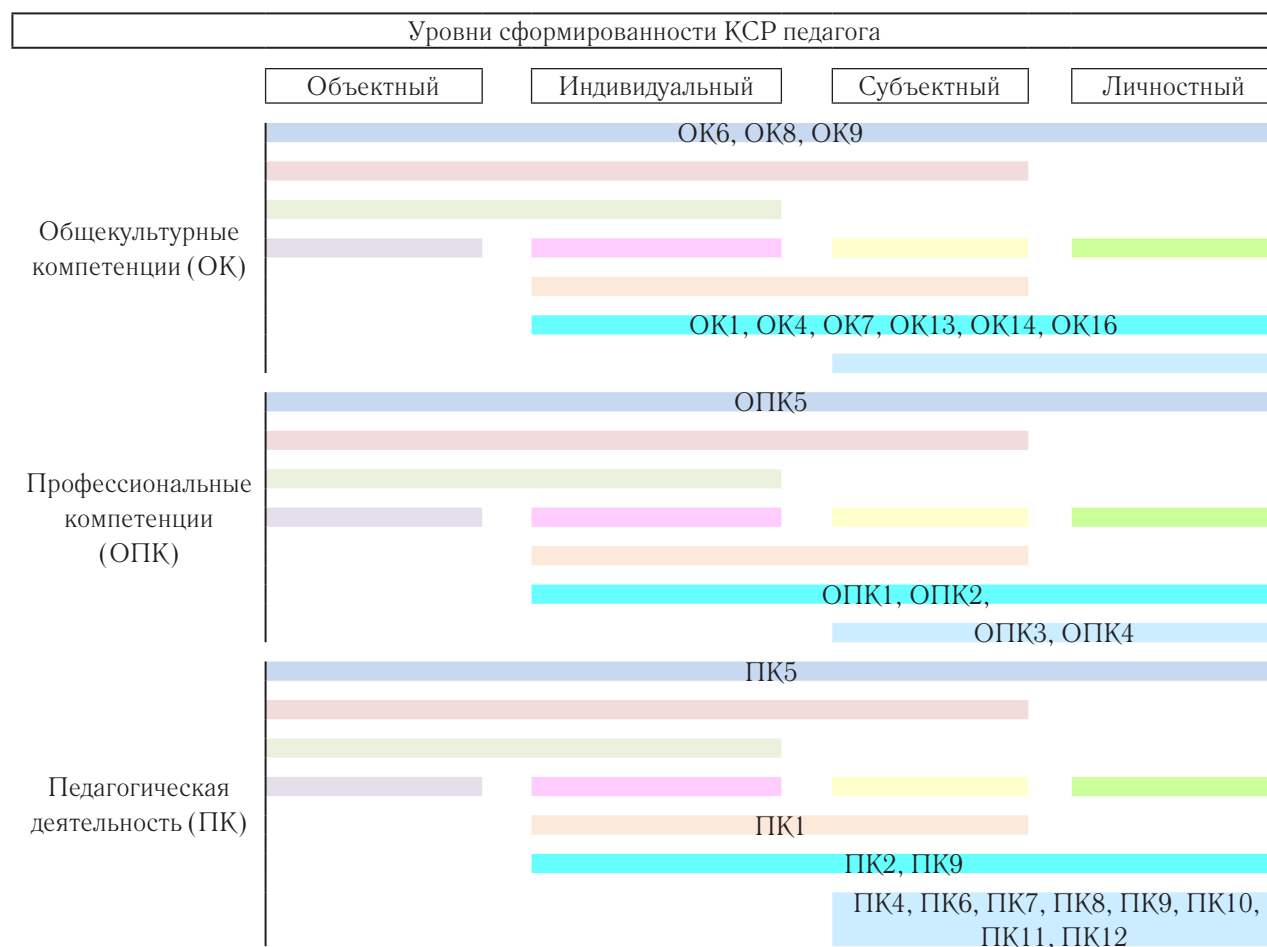
В таком контексте можно отразить, что формирование КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования выступает как продукт и процесс моделирования и апробации моделей обучения, самосовершенствования и самореализации педагога в контексте узкого смысла профессиональной деятельности — сформированности компетенций ФГОС специальности 050100 по направлению «Педагогическое образование», в контексте широкого смысла профессиональной деятельности — си-

туативного 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.

С точки зрения компетентностного подхода КСР педагога — социально, профессионально и личностно ори-

ентированный 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 взаимодействия и роста.

Компетентностная модель формирования КСР педагога в вузе



Общекультурные компетенции (ОК)	— ОК1 (владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения)
	— ОК4 (способностью использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования)
	— ОК6 (способностью логически верно выстраивать устную и письменную речь)
	— ОК7 (готовностью к работе с коллегами, к работе в коллективе)
	— ОК8 (готовностью использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовностью работать с компьютером как средством управления информацией)
	— ОК9 (способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях)
	— ОК13 (готовностью использовать нормативные правовые документы в своей деятельности)
	— ОК14 (готовностью к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям)
	— ОК16 (способностью использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики)

Профессиональные компетенции (ОПК)	<ul style="list-style-type: none"> — ОПК1 (осознанием социальной значимости своей будущей профессии, овладением мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности) — ОПК2 (способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач) — ОПК3 (владением основами речевой профессиональной культуры) — ОПК4 (способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности) — ОПК5 (способностью к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания)
Педагогическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — ПК1 (способностью разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях) — ПК2 (способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности) — ПК4 (способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии) — ПК5 (способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса) — ПК6 (готовностью к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами и социальными партнерами) — ПК7 (способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности) — ПК8 (готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности)
Культурно-просветительская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — ПК9 (способностью разрабатывать и реализовывать с учетом отечественного и зарубежного опыта культурно-просветительские программы) — ПК10 (способностью выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности)
Научно-исследовательская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> — ПК11 (готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования) — ПК12 (способностью разрабатывать современные образовательные технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности) — ПК13 (способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования)

Рассмотрим компетентностную модель формирования КСР педагога в вузе. В данной модели мы выделили 4 уровня сформированности КСР педагога и разложили компетентностный ряд, который иллюстрирует связь 4-х уровней сформированности КСР педагога в вузе. В традиционной педагогике вуза — это 4 уровня формирования КСР педагога сводятся к следующему:

1. использование средств фиксации информации (объектный уровень, обеспечивающий человеку владение способами, методами и средствами самообучения);

2. моделирование продуктов мыслетворчества (уровень индивида, включенного в систему деятельностно-практических отношений, создающих и реализующих включение индивида в мультисредовые отношения согласно способностям, интересам, мотивам, уровням притязаний и возможностям обеих сторон, т.е. мультисреды и индивида);

3. моделирование и реализация продуктов моделирования (уровень субъекта, включенного в систему деятельностно-практических и научно-экспериментальных отношений, фасилитирующих процессы самосовершенствования, самореализации и взаимодействия субъекта в мультисредах);

4. создание условий для использования средств фиксации информации, моделирования и внедрения продуктов моделирования (уровень личности, создающей и реализующей на практике в методах и средствах педагогического взаимодействия систему принципов гуманно-личностной педагогики, фасилитирующей включение в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреду индивидов, субъектов, личностей с их качественно-количественных показателями сформированности опыта деятельности, т.е. обученности, образованности и пр.).

Качество формирования КСР педагога в таком пред-

ставлении данных согласованно отражают перспективы реформирования общества в системе образования и иллюстрируют все замыслы компетентностного преобразования системы среднего и высшего профессионального образования.

Литература:

1. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы : учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
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.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Социальное неравенство как фактор развития подростка

Быстрова Виктория Викторовна, аспирант
Псковский государственный университет

Происходящие изменения в экономической, социальной и культурной сферах общества способствуют нестабильному функционированию социальных институтов, расслоению общества, дискредитации многих нравственных ценностей. В наиболее трудном положении оказались подростки, находящиеся в ситуации социального неравенства.

«Социальное неравенство — это форма социальной дифференциации, при которой отдельные индивиды, социальные группы, слои, классы находятся на разных ступенях вертикальной социальной иерархии и обладают неравными жизненными шансами и возможностями удовлетворения потребностей» [11].

Е. Головаха в «Альтернативном социологическом словаре» дает такое определение: «неравенство социальное» как главный источник общественного прогресса, стимулирующий людей к социальной активности: одних — чтобы подняться наверх, а других — чтобы не опуститься вниз».

Ключевыми для нас являются следующие смысловые компоненты представленных определений:

1) под социальным неравенством понимается, в первую очередь, некая дифференциация индивидов в социальной иерархии;

2) социальное неравенство — это экзистенциализм индивидов в условиях с неравными жизненными шансами и возможностями;

3) социальное неравенство связано с социальной ролью индивида в обществе.

Истоки социального неравенства многие исследователи (Конфуций, Т. Гоббс, М. Вебер, К. Маркс) видят в природных различиях людей по физическим данным, личностным качествам, внутренней энергии, а также по силе мотивации направленной на удовлетворение наиболее значимых, насущных потребностей.

Изначальные различия людей по физическим данным и личностным качествам приводят к тому, что наиболее сильные, энергичные, целеустремленные и высокомотивированные личности получают преимущества в ходе обмена социальными ценностями. По мнению Т. Гоббса, «существует категория людей, которая заинтересована в достижении власти и привилегий и в равной мере жадны в их желаниях жизненных благ» [3]. В малом количестве, но такие подростки существуют. Они в современных усло-

виях выступают в роли активных деятелей (субъектов), способных создавать собственный образ жизни, быть авторами своей жизни, принимать ответственные решения. Самостоятельность, саморазвитие постепенно становятся их ведущими ценностями. Важной признается способность растущего человека ставить перед собой цели, решать сложные жизненные задачи, преодолевать препятствия, изменять себя, искать и находить средства для решения возникающих проблем.

Вслед за Парсонсом Т., мы можем выделить существенные характеристики ситуации социального неравенства, а именно три группы дифференцирующих признаков определяющих неравное положение людей в обществе [9, с. 545—687]:

1. Характеристики, которыми обладают от рождения (половозрастные особенности, родственные связи, физические и интеллектуальные особенности, этническая принадлежность).

2. Признаки, связанные с исполнением ролей (статусные позиции и различные виды профессионально-трудовой деятельности).

3. Элементы обладания: материальные и духовные ценности, привилегии.

Предмет исследования — дифференциации людей на высшие и низшие слои в социальном пространстве — нашел отражение в работах Заславской Т.И., которая выделила следующие страты в современном российском обществе: 1) верхний слой общества; 2) средний протослой; 3) базовый слой; 4) нижний слой; 5) андеркласс [5, с. 5—23].

Социальное неравенство неразрывно связано с неравенством статусов, вытекающих из способностей подростка выполнять ту или иную социальную роль. Авторы Warner W.L., Heker M., Cells K. Linton R., Э. Дюркгейм, Э. Эрикссон, утверждают, что статус и роль — это две стороны одного феномена: если статус является совокупностью прав, привилегий и обязанностей, то роль — действием в рамках этой совокупности прав и обязанностей. Дж. Мид рассматривает роль как систему предписаний в зависимости от статуса, поскольку социальные функции личности различаются или по горизонтали, или по иерархии [7, с. 217—218].

Механизмом освоения роли является ожидаемое поведение, разделяя «Я»: как «Я сам» и как «Я в представ-

лении других». Роль идентифицируется с индивидом. От избранной роли индивид строит свою судьбу [2], т.е. выбирает систему отношений «Я-Мир».

Мы рассматриваем социальную роль как функцию социального статуса подростка, реализуемую на уровне общественного сознания в ожиданиях, нормах и санкциях в социальном опыте конкретного человека. Одним из значимых положений для нашего исследования является понятие ролевой дистанции. Э. Гофман так комментирует этот факт: «Ролевая дистанция возникает в ситуации субъективного отделения от роли ее исполнителя, когда тот не может «сжиться» с ней, не чувствует себя при исполнении данной роли достаточно комфортно» [4]. Роль включает в себя совокупность ожиданий каждого индивида в отношении, как своего собственного поведения, так и поведения других людей при взаимодействии в определенной ситуации. Ролевое поведение отличается от ожидаемого во многих отношениях: в интерпретации роли, в личностных характеристиках, изменяющих шаблоны и паттерны поведения, в отношении к данной роли. При этом личность формирует свой «Я» — образ на основании восприятия того, как о ней думают, как ее оценивают другие. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму Я — концепции, формирующейся в процессе социализации, воспитания. Для того чтобы такое восприятие было успешным, личность принимает на себя роли других и глазами этих других смотрит на свое поведение и свой внутренний мир.

Изучая работы Р. Townsend, Л. Гордона, Л. Беляевой, мы пришли к выводу, что факторами социальной мобильности на микроуровне являются непосредственно социальное окружение подростка, а также его совокупный жизненный ресурс.

В своих трудах Г. Спенсер, Ле Пле, Ч. Бут и С. Роунтри утверждают, что одной из причин социального неравенства является бедность. Они ратифицируют, что бедность — это не социальное явление, а личная проблема, т.е. индивидуальный выбор и индивидуальная судьба.

По мнению Э. Реклю, человек (подросток) является субъектом социального действия. И за свое состояние подросток должен нести личную ответственность [12]. Характерные черты, виды бедности входят в понятие статуса, стратификации, социальной мобильности, образа жизни подростков, культуры, депривации и т.д. Значимыми для нас в этом плане являются следующие положения — противоречия между:

- неравенством и проистекающей из него бедностью не только естественным, но и полезным явлением и неравенством, которые являются движущей силой развития подростка;

- бедностью как социальным злом и бедностью как личной проблемой, т.е. индивидуальный выбор [6, с. 40—52], и индивидуальная судьба: своего рода социальное благо [10] для развития подростка.

Таким образом, ситуация социального неравенства это противоречие между «тормозом» в продвижении для под-

ростка и потребностью потенциально может стать движущей силой для его развития.

Подростковый возраст — период фундаментальных изменений, когда предметом освоения и осознания для человека становятся новые стороны действительности.

Подросток способен принимать продуманные решения, совершать разумные поступки и нести за них нравственную и правовую ответственность. Следует особо выделить, что подросток — лицо, вступившее в период правовой ответственности за свои действия и поступки. Самостоятельность, саморазвитие постепенно становятся ведущими ценностями подростка. Важной признается способность растущего человека ставить перед собой цели, решать сложные жизненные задачи, преодолевать препятствия, изменять себя, искать и находить средства для решения возникающих проблем.

Подростки максимально активны в освоении окружающего мира, в овладении физическими и социальными условиями жизни, в созидании своего внутреннего мира. При этом активность подростка в настоящем сочетается с ярко выраженной и для него субъективно чрезвычайно ценной устремленностью в будущее. Это является одной из движущих сил его индивидуального развития. В силу недостаточной зрелости психических процессов и ограниченности жизненного опыта, научных знаний подростки привержены к воображаемому миру. В то же время они достаточно рано начинают проявлять способность к самоанализу, самокритике, самовоспитанию и одновременно к эмпатии, ориентации на Другого [8].

Социальность и органическая взаимосвязь разных ипостасей человека в подростковом возрасте проявляются особенно наглядно. Действительно, поведение, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье подростка, обуславливаются не только и не столько внутренними, врожденными особенностями, сколько внешними условиями. Среди них наиболее значимые [1]:

- интенсивное общение с взрослыми;
- интеллектуальная, эмоциональная и ценностная атмосфера окружающей ребенка среды;
- востребованность тех или иных качеств и способностей подростка;
- насыщенность пространства его жизни разнообразными впечатлениями, творчеством;
- особенности воспитательной системы, в которую он включается.

Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму «Я — Мир», формирующейся в процессе социализации. Исходя из таких позиций, стороны стремятся понять друг друга, понять смысл бытия собеседника. Диалог — это не только приятное общение, «времяпровождение за разговорами», но это постоянное усилие в постижении смысла бытия Другого. Для того чтобы такое восприятие было успешным, подросток принимает на себя роли других и глазами этих других смотрит на свое поведение и свой внутренний мир. Бытие выводит на новый уровень отношений «Человек-Мир».

Таблица 1

Характеристика подростка в ситуации социального неравенства

		«Я» — образ	«Я — Мир»
Способ определения цели		Отсутствие жизненных перспектив	Есть шанс (специфические социальные практики)
Принцип бытия		Несправедливость	Равновесия
Фактор соц. неравенства индивида		Ответственность перекладывается на государство. Неправильная Политика	Личная ответственность за своё состояние
Программирование (подходы к проблеме)		Социальное зло	Социальное благо
Характер отношений участников соц. неравенства		Объект социального действия	Субъект социального действия
Самоанализ ситуации		Личная проблема	Индивидуальный выбор, индивидуальная судьба
Форма соц. нер-ва		Устойчивая	Плавающая
Тип поведения в ситуации		Неспособность что-либо предпринимать	Принятие индивидом факта своей бедности и пути ее преодоления
Субкультура		Отсутствие социальных ценностей	Наличие социальных ценностей
Человек в Мире	Коммуникабельность	С большей или меньшей степенью безнадежности отделены от общества в целом	Коммуникация присутствует, но на низком уровне
	Свойства индивида	Страх и неуверенность. Отсутствует уровень притязаний	Желание что-то изменить. Присутствует уровень притязаний
	Формирующий характер мышления	«Ущемленные» в своих интересах	В равной степени заинтересованы в достижении привилегий и в равной мере жадны в их желаниях жизненных благ
	Самооценка	Низкая	Адекватная
	Социальная роль	Экспектация	Ролевая дистанция
	Социальная позиция	Не участвуют в его жизни и не разделяют его устремлений и успехов	Проявляют активность
Результат деятельности		Андеркласс	Социальная мобильность (социальный лифт)

Нами составлена сравнительная таблица «Характеристика подростка к ситуации социального неравенства», где «Я-Мир» характерен для подростка, придающий смысл своему бытию, и, где «Я»-образ характерен для подростка, принимающего свое состояние как дол-

жное «Я есть то, чем я обладаю (Табл. 1)

Таким образом, для подростка, выбравшего смысловую форму отношений «Я — мир», ситуация социального неравенства становится фактором его развития.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М: Фаир-Пресс, 2002.
3. Гоббс Т. Избранные произведения: В 2 т. — Т.2. — М.: Мысль, 1964.
4. Гофман Э. Гендерный дисплей. / Э. Гофман / Введение в гендерные исследования / Отв. ред. Жеребкин С.В. — 2001.
5. Заславская Т.И. Социальная структура современного российского общества//Общественные науки и современность. 1997. №2.
6. Кон И.С. Социологическая концепция Герберта Спенсера // История буржуазной социологии XIX — начала XX века / Под ред. И.С. Кона. — М.: Наука, 1979.
7. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. — М., 1994.

8. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И.В.Дубровиной — М.: Педагогика, 1988.
9. Парсонс Т. Очерк социальной системы // О социальных системах. Перевод с английского А.Харраша/под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского — М.: Издательство «Академический проект», 2002.
10. Прудон П.Ж., Что такое собственность? — М.: Республика, 1997.
11. Современный словарь по общественным наукам/под ред. О. Данильян, Н. Панова. — М.: Эксмо, 2005.
12. Хайек Ф.А. Дорога к рабству. — М.: Прогресс, 1993.

Социально-культурные детерминанты возникновения педагогической школы марийского народно-певческого исполнительства

Данилова Ольга Николаевна, заместитель директора по учебной работе
ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая»

Государственный кризис конца 1980-х — начала 1990-х гг. оказал свое влияние на сферу образования, в том числе и на образование в сфере культуры и искусства, что нашло выражение в том, что субъекты Федерации начали отстаивать свои национально-культурные интересы.

В своем исследовании мы пытаемся проследить причины и условия возникновения педагогической школы народно-певческого исполнительства в условиях Республики Марий Эл на примере Марийского республиканского колледжа культуры и искусств имени И.С. Палантая. Проведенное исследование архивных документов колледжа и социокультурного контекста, определившего возникновение и формирование системы народно-певческого обучения в республике Марий Эл, позволяет утверждать, что важную роль в этом сыграла политико-экономическая обстановка начала 90-х годов XX века, своего рода «национальный ренессанс».

Развитие народно-певческого образования в Марий Эл происходило не изолированно от других регионов и России в целом, вместе с тем осуществлялось в конкретных специфических исторических, национальных, социально-политических, экономических и культурных условиях.

Профессор РАМ им. Гнесиных Шамина Л.В. в 1999 году писала: «В настоящий момент формируется русская педагогическая школа народного пения, следующая определенным художественным идеалам, сохраняющая и развивающая национальные фольклорные и педагогические традиции в сочетании с опытом отечественной вокально-хоровой школы» [1, с. 6].

О сложившейся русской педагогической школе народного пения говорит большое количество трудов, посвященных методике и практике народно-певческого образования и огромное число государственных, профессиональных и самодеятельных коллективов, а также профессиональных певцов-солистов.

В то же время проблемы национальных (не русских) вокально-хоровых школ в России практически не рассматриваются, и каждая республика в составе Российской Федерации решает этот вопрос по-своему.

Как и русская профессиональная певческая школа, школа марийского народно-певческого исполнительства возникла не на пустом месте. Ей предшествовала деятельность различных фольклорно-этнографических коллективов Республики Марий Эл, которая, в свою очередь, потребовала подготовки специалистов-руководителей народного хора. Но, помимо этой причины, начало формирования педагогической школы народного пения в Марий Эл оказалось обусловлено политико-экономическими условиями России конца 80-х годов XX века.

Дирижерско-хоровое образование в эти годы в Марийской АССР давали два средних специальных учебных заведения — Йошкар-Олинское музыкальное училище имени И.С. Палантая (специальность «Хоровое дирижирование») и Марийское республиканское культурно-просветительное училище (специальность «Культурно-просветительная работа», специализация «Руководитель самодеятельного хора»).

Но выпускники обоих образовательных учреждений не являлись специалистами, которые могут руководить фольклорным ансамблем, исполнять народные песни в аутентичном распеве или осуществлять запись и обработку образцов народной музыки. Музыкальное училище готовило дирижеров академического хора, училище культуры — руководителей самодеятельных хоровых коллективов.

Администрацией Марийского республиканского культурно-просветительного училища к концу 80-х годов XX века начала осознаваться проблема необходимости подготовки кадров для руководства фольклорными ансамблями. Результатом этого стало объявление о приеме учащихся в 1987 году на дирижерско-хоровое отделение народного плана со специализациями (баянист-аккомпаниатор, руководитель эстрадного ансамбля и руководитель фольклорного ансамбля).

Разумеется, о наличии какой-либо материальной или кадровой базы для открытия подготовки руководителей фольклорного ансамбля речь не шла. Работающие на дирижерско-хоровом отделении преподаватели формально

брали для исполнения репертуар народного хора, не меняя при этом школу пения, что, разумеется, не могло считаться достаточным для подготовки руководителя фольклорного ансамбля. Не было в училище и творческого певческого коллектива, исполняющего марийские народные песни.

В 1990 году в результате сложной экономической обстановки, перед правительством Республики Марий Эл встала задача интенсивного поиска экономии бюджетных средств. В связи с этим потребовала решения неизбежная проблема дублирования дирижерско-хорового отделения в двух средних специальных учебных заведениях.

В силу разных причин эта проблема могла решиться однозначно — путем ликвидации дирижерско-хорового отделения в училище культуры. Конечно, это был бы не беспрецедентный случай в масштабах России — экономические условия повлияли таким же образом на десятки подобных училищ культуры, так как музыкальные училища готовили профессиональных артистов, а училища культуры — клубных работников, руководителей самодеятельных коллективов. В такой ситуации была однозначной поддержка государством образования в области искусства, а не культуры.

Выход для администрации училища культуры был один — перестроить содержание работы дирижерско-хорового отделения с академической школы пения на народную. Это позволило бы избежать обвинений в дублировании специальностей и иметь обоснование необходимости сохранения отделения как нацеленного на национальное возрождение марийской певческой культуры.

В марте 1990 года в гг. Москве, Нижнем Новгороде и Ростове-на-Дону были проведены республиканские и региональные семинары-совещания директоров училищ культуры и культурно-просветительных училищ, на которых было обсуждено состояние подготовки кадров среднего звена для клубных и библиотечных учреждений. В письме заместителя министра Министерства культуры РСФСР Кочеткова В.В. от 16.05.90 №01–110/16–15 «Об итогах семинара-совещания директоров училищ культуры» говорится: «Слабая профориентационная работа и отсутствие конкурса при приеме не обеспечивают качественного состава учащихся на художественных специализациях. (...) Новые подходы к деятельности клубных и библиотечных учреждений, организация досуга населения, переход на региональный хозрасчет и экономическую самостоятельность, внедрение новых форм хозяйствования, как отмечалось на совещаниях, изменила требования и к профессиональным навыкам работников культуры.

Пути из создавшегося положения следующие.

Не формальное, а фактическое преобразование культурно-просветительных училищ в училища культуры, что означает перевод на учебные планы тех специальностей музыкальных, театральных, художественных, хореографических училищ, подготовка кадров по которым ближе к самодеятельности и народному творчеству: «народные ин-

струменты», «хоровое дирижирование» (народный хор) (...)».

В приложении к письму перечислены специальности групп искусств для училищ культуры (при соответствующей материальной базе, наличии квалифицированного педагогического состава, качественного приема), в том числе «Специальность 05.06 «Хоровое дирижирование» (народный хор), квалификация «Педагог-организатор народного хора (ансамбля) в клубных учреждениях; преподаватель хоровых дисциплин».

Директор училища культуры Иванова Л.В. первая подняла вопрос о переходе на народное направление работы дирижерско-хорового отделения. Иванова Л.В. в 1990 году совершила большое количество поездок по училищам культуры России с целью перенять их опыт. Вернувшись с конференции из Удмуртского культурно-просветительного училища, Иванова Л.В. констатировала на заседании педагогического совета, что практически во всех училищах культуры содержание учебного процесса пересматривается с учетом большего внимания народным традициям, особенно на хоровой специализации [3, с. 10]

В соответствии с письмом заместителя министра Министерства культуры РСФСР Кочеткова В.В. прием на новый, 1991/92 учебный год училище планирует уже по группе специальностей искусства, решив за основу взять учебные планы музыкальных училищ. Предполагаемый набор на дирижерско-хоровое отделение ожидается уже по специальности «Хоровое дирижирование» (народный хор). [4, с. 16–17] Это решение, по предположениям администрации училища, может снять проблему дублирования специальностей с музыкальным училищем им. И.С. Палантая.

В этом же 1991 году возникает и другая угроза — слияние училища культуры и музыкального училища в целях оптимизации бюджетных расходов республики. Как выход из ситуации администрация училища видит в использовании новых, современных форм работы, отличающихся от академических традиций музыкального училища им. И.С. Палантая. [5, с. 23]

Директор училища Иванова Л.В. в начале 1992 года предупреждает педагогический коллектив: «Время сложное, денег нет. Будем уменьшать прием, делать реорганизацию внутри специализаций. Просьба к оркестровой и дирижерско-хоровой специализациям — в корне перестроить работу на отделениях. Возможна реорганизация и сокращение штатов в училище». [6, с. 44–45]

Ведущий педагог дирижерско-хорового отделения Пашуткина Л.В. в результате такого давления попыталась соответствовать новым требованиям под угрозой ликвидации отделения. В репертуаре учебных хоров появились обработки народных песен, концертные программы исполнялись в стилизованных народных костюмах.

Таким образом, было заявлено, что отделение перестроилось и занимается «народным пением». Это дало возможность на время закрыть вопрос сокращения. В конце 1992 года заведующая дирижерско-хоровым от-

делением Быкова Г.Б. на педсовете так рассказывает об обновленной работе отделения: «На нашем отделении — ключ к пониманию нелегкой профессии хормейстера в народном пении. Для восприятия народной музыки не нужно специальной подготовки. Она требует сопереживания, открытой души, а раз в ней есть движение души, то в ней происходит созидательная работа. Мы должны воспитать учащихся и звуком — нотой.

На отделении работают коллективы: общий хор на национальном материале, марийский фольклорный ансамбль, ансамбль русской народной песни». [7, с. 62]

В брошюре, выпущенной к 50-летию юбилею Марийского республиканского колледжа культуры (1997), Быкова Г.Б. вспоминает: «Мы, педагоги хорового отделения, считаем 1992 год особенным, как год перехода к новому направлению работы. В итоге долгих и кропотливых поисков решено было обратиться именно к народным традициям и ввести специализацию «Руководитель народного хорового коллектива». Думается, выбор был правильным». [2, с. 54] Педагоги отделения Пашуткина Л.В., Смирнова Г.М. начинают поиск национального репертуара, привлекают к работе народно-инструментальное и хореографическое отделения. [8, с. 9]

1993 год стал переломным в истории училища культуры, так как именно в этом году постановлением коллегии Министерства культуры Республики Марий Эл был образован Марийский республиканский колледж культуры и искусств как учебное заведение повышенного уровня обучения. При этом учредитель достаточно жестко поставил вопрос о перестройке содержания работы колледжа в целом, и дирижерско-хорового отделения в частности. На весну 1994 года Министерством культуры Республики Марий Эл была запланирована официальная проверка содержания работы дирижерско-хорового отделения на предмет дублирования с музыкальным училищем им. И.С. Палантая.

На дирижерско-хоровом отделении согласно Перечня специальностей и квалификаций Республиканского колледжа культуры и искусств на момент аттестации учебного заведения в статусе колледжа реализовалась специальность 0506 «Хоровое дирижирование», с квалификациями: I ступень — педагог-хормейстер фольклорного кружка, учитель музыкального образования; II ступень — педагог-дирижер народного хора (фольклорного ансамбля), преподаватель класса народного (фольклорного) пения ДШИ.

Заведующая дирижерско-хоровым отделением Быкова Г.Б. на итоговом совещании по работе творческих групп в период аттестации выдерживает критику работы отделения: общий хор не «прозвучал» должным образом на отчетном концерте, были большие претензии к сценическому виду хора. Несмотря на то, что был показан фрагмент марийского обряда «Ўдыр сий» («Девичий пир»), этот первый опыт использования народного песенного материала был признан не совсем удачным. [9]. Г.Б. Быкова в ответ выражает свою озабоченность: на пра-

вильном ли пути находится отделение? Какой хор необходим училищу?

Как видно из протоколов заседаний этих лет, речь пока не идет о народно-певческом обучении — это понятие отсутствует как термин. Быкова Г.Б. определяет ту школу, в которой ведется обучение на отделении в этот период как «обучение в народном плане». Под этим имеется в виду использование в репертуаре хора народных песен, сценических костюмов по подобию костюмов государственных народных хоров. О школе пения, основывающейся на народных традициях, речь пока идти не может, так как преподавательский состав отделения не владеет методикой обучения народной манере пения.

По итогам учебно-творческой аттестации Марийского республиканского колледжа культуры и искусств Таныгин Г.Ф., член комиссии, главный хормейстер Марийского государственного театра оперы и балета им. Эрика Сапаева, заслуженный деятель искусств РСФСР отмечает: «Отделение «Хоровое дирижирование» вызывает противоречивое мнение. Пение в народной манере необходимо, оно особенно нужно в сельской местности. Видно, что учебное заведение выбрало свой путь и уверенно идет к этой цели». [10, с. 2]

В начале 1993/94 учебного года дирижерско-хоровое отделение ставит перед собой основную цель — завершение перехода на специальность «Руководитель народного хора, фольклорного ансамбля». [11, с. 59]

Учитывая будущую проверку на предмет дублирования, администрация колледжа стала искать педагога с народно-хоровым образованием, который смог бы заложить основы народно-певческой специализации и помочь в профессиональной переориентации остальным педагогам.

Таким преподавателем-специалистом стала С.В. Чернова, выпускница дирижерско-хорового отделения музыкального училища им. И.С. Палантая, окончившая в 1986 году заочно Куйбышевский государственный институт культуры по специальности «Культурно-просветительная работа», с квалификацией «Руководитель самодеятельного народного хора». До 1992 года она проживала в г. Нижний Тагил, и по возвращении в республику начала работать методистом Республиканского центра народного творчества.

Буквально через три месяца работы Черновой С.В. на отделении вскрылась серьезная проблема отсутствия национального (марийского) учебного репертуара. Потребовалась помощь музыканта, способного найти стиль сценической реализации марийского песенного фольклора. Таковым оказался преподаватель оркестрового отделения В.Н. Горбунов, имеющий опыт работы музыкальным руководителем известного в республике Азановского хора народной песни Медведевского района Республики Марий Эл. [12, с. 30]

Результатом сотрудничества Черновой С.В. и Горбунова В.Н. стало большое количество обработок марийских народных песен, а также создание ансамбля народной песни «Эренер» («Утренний ручей»).

В апреле 1994 года прошла проверка содержания работы дирижерско-хорового отделения в лице специальной комиссии от Министерства культуры республики, в состав которой вошли ведущие преподаватели дирижерско-хорового отделения музыкального училища им. И.С. Палантая и доцент кафедры хорового дирижирования Казанской академии культуры и искусств, заслуженный деятель искусств Республики Татарстан Н.П. Кузьмина.

По итогам проверки проблема дублирования была снята, а отделение получило высокую оценку работы в

новом содержании за столь короткий период. По рекомендации членов комиссии отделение было переименовано с дирижерско-хорового в народно-хоровое отделение. [13, с. 39]

Таким образом, с 1994 года в колледже появилось новое структурное подразделение — народно-хоровое отделение (в дальнейшем — отделение «Народное хоровое творчество», ныне — Хоровое отделение), педагоги которого в дальнейшем смогли сформировать и развить педагогическую школу марийского народно-певческого исполнительства.

Литература:

1. Шамина Л.В. Некоторые вопросы народно-певческого образования. // Музыкальное образование в контексте культуры: Народно-певческое образование на пороге XXI века. Москва, 1999.
2. Быкова Г.Б. Отделение «Народное хоровое творчество». // Марийский республиканский колледж культуры и искусств — 50 лет. Йошкар-Ола, Марийский полиграфическо-издательский комбинат, 1997.
3. Протокол №3 от 27 ноября 1990 года заседания педсовета училища культуры // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д. 9.
4. Протокол №5 от 12 марта 1991 года заседания педсовета училища культуры. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д. 9.
5. Протокол №7 от 21 мая 1991 года заседания педсовета училища. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д. 9.
6. Протокол №4 от 21 января 1992 года заседания педсовета училища культуры. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д. 9.
7. Протокол №6 от 21 октября 1992 года заседания педсовета училища культуры. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д. 9.
8. Отчеты за 1991—1992 учебный год. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая».
9. Протокол от 24 июня 1993 года итогового совещания по работе творческих групп в период аттестации. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая»
10. Протокол от 15 июня 1993 года заседания комиссии Министерства культуры Республики Марий Эл по итогам учебно-творческой аттестации Марийского республиканского колледжа культуры и искусств. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», д.9.
11. Протокол №1 от 3 сентября 1993 года заседания дирижерско-хорового отделения. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», оп. 3, д.59.
12. Протокол №10 от 12 января 1994 года заседания дирижерско-хорового отделения. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», оп.3, д. 59.
13. Протокол №14 от 12 мая 1994 года заседания дирижерско-хорового отделения по итогам проверки комиссии министерства культуры. // Фонд ГБОУ СПО РМЭ «Колледж культуры и искусств имени И.С. Палантая», оп.3, д. 59.

Роль трудового воспитания в педагогической мысли

Зайдуллина Наиля Наилевна, документовед

Камская государственная инженерно-экономическая академия (г. Набережные Челны)

Современная социально-экономическая ситуация в обществе характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере трудового воспитания молодежи — формальное отношение к труду, отчуждение от труда и др. Модернизация образования обуславливает

реализацию цели развития личности ребёнка, служить его собственным интересам. Современная школа не решает в полной мере эти задачи, не обеспечивает зрелости учащихся в выборе дальнейшего способа получения образования. У многих школьников выбор является слу-

чайным, не всегда соотносится с реальными способностями и возможностями [4]. Недостаточны знания выпускников о рынке труда и востребованных профессиях, о тех способах образования, которыми их можно получить. Школьники не владеют знаниями, необходимыми для выстраивания реалистичных жизненных планов и т.д. Всё это мешает их успешной адаптации в обществе после окончания школы.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Всё это мешает их успешной адаптации в обществе после окончания школы

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

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

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

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

Литература:

1. Зайдуллина, Н.Н. Фольклорные традиции в трудовом воспитании [Текст] / Н.Н. Зайдуллина // Вестник Университета Российской академии образования. — М., 2007. — №3 (37). — С. 66—67.
2. Маликов Р.Ш. Тюрко-татарская гуманистическая педагогическая мысль средневековья. — Казань: Татар. кн.изд-во, 1999
3. Мухаметшин, А.Г. Педагогические идеи в литературных произведениях Волжских булгар XII—XIII в. и их роль в воспитании подрастающего поколения [Текст] / А. Г. Мухаметшин // Народное образование. — 2006. — № 1. — С. 171.
4. Мухаметшин, А.Г. Развитие педагогической мысли и образования татарского народа в XVIII — начале XX в. [Текст]: Учеб. пособ. / А.Г. Мухаметшин. — Набережные Челны: НГПИ, 2008. — 138 с.

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

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

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

Мастерство воспитателя – успех развития полноценного коллектива в педагогическом наследии А.С. Макаренко

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

Говоря о педагогическом мастерстве, нельзя не упомянуть имени великого педагога Антона Семеновича Макаренко. Выдвинутые идеи и проблемы в его сочинениях актуальны и в наши дни. Среди этого множества отдельно стоит вопрос педагогического мастерства и таланта. Макаренко был глубоко уверен в том, что через несколько лет работы в хорошем педагогическом коллективе учитель при желании может стать хорошим педагогом-воспитателем. Не отрицая педагогического таланта, он, отдавал предпочтение педагогическому мастерству. А.С. Макаренко был по натуре скромным человеком и не считал себя талантливым, хотя на самом деле был человеком одаренным.

Успех обучения и воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическим мастерством. Макаренко был убежден, что педагог — это самая решающая фигура в учебно-воспитательном процессе. В связи с этим он придавал большое значение педагогическому мастерству, призванию, интуиции и технике воспитателей.

В своей лекции «Художественная литература о воспитании детей» А.С. Макаренко отмечал: «Собери самых лучших детей, поставь около них самых плохих педагогов, и через месяц они разнесут и колонию, и детдом, и школу, и этих педагогов» [1, с. 311].

Антон Семенович был убежден в том, что без профессиональных знаний и направленности, без педагогической техники не может быть педагогического мастерства. Также он указывал на пути и средства его формирования. Он считал, что многие ошибки в воспитании идут от неумения учителей воздействовать на воспитанников, от неумения сказать детям убедительные слова. «Нужно уметь сказать так, чтобы ребята почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться» [2, с. 147].

Педагог должен обладать высоким авторитетом. Мало одной любви к детям, они симпатизируют тем, кто обладает высокой квалификацией и глубокими знаниями.

Макаренко впервые ввел в педагогическую науку понятие «педагогическая техника». В содержание педагогической техники он включал: технику общения, предъявление требования, создание дисциплины, организации завтрашней радости, организации режима и наказания. «Не может быть хорошим воспитателем тот, который не владеет мимикой, который не может предавать своему лицу необходимого выражения или сдерживать своего настроения. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало» [3, с. 505–506].

Чтобы безошибочно воздействовать на ребенка, педагог должен «прозревать» его душу, волнение, понимать психологическое состояние. Для этого необходимо развивать наблюдательность и зоркость. Именно зоркость помогала Антону Семеновичу понимать мотивы поступков своих воспитанников. Он читал их мысли и чувства по их внешнему облику, по глубине взгляда, по окраске смущения.

К занятиям он не допускал учителей и воспитателей неряшливо одетых. Эстетически выразительный педагог вправе предъявлять эстетические требования к прическе ученика, его обуви, учебнику, ручке. Осанка, манера стоять, ходить, сидеть, владение взглядом, голосом, жестом, уверенность в себе, успехи своей работы — все это привлекает учащихся, а также вызывает положительное отношение к учителю, готовность к восприятию идущего от него влияния.

Овладение педагогическим мастерством отдельным педагогом рассматривалось им в органической связи с работой всего педагогического коллектива. Конкретный воспитатель лучше всего овладеет педагогическим мастерством находясь в сплоченном и целеустремленном педагогическом коллективе.

Говоря о педагогическом мастерстве великого педагога, как о примере достойном подражания, не следует забывать его советов студентам: «я хочу вас убедить только в одном, вовсе не в том, что не нужно слепо подражать и повторять мои примеры, я хочу вас убедить только в том, что вы должны быть смелыми, что вы должны держать» [4, с. 219].

Одна из важнейших причин успеха педагогики А.С. Макаренко в том, что он ясно видел цели воспитания. Основной целью являлось воспитание всесторонней личности для общества будущего. Он был в авангарде своей эпохи, и это выражалось в его работе, прежде всего, в том, что он не отделял цели воспитания от целей общественно-политических. По его мнению, ребенка с самого начала нужно включать в общественно-политическую жизнь, а задача педагога — найти способ, как правильно это сделать.

Не вся советская педагогика разделяла его взгляды. А, скорее наоборот, большинство педагогов просто ужасались методам, которые применял Макаренко. Начитавшись «умных» книг, они обвиняли его в том, что он не соблюдает «права личности ребенка», принуждает детей к труду, к полувойснной дисциплине. Антон Семенович резко критиковал этот абстрактно-гуманистический подход: «В начале революции наши педагогические писатели и ораторы

торы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко «брали» такие идеалы, как «гармоническая личность», потом они заменили гармоническую личность «человеком-коммунистом», в глубине души успокаивая себя деловым соображением, что это «все равно». Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать «борца, полного инициативы» [7, с. 325]. Как видно — благие пожелания, но не больше. Изменялись названия цели, но это не вносило ясности. Практически везде воспитание продолжало осуществляться старым дореволюционным способом.

Макаренко предложил новый метод. Он это делал не в кабинете за письменным столом, а на практике. Только так можно увидеть настоящее положение вещей, действовать, исходя из реальной ситуации, а не из книг по педагогике. Именно в этом процессе можно увидеть цели воспитания, потому что цель — это не наперед заданный оторванный от реальности идеал, это логическое продолжение того движения, которое осуществляется сегодня. Новую форму воспитания подсказала ему происходящая кругом революция. В то время народные массы осваивали эту форму с молниеносной быстротой. Решения принимались в коллективах, производство и управление осуществлялось коллективно, при распределении общественных благ опирались на коллективы. Профсоюзы, трудовые коммуны, массовые общественные организации — это была не просто мода, это была тенденция эпохи. От частнособственнического, символа старого и отжившего, переходили к коллективному, символу нового и прогрессивного. Так же непринужденно, как само собой разумеющееся, коллективная форма воспитания сложилась в колонии им. Горького. Само по себе воспитание ребенка в коллективе был способ не новый. Но обычно педагоги коллектив представляли просто как сумму детей. Никому не приходило в голову, что на детский коллектив могут распространяться все законы взрослого рабочего (трудового) коллектива. Макаренко видел, что коллектив должен быть новой ячейкой в новом обществе, тем более, детский коллектив. Отсюда и ясное видение коллектива — «это свободная группа трудящихся, объединенных одной единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности» [8, с. 525]. Такой коллектив содержал в себе все основные положения общества будущего.

Поэтому он настаивал, что только через коллектив каждый его член входит в общество, что в Советском Союзе не может быть личности вне коллектива. От педагога требовалось организовать и направлять такой коллектив, постоянно повышая планку, ставить ему новые цели. Таким способом Макаренко одновременно решал вопрос о воспитании личности. Разгадка всесторонне развитой личности в ее разнообразной деятельности. Таким образом, для производства всесторонних личностей необходимо снятие разделения труда. В некотором смысле Антон Семенович решил эту задачу, найдя новую форму

коллективного действия, в которой практически снималось разделение труда. Это были всем известные сводные отряды. В них не было ничего от вульгарного понимания снятия разделения труда: заниматься всем понемногу и ничем конкретно. Все начиналось с того, что колонист становился хорошим специалистом в каком-то ремесле. Только после того как он ощущал свою собственную общественную значимость, он уверенно шел дальше и действовал в других сферах. Поэтому у воспитанников Макаренко получалось все на высшем уровне, за что бы они не принимались. Их коллектив был прообразом будущего общества.

Педагогика 30-х годов находилась во власти очередной модной теории, именуемой «педологией», отказываясь видеть в ребенке личность, тем более личность будущего и тем самым не принимая идей и взглядов Макаренко. Это было не только неверие в силы ребенка, но и в свои силы. Педагоги видели в подрастающем поколении просто материал своей профессиональной деятельности, непременно стоя в стороне, еще чаще возвышаясь над воспитываемым коллективом. Макаренко же сам был активным участником коллектива — «части боевого фронта человечества в эпоху мировой революции». В новом коллективе иначе быть не могло, ведь основное отличие руководителя — это наиболее четкое видение общей цели, а не какое-либо привилегированное положение. Время требовало от педагогов понимания, что цели личности, цели коллектива и цели общества — это единое целое. Заслуга Антона Семеновича в том, что он сумел понять эту общественную необходимость и воплотить ее в жизнь. «В этой идее должны объединяться и воспитываться все прочие качества коллектива. Перед коллективом всегда, буквально на каждом шагу, должны стоять образы нашей борьбы...» [7, с. 335].

Принципиальное отличие отечественной теории и практики организации педагогического процесса от зарубежных, преимущественно индивидуалистических, концепций — в его подлинно коллективистских основах. Противники коллективистического воспитания выдвигают в качестве аргумента факт якобы изначально предопределенной нивелировки воспитанников коллектива, покушения на индивидуальность. Между тем диалектика коллективного и индивидуального в воспитании очевидна.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. С одной стороны, развитие личности зависит от развития коллектива, его уровня развития, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. С другой, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обуславливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны его члены, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива.

Развитие творческой индивидуальности детей и подростков взаимосвязано с уровнем их самостоятельности и

творческой активности внутри коллектива. Чем самостоятельнее ученик в коллективной общественно полезной деятельности, тем выше его статус и влияние, оказываемое на коллектив. И наоборот, чем выше его статус, тем плодотворнее влияние коллектива на развитие его самостоятельности.

Литература:

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. Т. 1. — М., 1983—1986.
2. Макаренко А.С. Собрание сочинений. Т. 7. — М., 1958.
3. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 4. — М., 1958.
4. Макаренко А.С. Сочинения. Т. 5. — М., 1958.
5. Макаренко А.С. Сочинения. Т. 3. — М., 1951.
6. Макаренко А.С. Сочинения. Т. 5. — М., 1951.
7. Макаренко А.С. Избранные произведения. Т. 3. — М., 1983.

Подводя итог, скажем, что личность и коллектив — взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

Опыт изучения источников исламской культуры: анализ воспитательной цели касыды, поэтики и прозы

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

Стремительное развитие арабо-мусульманского государства не сразу изменило культурный облик покоренных народов. Но поскольку завоевание шло параллельно с введением ислама, это влекло за собой резкое изменение ранее сложившихся культурных традиций (Иран, Сирия и др.). Исламская религия глубоко трансформировала мировоззрение, нравственные нормы, психологию, семейные отношения и систему образования. Иногда влияние ислама сопровождалась внедрением арабского уклада жизни, то есть привела к ассимиляции местного населения арабами, к замещению местной культуры и языков арабским образом жизни и диалектами (Сирия, Палестина и др.).

Распространение ислама неразрывно было связано с распространением арабского языка. Это был не только язык завоевателей, но и язык священной книги мусульман — Корана. Для всех мусульман, независимо от их родного языка, арабский язык был священным, его надо было знать, чтобы читать Коран и богословскую литературу. Всякий образованный мусульманин — иранец или тюрк, житель Индии или Испании — стремился к тому, чтобы овладеть арабским языком — не разговорным, а литературным, языком Корана. Со временем арабский язык стал не только языком богословия, но и науки, философии, литературы. Арабский язык способствовал сближению народов, возникновению того комплекса мусульманских культур, который и называют «арабо-мусульманской культурой». Это культурно-языковое единство не распалось с распадом Арабского Халифата на множество государств. Арабский язык обеспечивал взаимосвязь всех

образованных людей мусульманского мира и способствовал накоплению общего культурного фонда.

Важнейшей особенностью арабо-мусульманской культуры было то, что она складывалась как сложный результат синтеза различных традиций. Основой этого синтеза была культура арабского этноса. Но приход арабских кочевников в районы древнейших цивилизаций (Месопотамия, Египет, Индия) способствовал культурному развитию завоевателей. Многочисленные культурные контакты способствовали обогащению арабо-мусульманской традиции. Следует отметить, что многие города, завоеванные арабами, с древних времен были крупными центрами эллинистической культуры: Александрия Египетская, Дамаск и др. Все эти культурные влияния определили быстрые темпы развития арабо-мусульманской культуры, расцвет которой приходится на VIII—XII века. В этот период по уровню развития, блестящим достижениям науки и философии арабская культура намного опережала средневековую Европу.

Художественный гений арабского народа нашёл наиболее яркое выражение в поэзии, которая сопутствовала ему на всём протяжении истории. Кочевники Аравии, бедуины, подобно другим пастушеским народам разных эпох и географических широт, обладали, видимо, повышенной склонностью и способностью к поэтическому творчеству. Умение слагать стихи ценилось очень высоко, хотя и считалось вполне обыденным явлением. Среди бедуинов едва ли не все мужчины, а нередко и женщины, могли в подходящем случае экспромтом произносить стихи. В каждом племени обычно был свой признанный поэт, который за-

щищал его своим словом, поносил врагов, откликался на значительные события, выступал на празднествах и поэтических состязаниях. Поэты выдвигались и из среды арабов оазисов и городов.

Форма древнеарабской поэзии — касыда («поэма», «длинное стихотворение», «ода», «песнь»), она состоит из нескольких десятков строк. Композиция касыды следующая. Любовный зачин — поэт останавливается на том месте, где прежде жила его возлюбленная и где у них были счастливые свидания, узнает его по еле заметным местам, предаётся воспоминаниям и плачет. Затем следует пространная центральная часть касыды: поэт снова в пути и описывает своего коня или верблюда, виды аравийской природы, зверей и птиц. Заключение содержит прославление личного характера (ратные и пиршественные подвиги), или прославление лица, которому посвящена касыда, восхваление своего племени, или хула на враждебное племя. По одному шаблону были созданы удивительно разнообразные касыды. Известно около 125 поэтов доисламской эпохи, у каждого — по несколько касыд. Изумляет богатство языка древнеарабской поэзии, обилие синонимов для обозначения одних и тех же предметов, явлений, действий, широкое использование эпитетов, метафор. Создавались прекрасные образы природы.

Позиция ислама первоначально была враждебна по отношению к поэзии, унаследованной от эпохи «неведения». В первые десятилетия исламской эпохи поэзия отошла на второй план и испытала некоторый упадок, однако затем возродилась с новой силой в Аравии и за её пределами. В средневековой арабской поэзии господствовали художественно-эстетические принципы, которые были выработаны в доисламскую эпоху. Касыда с её набором сюжетов, образных средств сохранялась вплоть до начала XX века. Древнеарабская касыда была в жанровом отношении синкретическим произведением. Составляющие её части стали в дальнейшем основами самостоятельных жанров арабской поэзии: любовной лирики («газель»), застольной поэзии («хамрият»), сатиры («хиджа»), морально-этической поэзии («зухдият»). Очень популярной стала любовная лирика, в центре которой находились поэт и его возлюбленная — неизменная пара несчастных влюблённых, которые умирали от неутолённой любви или от тоски, когда их разлучала смерть.

В средневековой арабской поэзии расширяется круг предметов и явлений действительности, причастных к красоте и поэтому достойных любования и поэтического описания: это сельские и городские пейзажи, сад, речка и пруд, цветы и плоды, дворец и фонтан и т.д.

Значительное распространение получает панегирическая поэзия: личное прославление в бедуинском духе отходят на второй план, на смену им приходят прослав-

ления сильных мира сего. Каждое значительное лицо в государстве (халиф, эмир, придворный вельможа) стремилось иметь в числе своих приближенных поэтов, чтобы те одами прославляли его деяния или сатирами осмеивали противников. Арабская поэзия была издавна связана с исполнительским искусством, декламацией и пением. Она являлась главным средством развлечения знати и просвещенного общества. Удачные стихи становились популярными песнями. Багдадский стиль роскошной и красивой жизни с неизменным участием поэтов, музыкантов, певцов, танцовщиц вошел в моду, стал образцом для провинций. Этим объясняется, видимо, необычайный успех арабской поэзии и её распространение от Средней Азии до Испании и Сицилии.

В мире средневековой арабской книги поэзия занимала видное место и по объёму и по значению. Основными видами книг, посвященных поэзии, были диваны и антологии. Персидским словом «диван» обозначали сборник стихотворений одного поэта либо поэтов одного племени. Диван племени складывался из диванов каждого поэта, помещаемых один за другим. Антологии были разнотипны: избранные стихи древних поэтов, тематические, посвященные какой-либо дате, событию.

В арабо-мусульманской литературе получила развитие и проза, особенно её малые формы — рассказы, легенды, анекдоты, притчи, афоризмы, речи и т.д. Оригинальный жанр арабской прозаической литературы — «макама», которая представляет собой рассказ или новеллу с драматизированным сюжетом. Главный персонаж макамы, плут и бродяга, попадает обычно в сложную, острую ситуацию, но благодаря какой-либо уловке выходит из затруднения, одурачив толпу. Герой демонстрирует хитроумие, красноречие, изворотливость и другие подобные качества.

Важнейшим источником для пополнения арабской прозаической литературы являлись переводы с персидского, сирийского, индийского. Одним из первых прозаиков был иранец Ибн аль-Мукаффа, который в середине VIII века перевел на арабский язык и осуществил литературную переработку сборника сказок и басен, восходящей к индийской «Панчатантре». Эта книга, известная арабам под названием «Калила и Димна», стала очень популярной. Индийские корни имеет и знаменитое произведение устного народного творчества «Тысяча и одна ночь» (IX в.). Его основная часть является переводом с персидского древнеиндийского сборника «Тысяча сказок».

Арабская художественная литература сыграла определенную роль в развитии европейской литературы средневековья и Возрождения. Так, первые латинские переводы сборников арабских новелл послужили своеобразной «кладовой сюжетов» для многих испанских и итальянских новеллистов, вплоть до Дж.Боккаччо.

Литература:

1. Еремеев Д.Е. Ислам. Образ жизни и стиль мышления. М., 1990.
2. Каптерова Т.П., Виноградова Н.А. Искусство средневекового Востока. М., 1989.

Роль субкультуры этнических групп губерний Центральной России и Поволжья в развитии школьного образования дореволюционного периода (аналитический обзор)

Предигер Берта Иосифовна, частный преподаватель Отечественной истории, соискатель
г. Москва

В данной статье рассматривается субкультура этнических групп на примере становления и развития школьного образования в наиболее крупных национальных школах — мусульманской (казанских татар), еврейской и немецкой. Посредством сравнительно-исторического метода выявляется общее и особенное в образовании детей сельского, городского и местечкового населения с целью определить политику государства в отношении национальных школ на разных исторических этапах развития (общем и частном), мотивы и формы ее проявления.

Актуальность проблемы вызвана современным состоянием российского образования на примере введения второго государственного языка в республиках или присвоения русскому языку регионального статуса, ростом конфессиональных школ, объемом обязательных иностранных языков в государственной школе (английский, немецкий, французский, итальянский и др.) и предмета религии как обязательного в школьной программе.

Потребность в обращении к истории дореволюционной России связана с необходимостью извлечь и применить полезный опыт прошлых веков (XIX—XX), например, в организации учебно-образовательной и воспитательной деятельности, следуя принципам компромисса и толерантности, особенно в школах с преобладающим межнациональным составом учащихся.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что государственная политика в отношении национального школьного образования рассматривается на примере трех крупных и контрастных по вероисповеданию и культуре национальных школ. Мероприятия, проводимые государством в образовательной деятельности этих школ были неоднозначными и противоречивыми. Эти обстоятельства позволяют более объективно и глубоко понять и определить мотивы государственной политики в отношении национальных школ в целом, и тогда становится понятным отношение к каждой. Вследствие ограниченно-территориального и идейно-национального подхода в исследованиях, замкнутости на культуре и достижениях в просветительской деятельности одного этноса, одностороннее и как разрушительное восприятие этническими группами государственной политики обеспечивает рассматриваемой проблеме статус слабой изученности. В анализе образовательной политики государства, желательна оценка соотношения утраченных и приобретенных культурных ценностей каждым этносом и их влияние на современное государственное образование и частное конфессиональное.

Одним из важных компонентов субкультуры является этнотерриториальная сформированность: исторически сложившимися механизмами переселения народов (татары, евреи), указом конкретного лица (немцы Поволжья), миграции, вызванные религиозно-политическими преследованиями (немцы меннониты) и передвижения, мотивированные природо-хозяйственными и местными потребностями.

Татарская этногруппа сформировалась из отдельных тюркских племен в этническую волго-уральскую, сибирскую и астраханскую группы, присоединенные к Нижнему Поволжью с середины XVI по начало XVII в. Городское население XVI—XIX вв. представлено казанскими татарами-переселенцами, бухарскими узбеками, степными юртовскими ногайскими татарами, мишарскими казаками, туркменами и др. В составе Российского государства татары представляли наиболее феодализованное общество после русского. Имелись крупные и средние феодалы: князья, мурзы (С.Х. Алишев).

Для евреев характерно общинно-групповое формирование и расселение в определенных частях города (гетто), образование земледельческих колоний в западных губерниях России и поселения в разных областях (местечки). Вследствие раздела Польши евреи оказались в границах Российской империи и «едва могли выйти за черту оседлости, вплоть до эмансипации в 1917 г. [1, с. 115]. Исключение составляли отставные военные кантонисты, селившиеся вне черты [2, с. 88—94], ремесленники, которым «дозволялось передвигаться» (март 1859 г.), а также право повсеместного жительства предоставлялось купцам-евреям 1-ой гильдии, докторам наук и магистрам [3, с. 502].

Немцы Поволжья (представлены протестантами и католиками) — укоренившаяся, сформированная нация, образующая переселенческие колонии в Поволжье по указу конкретного лица (1764—1768 гг.), т. е. «ими «цена земли» не плачена» [4]; далее «гернгутерские братья», получившие бесплатные земли и особые льготы и поселившиеся в 1770 г. в Царицынском уезде Саратовской губернии, образовав колонию Сарепта [5]. Вынужденные меннонитские групповые переселения немцев в 1789 году в Россию возникли как бегство от преследований [6], которым по указу Екатерины II вменялось в обязанность быть носителями культуры (Die Träger der Kultur) в Оренбургской, Самарской и Саратовской губерниях [7, с. 57—65]. Кроме того, с XVIII в. в Астрахани возникает лютеранская община, образованная от живущих в России иностранцев-лютеран немцев [8, с. 1122].

По социальному статусу государственные колонисты делились на группы: *поселянин-собственник, крестьянин, селянин*. Для немцев характерно общинно-групповое формирование и образование земледельческих поселений законодательно-административного регулирования: колонии, дочерние колонии, выселки, частные хутора отдельных семейств, смешанные с православными народами (русские, украинцы и др.). Мennonиты представляли собой обособленные замкнутые колонии, поселяне-собственники рассеянные в связи с землепользованием и землевладением; граждане, вступившие в дворянское сословие, на гражданскую и военную службы; крупные промышленники и содержатели городского имущества.

Мусульманская этногруппа была основана на исповедании ислама разными народами: татарами, башкирами, чувашами, черемисами, киргизами, вотяками и объединена арабским языком вероучения.

Итак, достаточно сформированные и расселенные на территории Российской империи этнические группы, движимые религиозно-духовной общностью и социально-экономическими факторами, вели оседлую жизнь, составляя в основном крестьянское сословие и образующие этнос.

Евреи образовались как национальность (М.Э. ПANOVA, Б.С. Хорева), будучи сплоченными вероисповеданием (иудаизм) и языком веры (иврит). Родной язык — идиш и немецкий для евреев из Германии, а также языки тех народов, где проживало еврейское население: польский, украинский, белорусский, русский. В 1812 г. один из правительственных документов гласит о выселении евреев в Центральную Россию и Поволжье «из мест боевых действий» (западная Белоруссия и Украина) специальным указом императора Николая II в целях борьбы со шпионажем как лиц, говорящих на немецком языке [9, 84–87].

Протестанты и католики представлены немцами, поляками, французами, австрийцами, швейцарцами, литовцами, бельгийцами, переселенцами из Лихтенштейна, Люксембурга, а также евреями, принявшими лютеранство и католичество (И.К. Актошевский, И. Гуткина, С.В. Познер, Б.И. Предигер). Общеупотребительным для этих народов являлся немецкий язык (хотя с разным диалектом), которым они пользовались как родным и объединялись на конфессиональной основе под общепринятым самоназванием «немцы», которое в конце XIX в. официально входило в личные, административные и государственные документы как определяющее народность и национальность [10].

Образовательная деятельность этнических групп обеспечивала передачу культурных и национальных ценностей молодым поколениям, объединение и укрепление в вере. В истоках становления и развития школьного образования предметное и программное обеспечение регулировалось ценностно-этническими установками и хозяйственными потребностями. Активное включение в просветительную

деятельность с середины XIX в. татарских и еврейских обществ было связано с экономическим подъемом страны, доступностью элементарных знаний, расширением предметной области и ее объема, возможностью включения дополнительных языков.

Так, еще в конце XVIII в. обучение татарской грамоте было введено в 20-ти русских учебных заведениях для обеспечения гармоничной коммуникативной среды татар и русских [11, с. 7–22]. В 1907 г. по решению педагогического совета Балашовского городского четырехклассного училища возбуждалось ходатайство перед директором народных училищ Саратовской губернии о разрешении ввести для желающих преподавание немецкого языка.

Потребность в немецком языке была вызвана тем, что по окончании курса молодые люди поступали в различного рода казенные, общественные и торгово-промышленные учреждения — казначейства, банки, конторы и др., в которых служили писарями, конторщиками, секретарями, делопроизводителями и т.д. [12, с. 2, 206].

В связи с ростом конкуренции на всероссийском рынке в медресе большое внимание уделялось русскому языку и на добровольных началах изучалось бухгалтерское дело. В 1913 г. курс в медресе составлял — 14 лет, 11 из них в начальных и средних классах изучался русский язык 6 уроков в неделю, остальные предметы по 2 часа в неделю. Академик П. Знаменский — ректор Казанской духовной академии в 1910 г. отмечал, что «по своей привычке к книге татарин легко выучивается и русской грамоте быстрее, чем русские» (С.Х. Алишев).

Обязательный немецкий язык был введен и в раввинских училищах, так как «вся еврейская ученость сосредоточена в Германии, и труды изданы на немецком языке» по словам Постельса (Лев Биншток). Кроме того, обязательными в педагогических классах еврейских школ были русский и халдейский языки. В еврейских Талмуд — торах, а также в частных хедерах, платных и бесплатных, наряду с еврейскими предметами преподавался русский язык. Содержание школ осуществлялось на средства от сбора субботних и праздничных свечей [13, с. 54], поступлений от еврейских типографий и пошлин с ввозимых из-за границы еврейских книг. Обучение шло по учебникам на немецком языке, с постепенной заменой русским языком.

Очевидно, что изучение языков в национальных школах было вызвано догматическими положениями, территориально-хозяйственным и административным взаимодействием поселений, подготовкой квалифицированных работников разных служб, в которых документация велась на двух языках, потребностью в дальнейшем образовании, а также, в связи с обширным землевладением и землепользованием, развитием промышленных производств и ремесел.

Общее для всех национальных школ стремление создать свою систему образования и воспитания, которое происходило на фоне доминирующей государственной

православной школы, в которой, по мнению А.Ш. Айзатулловой, наблюдалось «занижение вклада в систему государственно-религиозного просвещения других конфессий и отдача ведущей роли в этом процессе русской православной церкви и православных братств».

Отношение к просвещению со стороны государства оправдывалось полномочиями принуждения и контроля, которое было умеренно-сдержанным или облегченным, позвительно-ограничительным и утилитарным для всех национальных школ и выражалось в законотворческих положениях. Например, в Положении от 14 июля 1864 г. «О начальных народных училищах» в статье 3 читаем, что «в видах облегчения детям татар-магометан и вообще детям инородцев не христиан прохождения курса учения в городских и в сельских начальных училищах, а также в уездных училищах и в гимназиях, всех таковых детей освободить: в городских и сельских начальных училищах — от чтения по церковно-славянским книгам, в уездных училищах — от изучения церковно-славянского языка, а в гимназиях — от изучения церковно-славянского, греческого и немецкого языков, без ограничения прав». Далее согласно правилам от 26 марта 1870 г. поступила «инструкция инспекторам башкирских, киргизских и татарских школ» (1878 г.), что «новые мектебе и медресе могли открываться лишь при обязательном содержании русских классов ведомства Министерства народного просвещения», которая рассматривается как обремененность государственным образованием (С.Х. Алишев).

Обязательным для всех национальных школ в начальном образовании являлось обучение детей чтению и письму на родном языке: раннее с 3-х лет у евреев [14, с. 106–123], учебная неделя с воскресенья до пятницы; с 7 лет у татар, учебная неделя с субботы до четверга; с 8–10 лет у немцев, учебная неделя с понедельника до воскресенья. Длительность учебного года зависела от условий крестьянской жизни и участия в ней детей школьного возраста. У кочевников-мусульман она зависела от перекочевывания, зимовок и сенокоса, у татар длилась с осени до весны, у евреев — весь календарный год, за исключением субботних и праздничных дней, с учетом школьных каникул для всех учащихся. У евреев и немцев содержание учителей осуществлялось за счет общины и бесплатно, у татар в виде подарков от родителей и учеников или оплачивалось по договоренности.

Инициатива образования детей у татар исходила от семьи и общины (в каждой деревушке был хамин — переносное жилище кочевников, школа, священнослужители и школьный учитель). Для родителей не было худшего греха, чем необразованность детей (С.Х. Алишев). В еврейской семье не было большей гордости, чем вырастить знатока Талмуд-Торы. У немцев-лютеран и меннонитов обязательное знание грамоты (чтение и письмо) в подготовке к конфирмации и венчанию. Поселяне-собственники лютеране проявляли больший интерес к образованию, в связи с ростом и развитием сельскохозяйственных и промышленных производств и потребностью в

квалифицированных кадрах. Например, в Бальцерском русско-немецком училище, открытого по инициативе пастора Рейхерта и кружка родителей в 1909–1910 учебном году дети поселян-собственников составляли 70 % [15, с. 323–327].

В законодательных и административных документах XIX — начале XX вв. учебные заведения этих народов обозначались как «татарские», «еврейские» и «немецкие», под общим названием «инородческие» и «национальные».

Вопросы исторической науки по образованию инородцев Российской империи широко представлены в отечественной историографии (В.А. Образцов, Н.П. Кузин, С.В. Казакова, Е.К. Сысоева, Т.Н. Гонтарева, Э.Г. Плесская, Л.Н. Скляр, Д.С. Ткаченко, В.И. Фармаковский, П. Луппов, Р.У. Амирханов, В. Левин, Я.Д. Коблов, Брамсон Леонтий, И.И. Ходорковский, Е. Мовшович, И.К. Загидуллин, В.Ф. Абрамов, Мухаммед-Сафа Бикенин и В.В. Радлов, Р.Р. Исхакова, Н.М. Гаджиев, Т.А. Камалджанова, В. Зайковский, Е. Давыдова, И.В. Черказнянова, А.Ф. Эфиров и многие др.). В них отражены школьное законодательство, возникновение и развитие национальных школ, типы учебных заведений, структура управления образованием заинтересованных субъектов, финансово-материальное обеспечение, учебно-часовая и предметная нагрузка, обязательные и дополнительные школьные предметы и языки, статистические данные по успеваемости учащихся, территориальные единицы населения и учебных заведений, особенности женского религиозного и светского образования, отношение обществ к просвещению своих детей. В основных выводах и заключениях приоритет отдается культуре и достижениям в просветительной деятельности каждого этноса, трудностям реформенных периодов, жесткости и несправедливости государственной политики в отношении национального образования.

Касаясь женского еврейского образования Йегуда Ге-хасид писал, что девочки так же должны получить образование, позволяющее им познакомиться с основными законами повседневной жизни и уметь пользоваться ими. Юноши должны постигать Божественный закон и заповеди на святом языке (иврит), а девочки и женщины на том языке, к которому привыкли с детства» [16, с. 92–105].

Девочки допускались в хедер только на общеобразовательные предметы. С 1906–1910 гг. стали открываться хедеры для девочек. Протест родителей относительно совместного обучения мальчиков и девочек, введения общеобразовательных предметов и русского языка проявлялся лишь на первых этапах, но разъяснительные беседы педагогическими советами и очевидность реальной жизни убеждали родителей в необходимости таких мер [17, с. 69].

Женское домашнее образование казанских татарских девочек организовывали жены мулл, обучали чтению, письму и ремеслу (шитью серебром и золотом, вышивка татарских сапожек и тюбетеек). Дети выучиваются читать

настолько, что свободно читают общеупотребительные популярные книжки религиозного характера. Общее образование девочки-магометанки в русских гимназиях получают немногие, но их число с каждым годом увеличивается [18, с. 119].

Образование немецких девочек прослеживается в классных журналах частных (конца XIX в.) и средних учебных заведений Камышинского уезда Саратовской губернии (начала XX в.). По результатам переводных испытаний и на получение аттестата или свидетельства ученицы отличались прилежанием по рукоделию при отличном поведении.

Таким образом, женское образование в этнических группах было вызвано практической необходимостью. А.Д. Егоров в историческом очерке о гимназическом образовании России приводит выдержку из Положения Манифеста 1878 г., что «женское образование должно ограничиться такими предметами, которые не отклоняли бы учениц от главного предназначения»: «украшать скромный семейный очаг» и не стремились бы они к излишнему напряжению умственных сил», Николаем II на этом заключении было написано «весьма желательно».

В вопросе правительственной политики С.В. Познер освещает особенности контроля со стороны государства в распространении еврейского школьного образования, в частности о запрещении соблюдения учащимися религиозных установок (Указ Правительствующего сената от 2 октября 1901 г. № 11.073.127. О запрещении освобождать евреев учащихся от письменных занятий по субботам в начальных, средних и городских учебных заведениях. Подтверждение указа Правительствующего сената от 17 декабря 1902 г. № 12.190).

Кроме того, определение процентной нормы для учащихся — евреев при приеме в разные типы школ является ограничительной мерой (Циркуляр Министерства народного просвещения от 21 марта 1912 г. № 11.111.133. Примечание о процентной норме при приеме евреев в приготовительный класс и из приготовительного в 1-ый класс средних учебных заведений. О применении Высшего утверждения от 22 августа 1909 г. правил о приеме в средние учебные заведения учеников-евреев ведомства Министерства народного просвещения уведомить попечителей учебных округов надлежащим распоряжением, что прием учеников-евреев в приготовительный класс должен производиться в процентном соотношении). Однако, на евреек-экстернов процентная норма не распространялась (Циркуляр Министерства народного просвещения от 23 мая 1911 г. № 17.058. Приложение № 129. О не распространении процентной нормы на евреек — экстернов женских гимназий) [19, с. 136].

Важной деталью как результатом просветительной деятельности является уровень грамотности учащихся. По определению Ф.В. Духовникова у евреев он составлял 72% мужского пола и 56% женского пола, что явилось очень высоким показателем среди российского населения в конце XIX в. У татарского населения уровень

грамотности составлял 80% (Е. Давыдова). В Казанской губернии на 1 учащегося приходилось 9 мусульман и 1 учащаяся на 12 мусульманок, т.е. магометанские девочки учатся больше, чем русские мальчики, у которых 1 ученик на 14 мужчин, 1 девочка на 55 женщин (Р.У. Амирханов). Об уровне владения русским языком выпускников медресе свидетельствует документ, практически без ошибок собственноручно написанный М.С. Биккениным (В.В. Радлов). В то же время, например, в Ставропольской губернии уровень грамотности среди русского населения составлял 20,4% мужского пола и 4,6% женского пола (Л.Н. Скляр). Т.А. Камалджанова отмечает, что в материалах переписи 1897 г. на территории Казахстана образовательный уровень татар определялся в трех категориях: грамотные на русском языке — 4,7% от численности татар, на других языках — 27%, имеющие образование выше начального уровня — 0,03%. Например, по Семипалатинской области доля грамотных татар составляла 6%, среди казахов — 6,5%, русских — 27,5%.

Отношение к образованию и грамотность детей поселян-собственников католиков в колонии Йозефсталь Камышинского уезда Саратовской губернии выявляется в описании мирских раскладок: «В 1883 г. посещение церковно-приходской школы обязательно, но многие, особенно мальчики не посещают, не смотря на штраф 3коп за каждый пропущенный день» [20]. Далее в том же документе, о том, что в селе Мариенфельд в 1885 г. открылась товарищеская школа, «многие платят штраф, но в школу не ходят, большинство колонистов не могут читать, нет такой строгости как у лютеран». В выдержке из протокола № 5 заседания педагогического совета Камышинской мужской гимназии за 1914–1915 учебный год неудовлетворительные оценки по русскому языку у 38% учащихся «вследствие не владения русским языком немецких детей и небрежное отношение к учебе остальных».

Тем не менее, в инструкции по переписи населения по Йозефстальскому сельскому совету Эрленбахского кантона Камышинского уезда 1936 г. в пункте 6 дано указание для переписчиков: «Ответ о грамотности должен быть записан независимо от возраста, т.е. детям дошкольного возраста пишется «да» [21]. В автобиографии председателя колхоза по данному сельскому совету Михаила Игнатьевича Рееб читаем: «Наше семейство было такое бедное, что мы не имели возможности ходить в школу. Я был в школе всего два дня, за шалости учитель бил меня линейкой по рукам и разбил руку, после этого отец запретил мне вообще ходить в школу» [22]. Следовательно, отношение к образованию сельских обществ отдельных немецких колоний было вызвано необязательностью и характеризовалось отдельными неблагоприятными факторами.

В журнале «Народное образование» № 3 1913 г. высказывается причина неуспеваемости по русскому языку немецких детей, которая заключалась «в незнании русскими учительницами немецкого языка, а немецкими

детьми русского. Уходит год, чтобы и те и другие как-то стали понимать друг друга». В то же время, И.В. Черказнянова обращает внимание на незнание русского языка учителями немецких школ: «в 1914 г. из-за слабого знания русского языка учителями, многие немецкие школы были закрыты, однако ни один преподаватель не был уволен по этой причине». Так же, предоставление возможности всякому частному лицу в открытии в городах и селах народных училищ и школ грамоты, не спрашивая на то разрешения и допускать учащихся, не владеющих языком учащихся. Таким образом, постановка учебного дела с минимальными требованиями к образовательному цензу не могла обеспечить качественное обучение немецких детей.

В вопросе статистических данных по грамотности населения XIX и начала XX века сомнение выражает Д.С. Лихачев, когда в «неграмотные» записывались все староверы, так как отказывались читать новопечатные книги, отмечается в сборнике научных статей Самарского Государственного педагогического университета в статье по Истории развития системы образования Поволжья (1997 г.).

Татары, наученные горьким историческим опытом в отношении переписи, по возможности уклонялись от всяких «ревизий», проводимых русской администрацией, воспринимая их как попытку приобщения к христианству. О контроле за передвижением еврейского населения обширно разъясняет Циркуляр попечителям Казанского учебного округа 1910 г. №8;125. О том, что за разрешением недоразумений по вопросу о праве жительства, возникающем при приеме еврейских детей в учебные заведения подлежит обращаться в местные губернские правления.

Это было вызвано имеющимися в Управлении учебного округа сведениями, что в числе учащихся средних учебных заведений находятся дети иудейского вероисповедания, которые проживают отдельно от родителей с братьями, сестрами и другими родственниками. Дети подмастерьев, купцов 1-ой гильдии, лиц с высшим образованием, зубных врачей и провизоров по разрешению местной полиции на условное временное пребывание согласно Циркуляра Министерства внутренних дел от 22 мая 1907 г. №20.

Вопрос о праве жительства евреев в том или ином городе по закону обсуждается губернскими правлениями, куда начальники средних учебных заведений должны обращаться для рассмотрения всех недоразумений, связанных с приемом еврейских детей в учебные заведения (С.В. Познер). Таким образом, перепись евреев сопряжена с правом их проживания в той или иной местности и необходимостью комплексных действий губернских властей, надзорно-охранительных органов и начальства учебных заведений.

Вследствие этого, статистика по образованию детей была в отдельных случаях заниженной по национальным и вероисповедным особенностям или завышенной в стрем-

лении местных администраций упорядочить показатели по школьному делу и таким образом сохранить финансирование государственного казначейства и местных учреждений управления образованием.

В целом, состояние школьного образования в немецких колониях Саратовского Поволжья характеризуется отсутствием единой системы по организации и качественной постановке учебного дела, нестабильностью и социальным разрывом общества. Для бедного и среднего крестьянина приоритетом являлось хозяйство, а для поселенника-собственника образование открывало большие возможности в профессиональном самоопределении детей, поэтому использование детского труда в домашнем хозяйстве было минимальным, а распространение домашнего и частного обучения практиковалось повсеместно.

В итоге следует заключить, что особенности этноформирований, их статус и состав повлияли на просветительскую деятельность детей. Положительное в обязательности и выгоды изучения языков, создании трудовых и ремесленных классов и отделений, профессиональных школ, дополнительных предметов для грамотного ведения хозяйства, в развитии ремесел и промышленных производств (география, естествознание, физика, арифметика, геометрия, рисование, черчение, рукоделие). Отличительные особенности в развитии школьного дела характеризуются религиозно-нравственными аспектами, соотношением государственных интересов и интересов этнических обществ, проявлением активности и гибкости в вопросах образования посредством диалога и компромисса с местными органами управления образованием. Протест против русского языка и общеобразовательных предметов носил эпизодный внутриобщинный характер, но в перспективе именно знание русского языка и дополнительных предметов явились спасением для детей инородцев в обществе новых экономических отношений. Образование имело два направления: территориально-замкнутое (семья-община) и светское, прикладного характера. Первое носило религиозно-нравственный характер, светское воспринималось как альтернативное, но в целом оба типа школьного образования выполняли важные функции по сохранению этноса и профессиональному самоопределению учащихся.

Результаты образовательной деятельности этнических групп на разных этапах развития имели важное региональное и общегосударственное значение.

Знание французского, немецкого, арабского, тюркского (татарского) и турецкого языков открывало большие возможности продолжить образование в Европе и имело практическое применение в преподавательской деятельности в учебных заведениях регионов России, издательстве, переплетном ремесле, переводе, переписке книг и учебников, оформлении рукописных сочинений и т.д.

Общей в государственной политике по отношению к образованию инородцев стала тенденция не допускать на-

растание и распространение образованности среди этнических групп, а с другой стороны, использование их учености для поднятия образования и культуры русских крестьян, развития сельскохозяйственного и промышленного производства, международной торговли, с перспективой развития и установления экономических связей с европейскими государствами.

Следовательно, государственная политика в отношении школьного образования инородцев Российской империи дореволюционного периода обусловлена социально-экономическими мотивами с учетом государственных интересов, с законодательно-исполнительной формой проявления, которая отображалась в постановлениях, положениях и циркулярах.

Литература:

1. М.Э. Панова, Б.С. Хорева. Социоэтнические проблемы иноземных диаспор в России и СНГ/под ред. Б.С. Хорева, И.А. Даниловой и М.Э. Пановой. Население и кризисы. Вып.9.М.2002.с. 115.
2. Евгения Давыдова. Еврейские организации Казани /журнал «Корни». Вестник народного университета еврейской культуры в Центральной России и Поволжье. №1.Саратов. — Нижний Новгород.1994. с. 88—94.
3. Е. Мовшович. Очерки истории евреев на Дону. Ростов-на-Дону.2006.с. 502.
4. В.Галкин. Теоретические аспекты и основы экологической проблемы: толкователь слов и идеоматических выражений. Национальная философская энциклопедия Национальная Энциклопедическая Служба. Режим доступа <http://www.term.ru/dictionary/>.Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона /В современной орфографии. — Петербург: Издательское общество «Ф.А. Брокгауз — И.А. Ефрон». 1907—1909. А.Н. Чанышев. Советская историческая энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. Под ред. Е.М. Жукова. 1973—1982. Москва. Режим доступа: <http://www.dic.academic.ru>
5. Раздел №2. Образование и воспитание в городской провинции. Просветительная деятельность. История развития системы образования Поволжья (на материале Самарского субрегиона) /Государственный педагогический университет. Сборник научных статей. Самара.1997. с. 57—65. История Астраханского края: монография. — Астрахань: изд. Астраханский государственный педагогический университет. 2000.с. 1122.
6. Семен Августович. Национальная жизнь в еврейских общинах Центральной России и Поволжья /журнал «Корни». Вестник народного университета еврейской культуры в Центральной России и Поволжье. №1.Саратов. — Нижний Новгород. 1994.с. 84—87.
7. ГКУ ВО «ГАВО» Государственное казенное учреждение Волгоградской области «Государственный архив Волгоградской области» г. Волгоград. Ф.2654. Оп.1.ед.хр.28. Посемейные списки Визенфельдского сельского Совета Эрленбахского кантона х. Авиллово.1927 г. ; ед.хр. 29.с. Визенфельд.1936.
8. С.Х. Алишев. Общественно-культурное развитие народов Среднего Поволжья (XVI-конца XIXв.) / институт языка, литературы и истории им. Г. Ибрагимова КНЦ РАН. Казань.1992.с. 7—22. ОГУ «ГАСО» Областное государственное учреждение «Государственный архив Саратовской области» г. Саратов. ф.13.оп.1. дело №3218. Дирекция народных училищ Саратовской губернии. Дело о введении немецкого языка в Балашовское 4-х классное городское училище.1908. с. 2,2об. Лев Биншток. Вопрос о еврейских училищах. М.1866.с. 54.
9. А. Егоров. Картограммы распределения еврейских школ по губерниям и областям России (конец XIX-начало XXвв) /журнал «Корни» №19. Саратов.2003.с. 106—123.
10. С.Г. Веснина. Частные товарищеские русско-немецкие училища в немецких колониях Поволжья /Российские немцы на Дону, Кавказе и Волге. Материалы Российско-германской научной конференции в 1994. М. 1995. с. 323—327).
11. Нелли Портнова. Еврейское образование: история и современность /журнал «Корни» №19. Саратов.2003.с. 92—105
12. Журнал «Вестник еврейского просвещения» №32.1915 г.с. 69.
13. Я.Д. Коблов. Конфессиональные школы Казанских татар. Казань.1916.с. 119.
14. С.В. Познер. Евреи в общей школе (из истории законодательства и правительственной политики в области еврейского вопроса). Приложение №129. С-П. 1914. с. 136.
15. А.Н. Минх. Историко-географический словарь Саратовской губернии.т.1.вып.2.Южные уезды Царицынский и Камышинский. Саратов.1898.
16. ГКУ ВО «ГАВО» г. Волгоград. ф. 2659.оп.2. ед.хр.15. Йосифстальский сельский совет (Скрипалевка) Эрленбахского кантона.1936.
17. ГКУ ВО «ГАВО» г. Волгоград. Ф.Р-2655. оп. 2. ед. хр. 148. Автобиография председателя сельского совета. Исполнительный комитет Мариенфельдского сельского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Эрленбахского кантона АССР НП. 1936.

Роль суфизма в развитии педагогической мысли

Хажиева Максуда Султановна, доктор философских наук, заведующая кафедрой философии;

Ёрматов Санжарбек Матназарович, студент

Ургенчский государственный университет (Хорезм, Узбекистан)

В процессе развития современной педагогики актуально использовать опыт других смежных ей параллельных областей науки, таких как философия, психология, культурология и другие гуманитарно-ориентированные дисциплины. В представленной статье предпринята попытка анализа и изучения непрямого материала педагогических идей и методов, заложенных в традициях древнего суфийского учения, которое возникло на Востоке в раннем средневековье.

Суфийская педагогика, впитавшая мудрость веков, представляет собой часть общечеловеческой педагогики. Ее обращение к интуитивному познанию мира невидимого отражает потенциальные возможности развития человека. Развивавшаяся тысячелетиями суфийская педагогическая мысль, ее мудрость необходимы в процессе решения острых проблем воспитания, обучения, образования как для современной педагогики, так и педагогики будущего. В стремительном темпе научно-технического прогресса XXI века развитие педагогики нуждается в увеличении профессионализма, деятельности талантливых, творческих личностей. Использование суфийских методов обучения, выверенных веками мастерами восточной суфийской духовной традиции, представляет значимый материал для обогащения современного педагогического процесса.

Цель суфийских практиков заключалась в том, чтобы помочь людям получить вневременной опыт переживания, открывающий путь к познанию. ПРИ ЭТОМ КАК Средство использовались трансовые техники, гипнотерапия, комплексы специальных психотехнических упражнений, в числе которых тренировка голосовых, телесных, психоэнергетических возможностей человека. Необходимым условием обучения в суфийской традиции является процесс педагогического сопровождения учителем ученика, что выявляет значимость субъектно-субъектных отношений. Так, на начальном этапе обучения «основная задача ученика (мурида) сводится к вживанию в образ учителя (муршида) как высшей степени знающего существа, для чего используются три уровня восприятия реальности: физический, ментальный и вербальный» (Хисматуллин, 2003, 142).

В суфийской традиции роли учителя-мастера и ученика строятся на основе субъектно-субъектных отношений, что, несомненно, представляет интерес для исследования современной психологии и педагогики.

За время существования суфизма накоплен колоссальный опыт, связанный с нравственным воспитанием (дидактический суфизм), развитием личности. Перед нами живое интересное учение, которое может оказаться

полезным с точки зрения новых методов, способов обучения и технологий для педагогики.

На основе анализа произведений суфийских просветителей необходимо выявить особенности их педагогической мысли и преемственность связей с современной теорией и практикой обучения и воспитания. Для этого надо решить следующие задачи:

1. Раскрыть историко-педагогические предпосылки становления и развития суфийской педагогической мысли.
2. Определить содержание, основные направления и методы суфийской педагогической мысли и опыта обучения и воспитания на их основе.
3. Выявить преемственность связей суфийской педагогической мысли с современной педагогической наукой и практикой.
4. Определить возможности использования суфийской педагогической мысли в современном учебно-воспитательном процессе.

Процесс обучения, образования и воспитания в суфийской традиции обусловлен следующими факторами:

Формой субъектно-субъектных отношений ученика и мастера.

Наличие группы обучающихся вместе учеников. В итоге их совместного обучения происходит изменение сознания из грубого состояния в утонченное.

Опираясь на путь любви, «педагогику сердечного восприятия» (Аль-Газали), суфийская педагогическая мысль преодолевает интеллектуальные и эмоциональные препятствия, создавая формы духовного развития и воспитания человека.

В суфийской педагогике познание человека заключается в его духовном, психо — эмоциональном (энергетическом), физическом аспектах. Их способы передачи этих знаний отличаются от западной педагогической школы. В суфизме, что может быть полезно для опыта современной педагогики, обучающий и обучаемый пребывают в ситуации диалога, самораскрытия, коммуникабельности, в поиске новых форм и подходов обучения и воспитания в зависимости от «учеников», «места», «времени» — это живой процесс образования.

Суфийская педагогическая мысль содержит свою методологию развития человека через, так называемое, развитие его «сущности». Важной структурой при этом является психика человека со скрытым потенциалом эмоциональной сферы и подсознательного аспекта.

Одним из способов передачи знания является метод находить решения в ситуации обучения через суфийские легенды и притчи, которые содержат в себе мудрость веков, учат находить решения проблем, развивают мышление, ин-

туацию и воображение. Они открывают новые жизненные ориентиры, ненавязчиво предлагая пути будущих изменений и личностного роста, в которую включен ученик — обучением на скрытом смысле притчи — происходит процесс самопознания учащегося. В литературном наследии великих учителей суфизма выражены педагогические идеи нравственного совершенствования человека, представлена роль преемственности знания от поколения к поколению, духовный аспект воспитания. Произведения суфийских классиков наполнены мудростью, гуманизмом, пронизательностью, обращены к общечеловеческим ценностям с изысканностью восточного колорита в передаче образов.

Суфийская педагогика — продукт древнего многоликого суфийского учения, принимавшего в зависимости

от обстоятельств на протяжении всей своей 1400-летней истории множество различных форм. Свое учение суфии сделали инструментом развития человека, что само по себе является доказательством обучающей миссии суфизма.

Гениальному мыслителю и поэту Джалал Ад-Дину Руми принадлежит особая роль в развитии суфийской педагогической мысли. В своей системе обучения он использовал объяснения и интеллектуальные упражнения, размышления и медитацию, деятельность и бездействие. Одной из его подлинно суфийских характеристик является то, что он почти за любым человеком оставляет возможность добиться определенных успехов в деле осуществления его предназначения.

Литература:

1. Аль-Газали Абу Хамид. «Весы деяний» и другие сочинения М.: Ансар, 2004.
2. Антология суфийской поэзии // электронный ресурс: <http://www.sufism.ru/orden/lib.htm>
3. Ибн ал-'Араби. Мекканские откровения (Ал-Футухат Ал-Маккийя) Спб.: 1995.
4. Хисматуллин А.А. Суфизм Спб: Азбука-классика, 2003. — 224 с.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования в Российской Федерации

Былда Людмила Михайловна, воспитатель
МДОУ детский сад № 27 (Приморский край, г. Уссурийск)

Образование представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства. Таково понимание образования, записанное в Законе об образовании Российской Федерации. Более широко — это процесс овладения детьми знаниями, предусмотренными программой, и процесс достижения уровня воспитанности, культуры, нравственности на основе изучаемых знаний из опыта человечества в разнообразных видах внеучебной и учебной деятельности детей.

Право на получение образования является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. В России сфера образования признается приоритетной.

Система образования в нашем государстве основывается на следующих принципах:

- гуманизм, приоритет общечеловеческих ценностей, забота о жизни и здоровье человека, свободное развитие личности каждого;
- единство в условиях многонационального государства. Защита национальных культур, культурных традиций народов России;
- общедоступность, соответствие системы образования уровням и особенностям развития и подготовки детей, воспитанников, учащихся;
- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений.

Реализация этих принципов предполагает высокий профессиональный уровень подготовки воспитателей, учителей, преподавателей во всех сферах образования, творческий характер их деятельности.

Гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования:

- возможность получения образования на территории России независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, отношения к религии, убеждений, партийной принадлежности, наличия судимости. Возможные ограничения на профессиональное образование по признакам пола, возраста, состояния здо-

ровья, наличия судимости могут быть установлены только законом;

- получение бесплатного общего и на конкурсной основе бесплатного профессионального образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Если, например, гражданин на конкурсной основе поступил в университет и закончил его, то второе высшее образование он может получить платное;

- для граждан с отклонениями в развитии создаются условия и специальные педагогические подходы для получения образования, коррекции нарушения развития, социальной адаптации;

- гражданам, проявляющим выдающиеся способности, государство содействует в получении элитарного образования, в том числе посредством предоставления им специальных государственных стипендий.

В Российской Федерации устанавливаются государственные общеобразовательные стандарты, определяющие в обязательном порядке минимум содержания образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки в учебных заведениях.

Государственные образовательные стандарты являются основой для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников всех типов образовательных учреждений.

Система образования

Определяющими основаниями образования в России являются государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, а также совокупность преемственных образовательных программ.

Образовательные программы разделяются на два типа:

- общеобразовательные: основные и дополнительные;
- профессиональные: основные и дополнительные.

Общеобразовательные программы направлены на формирование и развитие общей культуры личности, адаптацию к жизни в обществе, реализуют задачи общего развития личности в современных общественных условиях, создают основы для осознанного выбора и освоения профессии.

К общеобразовательным программам относятся:

- программы дошкольного образования,

- программы начального общего образования,
- программы основного общего образования,
- программы среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на подготовку специалистов соответствующей квалификации, на решение задач повышения профессионального и общеобразовательного уровня специалистов.

К профессиональным программам относятся:

- программы начального профессионального образования,
- программы среднего профессионального образования,
- программы высшего профессионального образования,
- программы послевузовского профессионального образования.

Нормативные сроки освоения программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются Законом, а также положением о типах и видах образовательных учреждений.

Например, начальное общее образование — 3–4 года, основное общее образование — 9 лет, среднее (полное) общее образование — 11 лет, высшее профессиональное в педагогических институтах — 5 лет.

Формы получения образования:

- с отрывом от производства; без отрыва от производства (вечерняя, заочная);
- экстернат;
- самообразование;
- семейное образование.

Для всех форм получения образования в пределах основной общеобразовательной или основной профессиональной программы действует единый государственный образовательный стандарт.

Учредителями образовательных учреждений могут быть:

- органы государственной власти и местного самоуправления;
- отечественные, иностранные и зарубежные предприятия,
- общественные и частные фонды, ассоциации;
- общественные и религиозные организации, зарегистрированные на территории Российской Федерации.

Допускается совместное учредительство образовательных учреждений.

В системе образования Российской Федерации большое внимание уделяется дошкольному образованию. Родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального развития ребенка в младенческом возрасте.

В помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений: ясли-сад, детский сад — начальная школа; комплексы — детский сад — школа — колледж, детский сад — школа — вуз. Возможны и другие соче-

тания. Особенно перспективны комплексы, связывающие в единый процесс структуру начального и дошкольного образования и воспитания детей.

В детских садах дети становятся первоклассниками, предварительно получая хорошую подготовку в старшем дошкольном возрасте. И детский сад, и начальную школу консультируют специалисты-ученые.

В системе образования обязательным является основное общее образование (девятилетняя общеобразовательная школа), которое сохраняет силу до достижения ребенком пятнадцатилетнего возраста).

Образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования являются преемственными, т.е. каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Дети, имеющие задолженность по двум и более предметам, по усмотрению родителей оставляются на повторное обучение, переводятся в классы компенсирующего обучения с пониженным количеством обучающихся на одного учителя, а также могут продолжать обучение дома, в форме семейного образования. Дети, имеющие задолженность по одному предмету, переводятся в следующий класс условно.

Дополнительные образовательные услуги в образовательных учреждениях, в том числе и дошкольных, могут быть платными при наличии лицензии на указанный вид деятельности. Дополнительное образование может быть получено также в музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов, курсах и центрах профессиональной ориентации.

Система общего образования в России дает возможности творческого поиска в реализации задач образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста, внедрения вариативных педагогических технологий и программ, авторских разработок. Например, в Москве, где с 1994 г. утверждена программа «Столичное образование».

В настоящее время дошкольные учреждения используют ряд перспективных отечественных программ и технологий: «Развитие», научный руководитель доктор психологических наук О.М. Дьяченко; «Радуга», научный руководитель кандидат психологических наук Т.Н. Доронова; «Диалектика», научный руководитель доктор психологических наук Н.Е. Веракса; «Золотой ключик», научный руководитель доктор психологических наук Г.Г. Кравцов; «Малыш», «Гармония», «Синтез»; технологии «Детский сад — дом радости», руководитель Н.М. Крылова, «Становление и самообразование», автор Е.Е. Шулешко; авторские программы по обучению грамоте 4–5-летних детей, по обучению чтению с 2-х лет. Эти программы и технологии ориентированы на базисную программу развития детей, которая как образовательный стандарт дошкольного уровня образования, разрабатывается Центром Дошкольное детство им. А.В. Запорожца. [1]

Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении

В Законе Российской Федерации об образовании (ст. 12) говорится о том, что деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений регулируется типовыми положениями о соответствующих типах и видах образовательных учреждений, утвержденных Правительством Российской Федерации и разрабатываемыми на их основе уставами.

В соответствии с этим в 2008 г. было разработано и утверждено Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении.

Типовое положение регулирует деятельность государственных, муниципальных дошкольных образовательных учреждений. В нем определены основные задачи дошкольного образовательного учреждения: охрана жизни и здоровья детей; обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребенка; приобщение детей к общечеловеческим ценностям; взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

В соответствии с Типовым положением все дошкольные учреждения делятся на определенные виды, которые определяются спецификой их деятельности.

Виды дошкольных образовательных учреждений:

- детский сад;
- детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.);
- детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалификационной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;
- детский сад пресмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур;
- детский сад комбинированного вида (в состав комбинированного детского сада могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании);
- центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.

Таким образом, Типовое положение закрепило все виды детских образовательных учреждений, которые складывались в истории развития дошкольного воспитания. В этом документе подчеркивается, что в дошкольном образовательном учреждении образование носит светский характер.

В специальном разделе Типового положения разъясняются порядок создания, регистрации дошкольных образовательных учреждений, выдачи им лицензии (разрешения).

В соответствии с Законом Российской Федерации об образовании и на основании Типового положения каждое

дошкольное учреждение создает свой Устав. Устав — это документ, в котором четко устанавливаются цели и задачи учреждения, основные направления работы, вариативность используемых образовательных программ. В Уставе определяются права дошкольных работников, отношения с родителями воспитанников, а также дополнительные платные образовательные услуги. Режим работы дошкольного образовательного учреждения устанавливается договором между детским садом и учредителем и фиксируется в Уставе дошкольного образовательного учреждения.

В Типовом положении предлагается порядок комплектования дошкольного образовательного учреждения. В дошкольное образовательное учреждение принимаются дети от 2-х месяцев до 7 лет на основании медицинского заключения.

В разделе «Участники образовательного процесса» указывается, что таковыми являются воспитанники, родители (лица, их заменяющие), педагогические работники. Отношения между детским садом и родителями регулируются родительским договором, в котором отражаются взаимные права, обязанности и ответственность сторон.

В этом же разделе подчеркивается, что отношения воспитанника и персонала дошкольного образовательного учреждения строятся на основе сотрудничества, уважения личности ребенка и представления ему свободы развития в соответствии с индивидуальными особенностями.

На педагогическую работу принимаются лица, имеющие необходимую профессионально-педагогическую квалификацию, подтвержденную документами об образовании.

Права, социальные гарантии и льготы работников дошкольных образовательных учреждений определяются законодательством Российской Федерации, уставом детского сада, трудовым договором (контрактом).

Все работники дошкольных образовательных учреждений проходят аттестацию. Молодые специалисты (выпускники учебных заведений) аттестацию проходят через три года работы.

В разделе «Управление дошкольным образовательным учреждением» записано, что общее руководство осуществляет совет педагогов, а порядок его избрания, компетенции определяются Уставом дошкольного образовательного учреждения. Непосредственное руководство деятельностью дошкольного учреждения осуществляет заведующий.

В заключительном разделе раскрываются положения об имуществе и средствах дошкольного учреждения.

Новое Типовое положение закрепляет права дошкольных учреждений, регламентирует виды дошкольных учреждений, особую значимость придает Уставу дошкольного учреждения. В этом документе обращается внимание на то, что отношения педагогических коллективов должны строиться на основе уважения их прав, учета их индивидуальности. [2]

Литература:

1. Болотина Л.Р. Комарова Т.С. Баранов С.П. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений 2-е изд. — М. : Издательский центр «Академия,» 1997. — 240 с. — ISBN 5-7695-01 37-5
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 г. №666 г. Москва «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении».

Раздельное воспитание под контролем дерматоглифики – альтернативный вариант сегодня – сохранение генофонда нации завтра

Власов Алексей Владимирович, соискатель
Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

Ключевые слова: *узоры папиллярных линий (дерматоглифика), раздельное воспитание, альтернативный вариант, индивидуально-личностный подход.*

Введение. В нашей стране раздельное воспитание стало директивно применяться с конца 50-х годов. А до этого воспитание традиционно было раздельным [1].

Сейчас опыт раздельного обучения ещё не вошёл в массовую практику, и это, наверное, хорошо. ...эта новация должна быть хорошо подготовлена, только тогда она будет успешна. Если формально разделить класс на мальчиков и девочек и учить их одинаково — толку от этого не будет. Несомненно, нужно специально готовить педагогов, нужны новые методики преподавания, нужны новые исследования [2].

Мой 17 летний опыт исследования формы руки, архитектоники ладони и узоров папиллярных линий (дерматоглифика) на пальцах, позволяет мне предложить Вам, уважаемые педагоги, альтернативный вариант раздельного воспитания (без деления по половой принадлежности).

Цель работы: разработать альтернативный вариант раздельного воспитания (без деления по половой принадлежности) детей (с сохранением смешанности классов), осуществляемый под контролем особенностей типов узоров папиллярных линий на указательных пальцах.

Задачи исследования:

1. ознакомить учителей начальных классов с III вариантами развития личности;
2. представить наиболее эффективный способ получения чёткого оттиска;
3. разработать три варианта формирования классов с учётом особенностей узоров папиллярных линий на указательных пальцах учителей и первоклассников;
4. выявить характерные для XXI века изменения уровня организации человека по узорам папиллярных линий указательных пальцев.

Организация и методы исследования: исследование проводилось с 1994–2012 гг. изучалась форма руки, архитектоника ладони, узоры папиллярных линий на пальцах

(дерматоглифика). В исследовании принимали участие мужчины и женщины различных возрастов, а также различные творческие коллективы и учителя нескольких школ г. Челябинска и области.

Результаты и их обсуждение: в России можно создать школы с раздельным воспитанием мальчиков и девочек. И, если Великобритания или Америка могут похвастаться тем, что у них есть учителя отдельно для класса мальчиков и девочек, то Вам предлагаю даже не заниматься поисками мужчин-преподавателей. Каждый директор должен знать не, столько характер учителя начальных классов, сколько особенность его типа узора папиллярных линий на указательных пальцах (полученные при помощи штепсельной подушки, губной помады, сканирования и т.п.). Именно по этим узорам можно получить максимум информации о человеке (рисунок №1). Занимаясь исследованием в этой области на протяжении 17 лет, удалось найти закономерность, которую назвал: constant врождённых свойств высшей нервной деятельности (заявка на патент №2011125890/11 от 22.06.2011).

Методом наблюдения удалось выявить III варианта развития личности:

- I. нормальное развитие (в основе её усложнение типа рисунка: дуга→петля, петля→завиток);
- II. отсутствие развития (в основе её сохранение типа рисунка: дуга→дуга, петля→петля, завиток→завиток);
- III. ретроградное развитие (R) (в основе её упрощение типа рисунка: завиток→петля, петля→дуга).

Именно эти особенности и будут важны для директора МОУ. Для тех, кто хотел бы ознакомиться с первыми статьями, см. журнал «МУ» (№1,2,3 (36,37,38) 2012 г.). Представляю Вам алгоритм действий:

На первом этапе: директор МОУ или завуч формируют базу данных (БД) своих учителей начальных классов. Вам необходимо получить отпечатки указательных пальцев



Рис. 1. Типы узоров папиллярных линий (дуга - Arch, петля - Loop, завиток - Whorl).

обеих рук при помощи: сканирования, штепсельной подушки, фотографирования и т.п. (можно использовать листки для заметок). При этом лучше всего, если оттиск Вы будете делать на краю столешницы. Оттиск на бумаге можно сделать путём надавливания или перекатывания от внутреннего края к наружному. Вам необходимо получить чёткий оттиск (жирность или большое количество чернил могут смазать весь узор папиллярных линий). Рассмотрите теперь полученный оттиск и определите свой тип узора папиллярных линий. Запишите полученные результаты (например, Иванова С.А. П-П и т.д.) у Вас получится база данных учителей начальных классов.

На втором этапе: когда ребёнок приходит в школу с родителями и записывается в первый класс (или на подготовительные курсы) у него с их согласия и в присутствии родителей, надо будет взять отпечаток левого и правого указательных пальцев. Таким образом, мы формируем базу данных (БД) детей с учётом особенностей типов узоров.

На третьем этапе: когда все дети записаны, рассадите своих учителей так, чтобы они были от Вас по убыванию (З-З, З-П, П-П, П-Д) типа узора (если Вы заинтересуете

учителя информатики, он Вам составит программу). И Вы начинаете формировать классы:

1 класс сильный — такие дети (мальчики и девочки) на обоих указательных пальцах должны иметь узор типа: завиток-завиток;

2 класс средний — такие дети (мальчики и девочки) на обоих указательных пальцах должны иметь узор типа: петля-завиток, петля-петля;

3 класс смешанный — такие дети (мальчики и девочки) на обоих указательных пальцах должны иметь узор типа: петля-дуга, дуга-дуга, завиток-петля, завиток-дуга и в этом случае у учителя должен быть такой, же смешанный тип (если повезёт)... в общем — чем располагаете.

Для сильного класса учитель начальных классов тоже должен иметь узор типа: завиток-завиток (З-З) или петля-завиток (П-З). Помните о том, что это будущие Ваши золотые медалисты. Для среднего класса подойдёт учитель с типом: петля-завиток (П-З), петля-петля (П-П). Если у учителя встречается ретроградный вариант, то ему достанется смешанный класс. При отсутствии детей из одной категории или учителя с завитками — необходимо предоставить эту возможность учителю с типом узора: петля-петля (П-П) или петля-завиток (П-З).

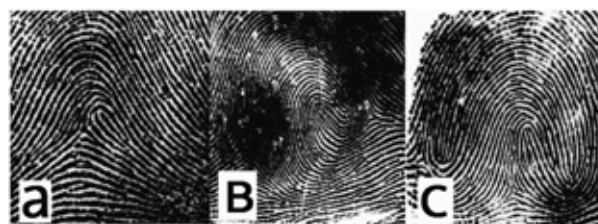


Рис. 2. Усложнение типов узоров папиллярных линий в XXI веке: а) петлеобразный узор в дуговом; в) двойная петля; с) тройная петля.

А учителя-мужчины (если их нет в начальной школе) нам не нужны потому, что среди учителей-женщин будут встречаться те, у которых тоже будет тип узора: П-З или З-З. Такие учителя смогут приготовить и провести урок, как для мальчиков, так и для девочек, учитывая их особенности. Учителя-мужчины ведь тоже могут иметь тип узора: П-П или П-З, тогда ему лучше всего вести в классе девочек (судим по левому пальцу). Очень редко, когда у учителя-мужчины будет узор типа: З-З — это идеальный вариант для школы и сильного класса. Если к Вам в школу придут студенты-практиканты и у кого-то из них будет тип узора: З-З — постарайтесь удержать его в своей школе.

Следует сказать, что в XXI веке произошло усложнение узоров папиллярных линий (рисунок №2), и появились смешанные узоры (петля с дугой, двойные и даже тройные петли). Это усложнение типа узора накладывает своеобразный отпечаток и на характер его обладателя (сочетает в себе качества обеих знаков, но в разной мере) и такой ученик чаще всего не попадает под стандартную типологию.

Заключение: этот метод можно считать альтернативным вариантом раздельного воспитания, так как в нём учтены все положительные стороны:

1) дети в школе находятся вместе (нет деления по половой принадлежности) и тут они действительно друг у друга учатся;

2) присутствует индивидуально-личностный подход (дети отобраны в класс с учётом особенностей типов узоров папиллярных линий на указательных пальцах);

3) сами учителя подобраны в каждый класс с учётом схожести (однотипности) узоров;

Литература:

1. <http://www.pravoslavie.ru>
2. <http://malenkiy.ru>

4) в группу «риска» попадают те дети, у которых ретроградный тип узора или Д-Д — это дети, с которыми тесно должен работать школьный психолог;

5) сформированная БД учеников позволит завучу понять коллектив пришедших первоклассников и сформировать различные кружки по интересам, организовать встречи, туристические походы и т.п.;

6) зная БД учеников можно не только прогнозировать количество золотых медалистов, но и замотивировать того, кто может получить эту медаль.

К вопросу о становлении личностных особенностей студентов-психологов в процессе профессионального образования

Кишинская Наталья Владимировна, старший преподаватель, аспирант
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

В практике вузовского образования заметно активизировался интерес к личностным особенностям студентов. Становление педагога-психолога протекает на протяжении всей профессиональной деятельности. В вузе закладываются основы личностных и профессионально значимых качеств специалиста, которые в последующем обеспечивают профессиональное становление личности в процессе психолого-педагогической деятельности.

Проблема профессионального становления изучалась Г.М. Белокрыловой, А.А. Бодалёвым, Л.И. Божович, Ю.М. Забродным, Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, Т.В. Кудрявцевым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжниковым, Р.М. Шамионовым и другими учеными, определившие, что профессиональное становление представляет собой динамический процесс преобразования личностных и профессиональных качеств, характеризующийся самоопределением, самосовершенствованием, самообразованием, самоактуализацией, самосознанием, самореализацией. В своих исследованиях Г.В. Аكوпова, В.Я. Ляудис, Н.В. Ключева, рассматривают профессиональное становление как часть саморазвития личности, определяющего ее включенность в работу и удовлетворенность профессиональной деятельностью. При этом личностный результат профессионального развития не сводим только к приобретенным знаниям и умениям. Он находит отражение в изменении отношений личности к будущей профессиональной деятельности, в развитии профессионального самосознания, в динамике образа Я-профессионала, в профессиональных самооценках. Несмотря на различия в подходах к решению во-

просов профессионального становления определяется и общность мнения, заключающаяся в признании того, что, выбирая профессию, профессионально совершенствуясь, личность изменяется: изменяется отношение к будущей профессии, развиваются профессионально важные качества. Представленная сегодня новая модель специалиста, имеет сходство с представлениями о самоактуализирующейся личности, созданная в духе гуманистической психологии, и соответственно меняет основные аспекты в решении основных задач в образовании.

В нашем исследовании участвовало 108 студентов, первого курса дневного и заочного факультета педагогики и психологии в возрасте от 17 до 25 лет. из них 86 % женщин и 14 % мужчин.

Диагностика ответственности как системное свойство личности изучалось через опросник В.П. Пряжеина (разработан на основе модели А.И. Крупнова) [7]. Он позволяет определить комплексный показатель степени выраженности данного свойства, а также различные мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие. Динамический компонент рассматривается посредством эргичности-аэргичности (характеристики поведенческой активности-пассивности). Компонент регуляции (или самоконтроль) определяется такими параметрами как экстернальный-интернальный. Эмоциональный компонент изучался по параметрам астеничности-стеничности (отрицательные-положительные) эмоции, выполняя ответственные мероприятия). Мотивационная составляющая определялась со стороны социоцентричности и эгоцентричности, когнитивный ком-

понент — с позиции осмысленности и осведомленности, результативный компонент — в предметной, коммуникативной и субъектной сферах.

Личностные качества студентов исследовались многофакторным опросником личности Р.Б. Кеттелла. Тест практичен, раскрывает обширную информацию об индивидуальности. Позволяет выяснить коммуникативные свойства, эмоционально-волевые и интеллектуальные особенности, особенности межличностного взаимодействия. В результате количественной и качественной оценки составляющих личностных факторов и их взаимосвязей, отдельные факторы можно объединить в блоки по трем направлениям: 1) факторы: В, М, Q1 — интеллектуальные особенности; 2) факторы: А, Н, F, E, Q2, N, L — характеризуют особенности межличностного взаимодействия и коммуникативные свойства; 3) факторы: С, G, I, O, Q3, Q4 — эмоционально-волевые особенности. Полученные результаты оценивались нами применительно к особенностям профессиональной деятельности психологов, поскольку в основе профессионально значимых качеств (ПВК) данной деятельности лежат характерологические особенности.

Особенности личностных свойств проявляющиеся в межличностных контактах, диагностировались по методике Т. Лири. Учитывая критерии адаптивного-дезадаптивного поведения, у испытуемых определялся уровень проявления личностного свойства. Для определения уровня самоактуализации применялся опросник Э. Шострома, адаптированный М.В. Крозом, Л.Я. Гозманом (стандартизован на выборке А.М. Раевским педагогов)[2]. Самоактуализация как личностная категория рассматривается в нем через перечень разных шкал личностно-профессиональных ориентаций, они включают такие ценностные ориентации как гибкость, поведенческую сензитивность и спонтанность, склонность к гармоничному восприятию окружающей действительности, самоуважение, контактность, межличностную чувствительность, эмпатию, стремление к приобретению знаний, выражающееся в познавательной потребности, реализуемая в креативности — творческая направленность.

По результатам выполнения методики, диагностирующей уровень различных компонентов свойств ответственности у первокурсников, видно, что в выборке студентов 52,6% относятся к группе «ответственных, в то время как 47,4% респондентов относятся к категории «безответственных» или ситуативно-ответственные. При анализе результатов отдельных компонентов свойств ответственности просматривается разница между выделенными группами студентов. Как показывает практика, студенты «ситуативно-ответственные» (или «безответственные») в основном полагаются на других, на обстоятельства, при реализации ответственных поручений редко испытывают положительные эмоции, у них ограничен набор способов и приемов реализации ответственности, и отсутствует четкая ориентация в мотивации ответственного поведения и, соответственно имеют низкую продук-

тивность ответственности как черты личности. Студенты обладающие явным свойством ответственности отличаются сформированностью как инструментальных, так и мотивационных компонентов ответственности и показатели отличаются высокими значениями. Подобные показатели В.П. Прядеин относит к гармоническому типу ответственности, который характеризуется динамичностью, эргичностью, осмысленностью, социоцентрической мотивацией, стеничностью эмоций, продуктивностью и выраженной интернальностью.

Выявленные данные с помощью методики Т. Лири, свидетельствуют о том, что представления респондентов о себе и предпочитаемом стиле межличностных отношений довольно полные и что большинство студентов выбирают адаптивные формы межличностного взаимодействия. Около 84% респондентов видят себя уверенными, в целом ориентированными на себя; имеющими сотрудничать; настойчивыми, целеустремленными, упрямыми, скептиками, непосредственными, энергичными, в суждениях и поступках реалистичными, вежливыми, доверчивыми, ожидающими помощи и советов, нуждающимися в признании.

Данные по «тесту самоактуализации» обрабатывались с помощью частотного анализа результатов по всем шкалам теста. Результаты частотного анализа продемонстрировали, что большинство данных по 14 шкалам теста входят в диапазон (от 40 до 54 Т-б.). что соответствует удовлетворительным значениям, а от 18 до 40% студентов выражен оптимальный уровень самоактуализации. По двум базовым шкалам: «компетентности во времени», оценивающей способность человека жить «настоящим», чувствовать текущий момент во всей полноте, и «поддержки», определяющей насколько человек осознает себя как «автора» событий своей жизни и степени ответственности за нее, оптимальный уровень имеют 29% и 24% студентов-первокурсников; удовлетворительный — 44% и 50%, низкий — 23% и 8%. Около 46% студентов в целом приближаются к оптимальному уровню самоактуализации по пяти шкалам: «ценностные ориентации» — оценивает субъективную значимость общечеловеческих ценностей; — «самоуважение» — отражает способность человека ценить свою индивидуальность, — «представления о природе человека» — оценивает способность человека к самопониманию и пониманию других людей, — «сензитивность» — отражает уровень осознанности собственных потребностей и чувств прощать себе и другим недостатки и ошибки; — «синергичность» — характеризует способность человека к сотрудничеству с другими.

По результатам исследования характерологических особенностей личности были построены усредненные профили по тесту Р. Кеттелла.

Направленность характерологических особенностей по фактору А к положительному полюсу (А+) свидетельствует о том, что у студентам присущи такие качества как открытость, яркость эмоциональных проявлений, готов-

ность к сотрудничеству, активность, предпочтительны ситуации с социальным значением.

Анализ результатов по фактору Е показал, что студенты в большей мере характерно более зависимое поведение, отсутствие стремления к самостоятельности.

Направленность характерологических особенностей по фактору С (сила «Я» — слабость «Я») к отрицательному полюсу (С-) указывает на то, что студенты в меньшей степени регулировать эмоции и настроение, особенно умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение.

Испытуемые показали направленность к отрицательному полюсу фактора В (В-). Это говорит о сложностях при концентрации внимания на задаче, что мешает «отстраниться» от эмоциональных переживаний и решать интеллектуальные задачи.

Высокие показатели по фактору F (жизнерадостный — серьезный), направленные к положительному полюсу характеризуют студентов как людей менее активных, беспечных, бодрых, оптимистичных, легко воспринимающих жизнь.

Более высокие показатели по шкале G говорят о том, что студенты в большей степени совестливы и с высокими моральными принципами. Им присущ высокий уровень самоконтроля поведения, стремление к установлению общечеловеческих ценностей, руководствуются чувством долга.

Студенты обнаружили высокие показатели по шкале Н (социальная смелость, решительность), что свидетельствует о их смелости, общительности, эмоциональной активности, активности испонтанности поведения способности выдерживать большие нагрузки.

Высокие показатели по фактору I (мягкосердечность, нежность — суровость, жесткость) — 74% что показывают, что респонденты проявляют чувствительность, нуждаются в поддержке тянутся к другим, доминирует художественное мышление.

Направленность характерологических особенностей по фактору L (подозрительный — доверчивый) к положительному полюсу (L+) у 70% студентов о настороженном отношении к другим, подозрительности, недоверии. В коллективе они держатся обособленно, с завистью относятся к успехам других, думают, что не признают их достижения и недооценивают. Высокие показатели по шкале М говорят о том, что у респондентов развито воображение, мечтательны, наблюдается рассеянность.

Студенты обнаружили направленность характерологических особенностей по шкале N к положительному

полюсу (N+). Это свидетельствует о том, что они проныцательны, склонны к поиску логики, в поступках, эмоциональных реакциях окружающих и собственных переживаниях.

Высокие показатели по фактору О (гипотимия — гипертимия), направленные к положительному полюсу, говорят о озабоченности, тревожности, подавленности, склонны к самообвинениям. Часто чем-то озабочены, недооценивают свои возможности, склонны к самоупрекам, принижают свою компетентность и способности. В обществе держатся замкнуто и обособленно.

Анализ результатов по фактору Q1 (радикализм — консерватизм) показал, что для студентов свойственны разнообразные интеллектуальные интересы, склонность к экспериментированию, стремление информации по различным областям знания,

Анализ результатов по фактору Q2 говорят о том, что у студентов выявлены такие особенности независимость, самостоятельность, предпочитают делать все сами: сами принимают решения, добиваются их исполнения и несут ответственность. Они практически не нуждаются в поддержке со стороны, «чувстве локтя», в одобрении.

Более высокие показатели у 68% студентов по шкале Q3 направленные к положительному полюсу (Q3+) демонстрируют умения контролировать себя, наличие организованности, упорно и планомерно следовать поставленной цели (волевой контроль эмоций и общего поведения)..

Анализ результатов по фактору Q4 (напряженный — невозмутимый) свидетельствуют о напряженности, озабоченности неудовлетворенности стремлений. Для студентов характерна в большей степени некоторая фрустрированность (Q4+). Они более напряженны, эмоционально неустойчивы, раздражительны и нетерпеливы.

Таким образом, для студентов психологов характерны следующие индивидуально — психологические особенности: открытость, легкость в общении, эмоциональная устойчивость, склонность к лидерству, невнимательность, жизнерадостность, самоуверенность, беспечность, аккуратность, смелость или даже дерзость, чувствительность, подозрительность, развитое воображение, мечтательность, обидчивость, несамостоятельность, умение подчиняться правилам, напряженность, озабоченность планами. Дальнейшая наша работа будет направлена на изучение динамики и уточнение выявленных особенностей у студентов в процессе профессионального обучения.

Литература:

1. Аксентьева М.А. Проблемное поле психологии профессионального образования М. 2001.
2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. №2.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2004.
4. Лешин В.В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов Вопросы психологии. №8. 2006.

5. Личностные факторы профессиональной успешности и неуспешности психологов-консультантов / Культурно-исторический подход и проблемы творчества / Под ред. Е.Е.Кравцовой, В.Ф.Спиридонова — М., 2003.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
7. Прядин В.П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие. Екатеринбург, Урал.гос.пед. ун-т, 2001.
8. Раевский А.М. Тест самоактуализации личности // Психолог в школе. М., 1999. №2. с. 10—23.
9. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие, СПб., 2001.

Система принципов педагогического взаимодействия и условия самореализации педагога по физической культуре

Зинкова Екатерина Олеговна;

Пашенко Денис Андреевич;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Самореализация как ценность и форма самовыражения и самоактуализации педагога и обучающегося в современном воспитательно-образовательном пространстве является показателем устойчивости и состоятельности системы педагогического взаимодействия, т.е. мастерство, оттачиваемое и шлифуемое в совместной деятельности, характеризует две связи полисубъектных отношений, качество коих напрямую зависит от продуктивности самостоятельной работы как педагога, так и обучающегося, а также гибкости, оптимальности и своевременности педагогического взаимодействия, реализуемого в соответствии с системой норм и правил государственно-регулируемых взаимоотношений, индивидуальных особенностей субъектов деятельности и общения, моделей отношений, социализации, самореализации и взаимодействия, сводимых педагогами к системе принципов, в нашем случае — системе принципов педагогического взаимодействия.

Особенность самореализации педагога по физической культуре обусловлена тем, что система педагогического взаимодействия строится на принципах, совокупность которых включает в себя как общепедагогические принципы, берущие своё начало со времен Я.А. Коменского — отца традиционной педагогики (классно-урочной системы обучения) и К.Д. Ушинского — отца нашей российской педагогики, так и специфические принципы, относящиеся к работе в условиях создания благоприятных возможностей самореализации обучающихся в культурно-исторической среде, особенность которой неразрывно связана с проблемами здоровьесбережения и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах. Под *педагогическим взаимодействием* мы понимаем совокупность действий всех категорий системы педагогической науки: воспитания, обучения, развития, образования, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, социализации, адаптации, формирования, просвещения, активизации и т.д.

Рассмотрим классификации систем принципов в современной педагогике. Одним из факторов, лежащих в основе такого рода классификаций, является — категория педагогики: принципы воспитания, обучения, развития, образования, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, социализации, адаптации, просвещения, управления, формирования, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, взаимодействия (педагогического, психологического, социального и пр.).

Другим фактором классификации систем принципов является отношение к ее структуре — *линейные или линейно-построенные* системы принципов, в которых ярко прослеживается линия-последовательность однородных принципов, и *нелинейная* система принципов, в которых видна разветвленная структура модели, если привести аллегорическую модель, то это так называемые карманы, по которым мы раскладываем необходимые нам элементы в удобной для нас последовательности и порядке.

Выделяют следующую классификацию принципов управления педагогическими системами по степени управления поведением ребенка: *гибкая и жесткая*, по отношению к общечеловеческим ценностям: *гуманная и антигуманная*, по отношению к традициям и нормам общества: *социальная и асоциальная*, по степени принадлежности к источнику формирования ценностей, ценностных ориентаций и мотивации взаимодействия: *антропоцентрическая, социоцентрическая, педоцентрическая, дидактицентрическая, религиозной педагогики, альтруистическая, гуманизма, личностно ориентированная и пр.* [2].

Итак, выделим систему принципов педагогического взаимодействия в структуре работы педагога по физической культуре и обучающихся школ, лицеев, гимназий, техникумов, училищ, спузов и вузов:

I. Принцип научности, наглядности, доступности, прочности в реализации условий педагогического воздействия и взаимодействия.

II. Принцип последовательности, системности и систематичности в планировании и организации педагогического взаимодействия.

III. Принцип ценностно-смысловой направленности педагогического взаимодействия:

- принцип формирования ценностных ориентаций и компетенций у субъектов воспитательно-образовательного пространства и духовно-антропологической, дидактико-гносеологической среды;
- принцип единства целей и ценностей педагогического взаимодействия;
- принцип учета индивидуальных особенностей субъектов педагогического взаимодействия;
- принцип создания и реализации условий для позитивного эмоционального фона в педагогическом взаимодействии;
- принцип природосообразности и культуросообразности;
- принцип единства требований в педагогическом коллективе;
- принцип дисциплинированности и ответственности;
- принцип гуманизации и гуманитаризации;
- принцип здоровьесбережения в структуре педагогического взаимодействия;
- принцип ситуативной социально и профессионально обусловленной результативности в структуре педагогической деятельности;
- принцип аксиологизации и акмеологизации основ педагогического взаимодействия.

IV. Принцип диалектического формирования и развития самостоятельности воспитанника и формируемых, с точки зрения педагогики и психологии, структур личности:

- принцип единства самовоспитания, саморазвития, самообучения, самообразования, самореализации, самоактуализации, самосовершенствования;
- принцип перехода от обучения к самообучению;
- принцип перехода от контроля к самоконтролю;
- принцип формирования и развития творческого потенциала субъектов взаимодействия;
- принцип формирования культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры, коммуникативной культуры, культуры педагогического взаимодействия;
- принцип формирования и развития внутренней мотивации учения;
- принцип формирования и развития адекватной, позитивной самооценки;
- принцип стрессоустойчивости;
- принцип оптимального выбора в структуре формирования двигательной активности и модели реализации наивысших достижений в спорте.

V. Принцип соблюдения мультисредового взаимодействия в системе организации полисубъектных отношений и выделения приоритетов в реализации идей гуманизма, демократии и толерантности:

- принцип сотрудничества педагога и воспитанника;

принцип преемственности, централизма, продуктивности и оптимизации в управлении коллективом;

- принцип сознательности и активности;
- принцип состоятельности личности в деятельности и общении;
- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип дихотомического сочетания историзма и инновативности;
- принцип коллективного характера обучения и учета социального заказа в процессе педагогического взаимодействия;
- принцип унифицированности, модификации, трансформации, реконструкции, ретрансляции социального опыта в соответствии с моделями управления качества организации и планирования педагогического взаимодействия;
- принцип выращивания в культуре педагогической деятельности и мышления;
- принцип ограниченности условиями процесса взаимодействия.

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 мегамиштабах, накладываются свои гносеологические и методологические векторы на систему преобразования, жизнедеятельности и развития внутреннего (человек, индивид, субъект, личность) и внешнего (объекты и субъекты) генеза [1].

В таком контексте феноменология формирования КСР педагога — это объективная потребность времени в полисистемном рассмотрении формирования личности, опосредованная различными ипостасями профессионального и социального развития, где мультисредовая система отношений и социальных ролей предполагает, что ребенок в обществе через такие процессы, как воспитание и обучение с течением определенного промежутка времени становится взрослым в полном смысле этого слова. Здесь взрослый — это человек, который не только потребляет материальные блага, но в большей мере их создает в процессе своего труда, уникально отражающего внутренний мир и трансформирующего его в продукты деятельности, культуры, искусства, общения и прочих образований антропологического генеза.

Обучение как процесс, механизм, ценность, феномен, ступень, модель, структура, средство и пр. в ракурсе формирования КСР педагога есть ни что иное, как черта антропологического поля, влияющего на формирование личности изнутри, создавая условия для формирования разнообразных личностно и социально значимых потребностей, внутренней мотивации деятельности (игра, учение, труд), необходимого уровня притязаний, являясь изначально снаружи, оно практически не оставляет человека никогда, ведя его от рождения и до самой последней его точки, определяющей результаты его жизни по тем критериям, по которым общество измеряет себе

подобных. Формирование КСР — это уникальная система мультисредой природы, где стимулы полисубъектного пространства (люди и группы людей) не однозначно, ситуативно, гетерохронно, синергетически высвечивают возможности объективного, индивидуального, субъектного и личностного в формировании внутреннего мира, где КСР является функционалом, описывающим возможности и создающим условия для формирования системы ценностей, ценностных ориентаций, мировоззрения, знаний, умений, навыков, компетенций и компетентности, профессионализма, устойчивости, самодостаточности, креативности и прочих нюансов психодидактического генеза, определяющихся в различных функциях, моделях, связях, механизмах и т.д., и т.п.

Психодидактика как наука изучает закономерности обучаемости различных категорий людей в различных условиях и системах ограничений, в таком контексте формирование КСР есть та матрица, которая описывает возможности и ограничения человека в процессах самообучения, самообразования, саморазвития, самосовершенствования, самоопределения, самореализации с последующими мультисредовыми процессами — социализации, адаптации, взаимодействия.

КСР педагога в условиях современного мультисредового конгломерата полей и взаимоотношений есть единица его жизнеспособности в системе преобразований и

трансформаций. Будучи антропологическим компонентом преобразования системы и единиц, КСР педагога является, с одной стороны, внутренним механизмом формирования и развития личности как уникальной системы, повторяющей в своем развитии все стороны, грани, качества и этапы развития человечества (генетические, эволюционные преобразования) и общества в целом (впервые выдвинуто в культурно-исторической теории Л.С. Выготским), а, с другой стороны, внешним — социально, культурологически, научно, религиозно и пр. обусловленным, где сама внешняя система — мультисреда создает условия для внутреннего формирования личности своими отношениями, связями, обязательствами, законами, принципами и т.д.

Итак, под условиями самореализации мы будем понимать совокупность положений, обеспечивающих развивающейся и формирующейся личности, возможность построения моделей и их апробацию в контексте идей гуманно-личностной педагогики, системно раскрывающей нюансы деятельностно-практической, гносеолого-герменевтической, аксиолого-акмеологической и прочих аспектах планирования и организации педагогического взаимодействия. Таким образом, можно сделать вывод, что система принципов педагогического взаимодействия представляет собой не что иное, как одно из условий самореализации педагога и обучающихся.

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
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.

Особенности и проблема социализации и самореализации подростков, занимающихся хоккеем

Зубанов Владимир Петрович, кандидат биологических наук, доцент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Невзоров Павел Павлович, тренер-преподаватель физической культуры;
Шайдулина Тамара Николаевна, директор
МБОУ СОШ №52 (г. Новокузнецк)

Кириенко Сергей Александрович, администратор,
Новокузнецкий хоккейный клуб «Металлург»

Мир подростка отражается в его поступках, отношениях, чувствах, эмоциях, продуктах обучения и творчества, спорта и культуры. Подростковый кризис характеризуется той особенностью деятельности и общения, в которой подросток, преодолевая противоречие желаемого и возможного, мыслимого и воплощаемого, вклю-

чается в среду в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах. Нет ничего универсального в социализации субъектов социальной среды, в таком процессе всегда есть только возможные модели, которые даже при соблюдении совокупности методов, средств, форм, методик и технологий, при построении социально-педагогического взаимодействия

согласно системе принципов социализации в микро-, мезо-, макро- и мегамишастабах, не всегда удастся получить тот результат, который был запрограммирован, т.к. в полисубъектном поле субъективность отношений подразумевает некоторое искажение реального в системе пространственно-временных преобразований, согласованно раскрывающих и реализующих условия и модели социализации, особенности самореализации и самосовершенствования.

Культура взаимоотношений, культура речи, культура профессиональной деятельности, нормы государственного устройства (мораль, этика, законы и пр.) надлежашим образом (синергетически, диалектически, аксиологически и пр.) регулируют связи в антропосистеме. Вандализм, шовинизм, фашизм как крайние грани асоциальных отношений прививаются и приживаются в тех микро-, мезо-, макро- и мегасредах, где разумное, рациональное, гуманное не имеет своей ценности, а большое и уродливое становится достоянием общестственности и подавляет смысл человеческого сосуществования. Такие периоды хорошо известны человечеству и хорошая страховка от повторения их — это достойное воспитание человека в полном смысле этого слова, хорошее знание всех социальных дисциплин (истории, социологии, политологии и пр.), получение качественного образования в соответствии с объективным, личностно ориентированным, гуманно значимым решением противоречий «хочу↔могу↔надо↔есть». Наследие русской и российской педагогики всесторонне (в соответствии с развитием общества, общественных отношений и уровнем образования в государстве) отражают постановку и решение проблем антропологического генеза в системе моделирования, апробации и претворения эффективных моделей в структуре педагогического взаимодействия.

В различных аспектах межличностных, межполовых взаимоотношений субъектами общества решаются дилеммы дихотомического генеза (проблема принятия-непринятия, нравственности-безнравственности, традиционного-инновационного, эстетичного-безобразного (безвкусного), приемлемого-недопустимого, морального-аморального, доступного-недоступного и пр.), где моделирование поведения, отношений и результата социального взаимодействия отражают становление субъекта среды, в определенный момент развития называющегося личностью (здесь феномен личности определяется через деятельность и значимость ее для государства, народа, всего мегапространства).

Бессмысленность как проблема моделирования деятельности и общения не легка в своем понимании и решении. Таким примером может быть решение следующей занимательной задачи по педагогике: «Сизиф был наказан богами за побег из подземного царства тем, что он с утра до вечера вкатывал и спускал каменную глыбу с горы (бесполезный, бессмысленный труд). Отрадите смысл его работы». Знание феномена «интегрирование», понятия «работа» способствуют нахождению решения данной за-

дачи, для этого надо определить два процесса, сводимых к следующим действиям — первое: пока камень находится под горой или по пути к вершине — «вкатить на гору» (на языке математики и физики — интегральная сумма, описывающая скалярные произведения перемещения на результирующую силу (векторное сложение сил тяжести, тяги, трения), Сизифа будет не нулевой), второе: когда камень находится на горе — «скатить с горы», итог этих действий — бесполезен и бессмыслен, но, по отдельности взятые, они имеют и смысл, и ценность, и результат.

Остановимся на дефинициях категории «социализация» в структуре знаний социальной педагогики.

Социализация — это механизм и функция социальной среды, обеспечивающие адекватное восприятие и отражение многоплановых, социальных ролей, способствующих позитивному изменению внутренних и внешних ресурсов социокультурных отношений и отражающих специфику культуры и науки в обществе, коллективе, группе.

Социализация — это категория педагогики, являющаяся итогом, результатом, процессом, механизмом накопления, обработки, передачи, трансформации социального опыта, имеющего две составляющие: знаниевую и ценностную; субъекты социального пространства обеспечивают обогащение знаниевой составляющей социального опыта и сохранение ценностной.

Социализация — это процесс восприятия, отражения и реконструкции социальных связей у субъектов общества, включенных в микро-, мезо- и макроструктуры (социальные сообщества), где происходит обмен знаниевым и единство или противоборство в ценностном ракурсе социального взаимодействия, обеспечивающих сохранение и преумножение государственных, национально-региональных, общественных, личных ценностей и богатств, что прямо и косвенно оказывает влияние на состояние общества в целом, его безопасность, воспроизводимость, мобильность, устойчивость, а также весомость и сохранение приоритетов гуманизма, толерантности, независимости.

Социализация — это функциональная характеристика социальной, социокультурной, антропологической системы, предопределяющая и устанавливающая границы, правила, законы совместного и индивидуального развития и взаимодействия с объектами и субъектами социума в целом в двух направлениях: 1) гражданско-правовом, 2) морально-этическом; что обеспечивает равновесие и устойчивость в системе, где человек является творцом, субъектом, личностью, деятелем, объектом, предметом, элементом и т.д.

В таком ракурсе *движущими силами социализации* являются противоречия, определяемые между:

- материальным обеспечением социальной среды и возможностью решения социальных и социально-педагогических проблем и задач;
- разрывом теории и практики социальной педагогики, в совокупности реализуемых идей и постановки и решения проблем современной социальной педагогики;

- качеством жизни населения и системой социально-педагогической и социально-психологической помощи населению страны;
- индивидуальными особенностями (возраст, пол, образование, социальный статус, уровень здоровья и пр.) и потребностями, склонностями, предпочтениями в системе ограничений и возможностей реального пространства и времени, социальной среды и развития каждого субъекта;
- потребностью общества и особенностями субъектов микро-, мезо-, макро-, и мегагрупп;
- уровнем культуры, образованности, воспитанности субъектов среды и процессами, протекающими в обществе;
- дихотомическим сочетанием инновационного и традиционного в различных областях педагогической науки, фасилитирующей становление, формирование, развитие, адаптацию и социализацию субъектов среды, деятельности и культуры в различных средах (микро-, мезо- и макро-) и пр.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

- Дошкольные образовательные учреждения — воспитание, развитие и обучение детей в соответствии с поставленными целями, возможностями и ограничениями социокультурного пространства и ребенка.
- Школа — обучение, воспитание, развитие, социализация, адаптация, просвещение обучающихся в соответствии с особенностями государственной политики в системе образования, их интересами, возможностями и материальным обеспечением семей, в которых проживают школьники.
- Кружки, секции, внешкольные образовательные и культурно-просветительские, социальные, коррекционно-педагогические, оздоровительные и пр. центры — обучение, воспитание и развитие детей в соответствии с выбранным направлением социально-педагогического взаимодействия, это может быть спорт, искусство, наука и т.д.

В таких условиях восприятия и отражения теоретико-эмпирических основ социализации можно отметить, что четыре направления социализации — спорт, наука, искусство, религия реализуются на протяжении всей жизни субъекта культуры, науки, искусства и пр.

Через спорт социализировать подростков легче всех других направлений, т.к. особенность развития предполагает высокую двигательную активность и способность к проявлению ее в спорте, например, в хоккее.

Самореализация в хоккее носит характер непринужденных ситуативно и личностно реконструируемых отношений, где победа на соревнованиях любого уровня является показателем успешности и состоятельности как процесса социализации, так и процесса самореализации

подростков в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах. Таким примером является член команды воспитанников Новокузнецкой СДЮШОР «Металлург», сотрудничающих с МБОУ СОШ №52 уже на протяжении 30 лет. Доказательна взаимосвязь направлений социализации — спорт, наука, искусство в том, что почти все тренеры хоккейных классов когда-то учились в МБОУ СОШ №52, это и А.И. Кицын (тренер команды «Металлург-95»), и А.Р. Лучанский (тренер команды «Металлург-97») — выпускники первого хоккейного класса, и А.А. Малахов, и О.С. Суздаленко, и С.А. Парфенёнок и другие. Обучающиеся МБОУ СОШ №52 г. Новокузнецка регулярно привлекаются в сборные команды России, так в 2008 г. — 8 человек, 2009 г. — 5 человек, 2010 г. — 3 человека. В 2011 г. молодежная сборная России завоевала звание чемпионов мира. В состав сборной вошли Максим Кицын и Дмитрий Орлов, воспитанники Новокузнецкой школы хоккея с шайбой, выпускники 2008 года, а 28 января 2011г. им присвоены звания «Мастер спорта России».

В сезоне 2008/2009 учебного года обучающиеся 11б, 10б, 8в, 6б, 5г, 4б, 3б стали чемпионами открытого первенства России регион «Сибирь — Дальний Восток» в составе команд «Металлург — 91—92, 93, 94, 96, 98, 99». Телегин Иван, нападающий, завоевал золотую медаль на IX зимнем Европейском юношеском Олимпийском фестивале в городе Сласск-Бескиди, Польша (2009 г.); вместе с защитником Захаром Арзамасцевым победил на Международных турнирах в городе Монте (Швейцария) в ноябре 2008 г. Ученики 11б класса (2008 г.) бронзовые призёры чемпионата России по хоккею с шайбой. В сезоне 2009/2010 учебного года обучающиеся 11б, 7б, 6г, 5б, 4б стали чемпионами открытого первенства России регион «Сибирь — Дальний Восток» в составе команд «Металлург — 93, 96, 97, 98, 99». В ноябре 2009 г. 19 выпускникам специализированных хоккейных классов МБОУ СОШ №52 присвоили разряд «Кандидат в мастера спорта» по хоккею с шайбой. Сергей Бобровский 6 мая 2010 года подписал трёхлетний контракт с «Филаделфией Флайерз», он стал самым молодых вратарём «Флайерз» и на старте сезона стал открытием чемпионата и выиграл 7 из первых девяти матчей. После 11-й победы в 14 матчах Бобровский возглавил список вратарей НХЛ по количеству побед, а в ноябре он был признан лучшим новичком месяца. Выпускник МБОУ СОШ №52 Сергей Зиновьев награжден медалью «За заслуги перед Кузбассом III степени» за завоевание бронзовых медалей в составе Новокузнецкого «Металлурга», он является серебряным чемпионом мира среди молодежных команд 2005 года, бронзовым призером чемпионата мира 2008 года, дважды чемпионом мира по хоккею, обладателем Кубка Шпенглера в 2009 году.

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.

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.

Моделирование профессионально-педагогических презентаций в структуре технологии системно-педагогического моделирования

Зуева Анастасия Юрьевна; Аксенов Сергей Вячеславович;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Гусева Татьяна Сергеевна
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Технология системно-педагогического моделирования — это технология, в структуре которой предусмотрены пропедевтические первые два звена или ступени:

1) ступень формирования и развития культуры самостоятельной работы (КСР) в системе среднего общего образования средствами фиксации информации и на первом курсе вуза,

2) RP-технология педагогического взаимодействия, фасилитирующая планомерный переход от использования репродуктивных методов, форм обучения и контроля к продуктивным.

В структуре ведущей деятельности педагога обе технологии имеют место быть, но работа строится уже несколько по другой канве — необходимо выявить систему объективных противоречий педагогической практики, ход которой не только наблюдает педагог, но и пытается всеми прогрессивными методами и средствами оптимизировать, затем необходимо выявить способы традиционного и инновационного решения самостоятельно выявленных противоречий, связанных с профессиональной деятельностью.

Следующим этапом в данной технологии является моделирование авторского педагогического средства, фасилитирующего педагогу решение выявленной проблемы или противоречия, затем апробация и констатация достигнутого в рефлексии или научно-методической работе. Как известно, в полисубъектном мультисредовом пространстве ничего нет вечного и каждое разработанное средство устаревает достаточно быстро — 5–10 лет и оно уже может быть отнесено к раритету. Поэтому разработка и реконструкция авторского педагогического средства — неустанная работа, сопровождаемая бесконечным поиском, так называемой, «золотой середины» в решении выявленного объективного противоречия или спектра противоречий.

В ходе данной деятельности появляются разнообразные словесно-логические и структурно-логические модели. Если проследить педагогику Древнего Мира — то можно обнаружить богатейший опыт системно-педагогического моделирования — это и трактаты, и труды, приуроченные решению определенной проблемы, связанной прямо или косвенно с полисубъектным пространством, мультисредой,

антропосистемой, и открытия законов и закономерностей, объективно предопределяющих построение теорий, концепций и структурно-содержательного материала определенной дисциплины. Известно, что продуктивная педагогика — это средство самореализации и самосовершенствования, в контексте идей гуманизма выделяющая феномен КСР как механизм становления личности, последовательно проходящей три этапа — объектный (каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации; границы сформированности КСР объектного этапа (уровня) определяются владением способами фиксации информации — аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.), индивидуальный (человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает поле для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм; сформированность КСР определяется возможностью индивида в моделировании как его деятельности, так и ее продуктов), субъектный (человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике; сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в качестве моделирования и внедрения моделированных средств).

Уровень сформированности личности определяется перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность

КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играть роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Итак, остановимся подробнее на моделировании профессионально-педагогических презентаций студентов педагогов по физической культуре. Под *профессионально-педагогическими презентациями* мы будем понимать объективно личностно, социально и профессионально востребованный продукт, построенный на основе использования программного презентационного или публикационного обеспечения и средств новых информационных технологий, системно отражающий запросы микро-, мезо-, макро- или мегаконтинуума в иллюстрации достижений субъекта культуры, общения, деятельности, среды, трансформирующей запросы, приоритеты, ценности, модели отношений и преобразования, ресурсно-антропологический потенциал в структуре пространственно-временных возможностей и ограничений. Или же под *предметно-педагогической презентацией* мы будем понимать продукт ресурсно-результативной деятельности педагога, включенного в систему изучения социально-педагогического наследия микро-, мезо-, макро- и мегасред, трансформацию изученного в социально-педагогический опыт, а также в продукт моделирования, формы представления коих могут сводиться к мультимедийным и гипертекстовым отчетам; электронным, гипертекстовым, компьютерным, компьютеризированным учебникам; карточно-слайдовым докладам и презентациям, электронным портфолио и профессионально-педагогическим кейсам и пр.

Другими словами *профессионально-педагогические презентации* — это всевозможные портфолио, самопрезентации, профессионально-педагогические кейсы, электронные учебники, электронные лабораторные работы, электронные практикумы, электронные занятия и пр.

Первым продуктом предметно-педагогических презентаций является презентация «Я — профессионал», моделируемая студентами факультета физической культуры КузГПА в структуре заданий курса «Введение в педагогическую деятельность». Такая практика обсуждалась на заочных научно-практических конференциях, а итог их сводился к награждению студентов грамотами и учебными пособиями, кроме того, лучшие презентации были помещены в электронное приложение учебного пособия «Введение в педагогическую деятельность» [2]. Курс «Введение в педагогическую деятельность» изучается как в стандартах второго поколения, так и в стандартах третьего поколения первым. Основной упор делается на результативность работы в системе среднего образования и моде-

лирование самопрезентации или презентации «Я — профессионал» не целесообразно организовывать в группах и потоках по профилю 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»», по профилю, где достижений как таковых нет, это в максимальном своем арсенале может быть 1–2 грамоты на каких-либо соревнованиях, состязаниях, олимпиадах внутришкольного масштаба, а целесообразно организовывать, например, для профиля «Физическая культура», где обучающиеся имеют многочисленные грамоты, кубки, медали, иллюстрирующие их достижения в своей будущей профессиональной деятельности.

По стандартам второго поколения следующими курсами были — «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения. Педагогические технологии», «Социальная педагогика», «Управление образовательными системами», «История педагогики и образования». В стандартах третьего поколения — это курсы «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «История педагогики и образования».

В курсе «Теоретическая педагогика» возможны задания по моделированию паспорт школы (организационно-педагогическая структура школы), творческие проекты, электронные презентации творческих проектов, электронные учебники. В курсе «Практическая педагогика» всевозможные задания, выносимые на практические, тренинги, лабораторные, семинары и пр., т.е. те формы организации учебно-воспитательной, культурно-просветительской, организационно-коммуникативной, социально-досуговой и прочей деятельности, которые в основе и специфике имеют возможность иллюстрации с использованием презентационного оборудования и программного обеспечения. Так создаются предпосылки для построения новой предметно-педагогической презентации в структуре изучения курса «История педагогики и образования» — это электронный учебник, фасилитирующий изучение педагогического наследия и биографии одного из великих педагогов. Специфика моделирования данного вида основана на закономерностях развития внимания, речи, памяти, мышления, воображения и пр. Лучшие электронные учебники дидактических курсов выставляются на сайте Кузбасской государственной педагогической академии (kuzspa.ru) в разделе «Научные публикации», «Учебные пособия». Так, можно познакомиться с электронными учебниками «Специальная педагогика» (Зоренко А.А.), «Социальная педагогика» (Топаков Р.С.). Электронные учебники различных тем представлены в многочисленных электронных приложениях на CD или DVD, например, в [2, 4].

Кроме того после заключительной педагогической практики (как итог формирования профессионально-педагогической культуры и культуры самостоятельной работы студентов-педагогов по физической культуре) выступает профессионально-педагогический кейс, моделируемый ими в форме предметно-педагогической презентации.

В процессе моделирования предметно-педагогических презентаций студент поставлен в условия формирования

внутренней мотивации деятельности и взаимодействия в коллективе, должный уровень требований и уровень притязаний студентов обеспечивает формирование профессионально-педагогической культуры, информационной культуры, культуры самостоятельной работы, а также общей культуры, являющейся результатом многовекового опыта нашего многонационального народа. Профессионально-педагогический кейс, выполняемый в форме предметно-педагогической презентации, включает в себя анализ следующих компонентов:

- достижения студента 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);
- самоанализ вузовской деятельности (рефлексия) и содержания педагогической практики с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;
- планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать, пер-

спективы самовоспитания, самообучения, самообразования, самореализации, самосовершенствования и пр.).

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса — это создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога в структуре его деятельности и общения в микро-, мезо-, макро- и мегауровнях профессионализма и состоятельности, конкурентоспособности и гибкости, гуманизма и креативности.

Следует пожелать всем, кто моделирует предметно-педагогические презентации в структуре заданий по педагогике и по личной инициативе, чтобы эта работа была не в тягость, приносила удовлетворение и оставляла какой-нибудь, пусть крохотный вклад в наследие культуры и педагогического творчества нашего времени, ведь от этого зависит наше будущее и наш психоэмоциональный фон трудовой и досуговой деятельности, без которого редко можно показать устойчивые цепочки деятельностино-практической сферы самосовершенствования и самореализации, саморазвития и продуктивного социально-педагогического взаимодействия.

Литература:

1. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы: учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. 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.
3. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.
4. Козырева О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.

Проблемы переквалификации персонала в образовательном учреждении

Фанин Радик Рафаильевич, магистрант
Тюменский государственный университет

В статье рассмотрен процесс переквалификации педагогических работников, выделены основные проблемы переквалификации учителей в условиях освоения новой учебной дисциплины.

Ключевые слова: переквалификация, педагогические кадры, обучение.

В современных условиях развития общества, его информатизации сфера образования расширяет свои границы. В образовательных учреждениях пересматриваются новые предметы на смену старым или же существующие предметы становятся более обширными. Потребность учебного заведения в квалифицированных кадрах по новым учебным предметам иногда превышает его существ-

вующие возможности. В связи с этим специалисты переквалифицируются в новой для себя области.

Проблема переквалификации персонала не нова, о чем свидетельствуют многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых: Т. Голви, Дж. Уитмора, Э. Парсло, Т. Норберта, А.Л. Еськова, А.М. Колота, В.М. Колпакова, Г.А. Дмитренко и др. Однако, проблема

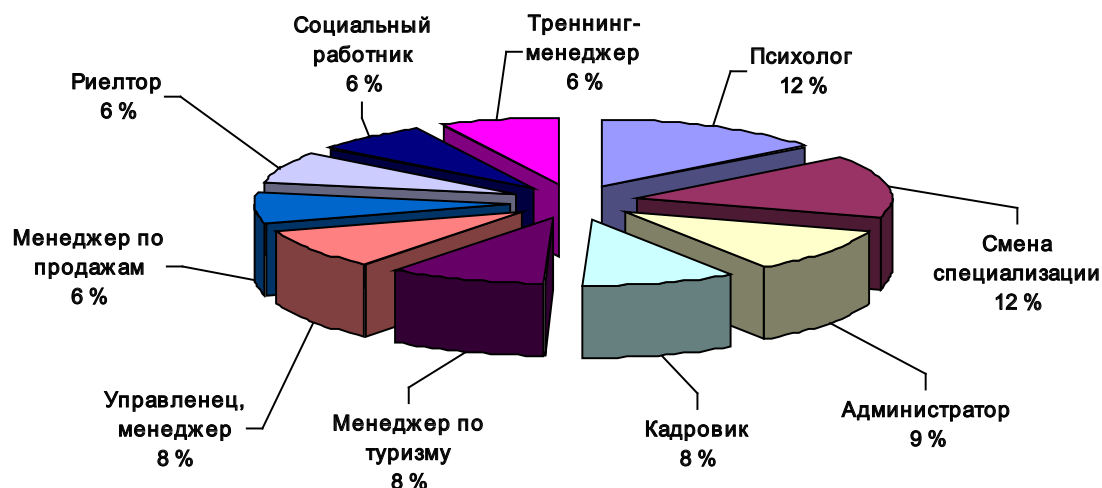


Рис. 1. Наиболее популярные предполагаемые профессии на случай переквалификации учителей

переквалификации педагогических работников не достаточно освещена. Вместе с тем от качества подготовки кадров зависит качество образовательных услуг, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

В феврале 2010 года Исследовательский центр портала SuperJob.ru изучил готовность россиян к переквалификации в условиях экономического кризиса. В целом готовность к полной или частичной переквалификации продемонстрировало 64% респондентов¹. Рассмотрим какие специальности изберут педагогические работники в случае возникновения такой необходимости (рис. 1).

Как показано на рисунке, сегмент желающих сменить специализацию (преподаваемого предмета) составляет 12% и является наиболее емким.

В России переквалификация учителей в рамках смены специализации осуществляется в основном на курсах переквалификации. С одной стороны, данные курсы за достаточно короткий срок подготавливают учителей преподаванию нового предмета. С другой стороны, эффективность подготовки на данных курсах очень часто неэффективна и сама подготовка носит формальный характер.

Я считаю, проблемой является то, что переквалификация дает, в-основном, только теоретические знания, только информацию для запоминания. Отсутствие практики в процессе обучения значительно снижает эффективность процесса. На наш взгляд, необходимо рассмотреть возможность применения других форм обучения, включающих групповую работу, поисковые методы, практические занятия и т.п. Также имеет место несовпадение интересов и потребностей школы и учителя.

Также следует отметить тот факт, что отрыв учителя от работы во время переквалификации создает определенные трудности для всего остального коллектива и учеников.

Потому что в это время необходимо искать замены для проведения занятий. Даже если учителя, замещающие педагога, находящегося на курсах, найдены, то не факт, что они будут выполнять все обязанности по замещению в силу своей загруженности и низкой оплаты труда во время замещения. А дистанционные формы тоже во многом не эффективны (отсутствие личного контакта с преподавателями, нехватка времени и т.д.). На наш взгляд оптимальной будет совмещение очной и дистанционной форм обучения.

Кроме того, немаловажной проблемой является адаптация педагогических кадров в процессе преподавания новой дисциплины.

Таким образом, переквалификация педагогических сотрудников в рамках смены специализации имеет следующие проблемы:

1. Формальный характер переподготовки.
2. Неучитывание интересов и особенностей учителей.
3. Нарушение учебного процесса.
4. Адаптация учителей в процессе освоения новой дисциплины.

В связи с этим считаем целесообразным совершенствование системы переквалификации педагогических сотрудников при смене специализации. На наш взгляд, прежде всего, необходимо обратить внимание на психолого-педагогические особенности учителя и его потребности. Следует после каждого занятия проводить анкетирование, чтобы определить, насколько ценным и значимым оно было для учителя. Также это можно сделать перед началом проведения курсов. Немаловажным аспектом является и адаптация учителей в процессе овладения новой дисциплиной, что требует дальнейшего более глубокого изучения.

¹ <http://www.superjob.ru/community/career/28281/>.

Литература:

1. Путин: учителя должны иметь возможность переквалифицироваться <http://vz.ru/news/2010/11/10/446217.html> (Дата доступа: 5.01.12)
2. <http://www.superjob.ru/community/career/28281/> (6.01.12)

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Образовательная программа по группе кратковременного пребывания «Учусь плавать»

Анникова Юлия Сергеевна, старший воспитатель ГКП;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог ГКП;
Ремнева Надежда Павловна, инструктор по плаванию ГКП
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

1. Пояснительная записка

Последнее десятилетие прошлого века характеризовалось сокращением сети ДОУ, стремительным повышением родительской платы за содержание детей в детских садах и снижением охвата детей дошкольным образованием. Данные тенденции привели к нарушению гарантии прав граждан на обеспечение доступности образовательных услуг для всех слоев населения и к неравным стартовым условиям при поступлении в школу детей из детского сада и из семьи.

Высокий потенциал системы дошкольного образования не используется в полном объеме, так как часть городских детей вообще не посещают дошкольные учреждения, а воспитываются в семье.

Решение задач социализации подрастающего поколения в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности дошкольного учреждения. Различные специалисты ДОУ (заведующая, воспитатели, методисты, педагоги-психологи, учителя-логопеды, медсестры) постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье. Всестороннее развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка.

Одним из направлений решения проблем, изменения существующей ситуации может стать развитие вариативных, менее затратных форм работы с дошкольниками на основе их кратковременного неполного пребывания в дошкольном учреждении (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 10 апреля 2000 г. №106/23–16). Предполагается, что кратковременный, но систематический режим пребывания в детском саду позволит существенно снизить родительскую плату и вместе с тем сделать услуги дошкольного образования более доступными для населения, решить насущные семейные проблемы, содействовать полноценному развитию ребенка-дошкольника.

2. Теоретические основы программы группы кратковременного пребывания

2.1. Нормативно-правовые основы организации групп кратковременного пребывания

Работа групп кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении должна быть обеспечена рядом документов, которые разрабатываются на основе Типового положения о дошкольном образовательном учреждении и соответствуют обязательному перечню документации. Содержание некоторых приказов и положений зависит от конкретных условий функционирования группы кратковременного пребывания. Существует перечень документации, обеспечивающей работу детского сада, имеющего группу кратковременного пребывания:

1. Положение о группе кратковременного пребывания.
2. Приказ учредителя об открытии на базе конкретного дошкольного образовательного учреждения группы кратковременного пребывания.
3. Устав дошкольного образовательного учреждения, в котором указываются конкретные образовательные услуги, предоставляемые учреждением в разделе «Образовательная деятельность» (в пределах выделенных бюджетных ассигнований для детей и родителей).
4. Договор с родителями, желающими пользоваться услугами группы кратковременного пребывания.
5. Смета расходов на содержание группы кратковременного пребывания.
6. Штатное расписание.
7. Должностные инструкции.
8. Приказ по дошкольному образовательному учреждению о создании группы кратковременного пребывания.

2.2. Обзор законодательных актов по функционированию группы кратковременного пребывания в ДОУ

Основные гарантии защиты прав и законных интересов, поддержки детства представлены в Федеральных законах Российской Федерации «О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании» (1996 г.), «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.). Документы отражают основные принципы государственной политики России в

отношении детей, раскрывают подходы к организации образования подрастающего поколения, утверждают права и обязанности родителей, являющихся первыми педагогами ребенка.

С целью расширения образовательных услуг в дошкольных образовательных учреждениях, повышения конкурентоспособности, популяризации детских садов среди населения в документах, регламентирующих функционирование дошкольного учреждения, закреплены права образовательных учреждений по выбору спектра образовательных услуг в различных документах, регламентирующих работу ДОУ:

— Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (Утверждено постановлением Правительства РФ от 01.07.95 №677);

— Типовое положение об образовательном учреждении (Утверждено постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 №196);

— О недопустимости установления платы за образовательные услуги, оказываемые государственными и муниципальными образовательными учреждениями в рамках основных образовательных программ (Письмо Минобрнауки России от 16.12.98 №01—50—205 ин/32—03);

— О направлении Программы развития новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях (Письмо МО РФ от 10.04.2000 №106/23—16);

— О реализации прав детей при приеме в дошкольные и общеобразовательные учреждения (Письмо МО РФ от 07.06.94);

2.3. Информационно-аналитические данные о результатах деятельности дошкольного учреждения

Государственное бюджетное образовательное учреждение детский сад №659 г. Москвы имеет одно здание.

Проектная мощность детского сада рассчитана на 12 групп на 304 воспитанников (адрес: улица Герасима Курина, дом 18, корпус 1).

Фактически функционируют 14 групповых помещений. 1 группа — спортивный зал, 1 группа переоборудована в два помещения — предназначена для посещения детей ГКП «Учусь плавать» и музыкальный зал. В детском саду работает педагог-психолог, инструктор по плаванию, логопед, медицинская сестра, диетсестра, физкультурный работник, два музыкальных работника.

В Государственном бюджетном образовательном учреждении города Москвы детском саду №659 ЗОУО группа кратковременного пребывания «Учусь плавать» открывается впервые. Модель этой группы — адаптационная и оздоровительная и впоследствии дети не переходят в постоянный контингент данного дошкольного учреждения.

3. Цель деятельности

Цель создания группы — обучение детей различным способам плавания в соответствии с возрастом и их всестороннее развитие.

Основной задачей открытия ГКП является наиболее полное удовлетворение запросов семьи, общества и раз-

витие вариативных моделей дошкольного образования.

ГКП создается в соответствии с основными направлениями деятельности ГБОУ д/с №659 на основе социального заказа населения, для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения и для наиболее полного охвата детей дошкольным воспитанием и развитием с целью:

1. обеспечения полноценного развития детей раннего возраста, не посещающих ДОУ, их социализации в коллективе сверстников и взрослых;

2. обеспечения ранней социализации и адаптации их к поступлению в ДОУ;

3. обучения детей различным способам плавания и их всестороннего развития;

4. взаимодействия с родителями с целью развития у них педагогической компетентности по отношению к собственным детям, по созданию необходимых условий для воспитания и полноценного развития ребенка, реализации заложенного в нем индивидуального потенциала, активного вхождения в окружающий мир взрослых и сверстников;

5. выравнивание стартовых возможностей для поступления в школу.

4. Задачи группы кратковременного пребывания «Учусь плавать»

- обучать детей различным способам плавания;
- развивать социальную компетентность ребёнка: помощь в овладении навыками общения с другими детьми и со взрослыми;
- укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивающее эмоциональное благополучие и учет индивидуальных возможностей детей;
- обеспечивать потребности населения в получении дошкольного образования детьми, не посещающими детский сад;
- облегчать адаптационный период детей раннего возраста;
- обеспечивать воспитанникам комфортные условия пребывания в ГБОУ;
- сохранять и укреплять здоровье;
- реализовывать образовательную программу ГБОУ с учётом кратковременного режима пребывания в дошкольном учреждении;
- оказывать консультативную помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста;
- взаимодействовать с семьёй для полноценного развития ребенка;
- формировать партнерские отношения семьи и дошкольного образовательного учреждения в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста;
- способствовать формированию адекватных родительских представлений о возрастных особенностях ребёнка и соответствующих способах его развития.

Главная особенность групп адаптации и базисного развития для детей 2—4 лет состоит в реализации принципа коммуникативной направленности воспитания и развития, т.е. целенаправленное формирование навыков

общения со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности.

5. Направления работы

Информационно-аналитическое направление

С целью изучения семьи, выяснения потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка следует начать работу с анкетирования «Сотрудничество детского сада и семьи». Это поможет лучше ориентироваться в психолого-педагогических потребностях каждой семьи, учесть ее индивидуальные особенности.

Познавательное направление

Это обогащение родителей знаниями об особенностях физического и психического развития и воспитания детей раннего дошкольного возраста. Совместная работа специалистов (старшего воспитателя, воспитателя, педагога-психолога, инструктора по плаванию, музыкального работника, физкультурного работника) по реализации программы обеспечит педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, сделает родителей действительно равно ответственными участниками образовательного процесса.

Досуговое направление

Досуговое направление в работе с родителями может оказаться не только самым востребованным, полезным, но и самым трудным в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволит родителям: увидеть изнутри работу педагогов по физическому воспитанию; трудности во взаимоотношениях; апробировать разные подходы в физическом воспитании; посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом.

6. Адресат

Дети от 2–4 лет, не посещающие дошкольные образовательные учреждения.

7. Показания к применению

Предлагаемый комплекс занятий направлен на детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения и имеющих низкий для своего возраста уровень психофизического развития.

Работа с дошкольниками должна строиться на основе личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, что означает:

1. Убеждение в безграничных возможностях каждого ребенка в самосовершенствовании, опору на сильные стороны личности.
2. Познание ребенком себя как человека.
3. Предоставления детям возможностей для проявления во всем многообразии индивидуальных качеств в активной творческой деятельности.
4. Признание ребенка как равноправного партнера взрослого.

При обучении плаванию обязательно следует учитывать возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка.

8. Содержание программы

Данная программа представляет собой концептуально — обусловленный комплекс занятий, рассчитанный на детей дошкольного возраста.

В адаптированный вариант вошли традиционные приемы работы с детьми:

- обучение плаванию;
- музыкальные занятия;
- занятия физической культурой;
- чтение художественной литературы;
- занятия с педагогом — психологом;
- развитие творческих способностей;
- изобразительная деятельность;
- развивающие игры.

9. Длительность программы

Программа рассчитана на 10 занятий для детей от 2 до 4 лет.

Количество занятий в неделю: 12 занятий с детьми от 2 до 4 лет.

10. Форма работы

Оптимальной групповой формой работы являются занятия в группе от 8 до 10 человек.

11. Условия реализации программы.

Основой для успешной развивающей работы по программе «Учусь плавать» является регулярное проведение и посещение детьми занятий, учета индивидуальных особенностей, выявления на первичной диагностике психического развития, личностной сферы, физическое здоровье детей.

При проведении занятий важно, чтобы дети понимали инструкцию и выполняли ее. Следует предоставлять детям больше самостоятельности, специалист должен лишь направлять и объяснять.

12. Стратегии ГКП

Составление плана работы группы кратковременного пребывания «Учусь плавать»;

Изучение потребностей родителей;

Определение эффективных форм и методов работы с родителями и детьми;

Разработка документации и обеспечение нормативной документацией;

Взаимодействие специалистов различных профилей: старшего воспитателя, воспитателя группы, педагога — психолога, старшей медсестры;

Сочетание диагностической, коррекционной, образовательной, воспитательной деятельности;

Создание атмосферы гуманности и благожелательности;

Обеспечение равных стартовых возможностей для всестороннего развития детей;

Использование средств современной психолого-педагогической науки и практики.

13. Комплекс программ, используемых для работы с детьми в ГКП «Учусь плавать»

ГБОУ детский сад № 659 работает по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.

Васильевой, допущенной Министерством образования и науки РФ в 2005 году. Наряду с базисной программой в ГБОУ используются парциальные программы, получившие гриф «Допущено Министерством образования и науки РФ» для работы с детьми дошкольного возраста.

Для физического развития и здоровья детей используется программа Л.И. Пензулаевой «Физкультурные занятия с детьми от 3 до 4 лет». Цель программы: постепенное овладение жизненно важными видами движений — ходьбой, бегом, прыжками, метанием, лазанием и равновесием. Также используются «Конспекты занятий в ясельной группе детского сада» Н.А. Карпухиной (раздел: Развитие физических способностей).

Для обучения детей плаванию используется пособие Н.Г. Пищиковой «Обучение плаванию детей дошкольного возраста». Цель — подготовить ребенка к жизни, деятельности в разных условиях. Научить детей плавать спортивными стилями. Также используется практическое пособие И.В. Сидоровой «Как научить ребенка плавать». Цель — научить ребенка правильно, а значит и экономично, плавать.

В детском саду работает педагог — психолог, который проводит занятия по комплексной коррекционно — развивающей программе «Ступеньки» под редакцией Н.В. Серебряковой для детей раннего и старшего дошкольного возраста. Используется методическое пособие В.Л. Шорохотной «Коррекционно-развивающие занятия с детьми».

Трудовое воспитание осуществляется по программе и методическим рекомендациям С.Н. Теплюка. Цели: Научить различать основные формы деталей строительного материала, строить разнообразные постройки, разворачивать игру вокруг собственной постройки.

Художественно-эстетическое воспитание включает в себя:

- изобразительную деятельность (Е.А. Янушко «Рисование с детьми раннего возраста (1–3 года)». Методическое пособие для воспитателей и родителей). Цели: формировать интерес к рисованию, развивать мелкую моторику;

- лепку (Д.Н. Колдина «Лепка и рисование с детьми 2–3 лет». Конспекты занятий). Цель: развивать эмоциональную отзывчивость, воображение, самостоятельность, настойчивость, аккуратность, трудолюбие, умение доводить работу до конца;

- художественную литературу (Н.А. Карпухина «Конспекты занятий в ясельной группе детского сада». Практическое пособие. Раздел: художественная литература. Цель: приобщение детей к художественной литературе;

- музыкальное воспитание (Б.М. Зацепина «Музыкальное воспитание в детском саду»). Цель: приобщение детей к музыке, развитие музыкального восприятия.

- игровую деятельность (Л.Н. Галигузова «Развитие игровой деятельности»). Цель: способствовать поддержанию хорошего настроения, обогащению его чувственного опыта, развитию наглядно-образного мышления, воображения, речи.

14. Содержание деятельности специалистов

Старший воспитатель

- Осуществляет методическое руководство над воспитательно-образовательной деятельностью специалистов группы кратковременного пребывания «Учусь плавать»

- Ведет контроль и учет работы педагогического персонала группы кратковременного пребывания «Учусь плавать»

Воспитатель

- Планирует и осуществляет воспитательно-образовательную работу в соответствии с программой, реализуемой в едином образовательном пространстве ДОУ

- Содействует социализации воспитанников

- Взаимодействует с семьями воспитанников, оказывает консультативную и практическую помощь в вопросах воспитания и развития детей

Педагог-психолог

- Способствует адаптации дошкольника к обстановке образовательного учреждения

- Проводит диагностику психического развития

- Осуществляет психологическое консультирование и просвещение

Воспитатель по физической культуре

- Планирует содержание работы по физическому воспитанию, определяет ее виды, формы исходя из имеющихся условий

- Осуществляет работу по физическому воспитанию детей дошкольного возраста

Музыкальный руководитель

- Выполняет программу музыкального воспитания и эстетического развития детей с учетом специфики возраста воспитанников

- Содействует реализации потенциальных музыкальных способностей воспитанников, формирует у них общую культуру, осознанное освоение образовательной программы

Старшая медицинская сестра

- Осуществляет медицинское наблюдение в период адаптации к условиям детского сада вновь поступивших детей

- Организует медицинское обеспечение: выполнение назначений врача, проведение оздоровительных мероприятий по профилактике заболеваний

15. Условия реализации программы

В материально-техническом плане: работа группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» осуществляется в музыкальном зале, который оснащен техническими средствами, развивающими играми и игрушками для детей.

В методическом плане: педагогическая литература, диагностический материал, документация по группе кратковременного пребывания.

Основные педагогические условия: благоприятный психологический микроклимат, игровые зоны для детей, рабочие зоны для детей, рабочая зона для специалистов.

16. Работа с родителями

В рамках данной программы специалисты обеспечивают:

- консультирование родителей;
- проведение родительских собраний;
- ознакомление с современными игровыми средствами.

17. Формы подведения итогов реализации программы

При подведении итогов реализации программы предполагается оформление письменных отчетов специалистами группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» с выводами и предложениями по совершенствованию работы, возможна организация «круглого стола» по обмену опытом со специалистами других детских образовательных учреждений.

18. Методы и средства контроля эффективности программы

Эффективность программы группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» может проверяться практическими способами: отслеживание регистрации звонков

родителей, проверка журнала приема специалистов группы кратковременного пребывания и рабочего журнала специалистов, отзывами родителей о работе группы кратковременного пребывания. Работа группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» контролируется заведующей и старшим воспитателем данного детского сада.

19. Ожидаемый результат

В результате реализации данной программы ожидаем повышение:

- Доступности дополнительного образования для неорганизованных детей дошкольного возраста;
- Востребованности воспитанниками и родителями реализуемых программ дополнительного образования детей;
- Качества дополнительного образования, реализуемого в данном образовательном учреждении.

20. Непосредственная образовательная деятельность

Непосредственная образовательная деятельность (НОД) группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» по ГБОУ Детский Сад №659 на 2011–2012 учебный год.

Вторник	
Время	Занятия
16.00–16.30	Приём и осмотр детей. Подвижные игры. Все подгруппы.
16.30–17.15	Подготовка к занятию (плавание). Плавание. Подгруппа № 1.
17.15–18.00	Подготовка к занятию (плавание). Плавание. Подгруппа № 2.
18.00–18.50	Образовательная деятельность. Занятие (чтение художественной литературы + изобразительность). Организация и проведение подвижных игр. Все подгруппы по мере ухода и прихода из бассейна.
18.50–19.00	Свободное общение. Уход детей домой.
Среда	
Время	Занятия
9.00–9.30	Приём и осмотр детей. Подвижные игры.
9.30–9.45	Музыкальное занятие.
9.45–10.30	Организация и проведение подвижных игр, игр малой подвижности.
10.30–10.45	Образовательная деятельность. Занятие (лепка).
10.45–11.00	Свободное общение.
11.00–11.15	Занятия с педагогом-психологом.
11.15–11.50	Развивающие игры. Общение со сверстниками и взрослыми.
11.50–12.00	Свободное общение. Уход детей домой.
Пятница	
Время	Занятия
16.00–16.30	Приём и осмотр детей. Подвижные игры. Все подгруппы.
16.30–17.15	Подготовка к занятию (плавание). Плавание. Подгруппа № 1.
17.15–18.00	Подготовка к занятию (плавание). Плавание. Подгруппа № 2.
18.00–18.15	Образовательная деятельность. Занятие (конструирование). Все подгруппы по мере ухода и прихода из бассейна.
18.15–18.30	Физкультурное занятие.
18.30–18.50	Организация и проведение игр, игр малой подвижности.
18.50–19.00	Свободное общение. Уход детей домой.

21. Тематический план

Исходя из индивидуальных и возрастных особенностей детей, посещающих группу кратковременного пребывания «Учусь плавать», разработать универсальный

тематический план занятий по программе группы кратковременного пребывания невозможно. Для каждого ребенка или группы детей составляется индивидуальный тематический план.

22. Разработка индивидуальной программы работы с ребенком

Специалисты группы кратковременного пребывания «Учусь плавать» разрабатывают индивидуальную программу развития ребенка в соответствии с заключениями специалистов: старшего воспитателя, воспитателя, пе-

дагога-психолога, старшей медсестры, инструктора по плаванию, педагога по физкультуре, музыкального руководителя. На основе первичной консультации и психолого-педагогической диагностики развития ребенка составляется график работы с возрастной подгруппой.

Литература:

1. Галигузова Л.Н. Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1–3 лет. — М.: Мозаика — Синтез, 2008.
2. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду. — М.: Мозаика — Синтез, 2005.
3. Карпухина Н.А. Конспекты занятий в ясельной группе детского сада. Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. — Воронеж: ИП Лакоценин С.С., 2010.
4. Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия с детьми 3–4 лет. Конспекты занятий. — М.: Мозаика — Синтез, 2009.
5. Пищикова Н.Г. Обучение плаванию детей дошкольного возраста. Занятия, игры, праздники. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008.
6. Сидорова И.В. Как научить ребенка плавать: практическое пособие/ И.В. Сидорова. — М.: Айрис — пресс, 2011.
7. Янушко Е.А. Рисование с детьми раннего возраста (1–3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей. — М.: Мозаика — Синтез, 2009.
8. <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/obrazovatel'naya-programma-grupp-kratkovremennogo-prebyvaniy>
9. mioo.edu.ru>attachments/article/393/ГОУ...304.doc
10. <http://www.sad26.ru/short-period-group>
11. http://datice.do.am/news/znaete_li_vy_chto_takoe_gruppy_kratkovremennogo_soderzhanija_i_vashe_mnenie_stoit/2010-05-22-79

Целостный процесс развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста

Апраткина Елена Николаевна, воспитатель
МБДОУ д/с №102 (г. Волжский, Волгоградская обл.)

В течение последнего десятилетия российское образование находится в состоянии кризиса, вызванного реформами социально-экономической сферы страны. Происходящие негативные изменения отразились на материально-экономической базе социальной защиты дошкольного детства, которая значительно ослабла. Значительное количество яслей и детских садов были закрыты, а введение в эксплуатацию новых дошкольных учреждений не удовлетворяет существующему спросу на места для детей дошкольного возраста. В результате детские сады переполнены, поэтому педагоги часто не имеют возможности уделить каждому ребенку внимания, ласки и заботы в той мере, которая необходима для формирования положительного эмоционального самочувствия ребенка, являющегося основой всестороннего развития полноценной, гармоничной личности. Недостаточное государственное обеспечение вынуждает сотрудников дошкольных учреждений вводить различные платные процедуры и

услуги, просить родителей вносить в бюджет сада дополнительные средства на ремонт групповых помещений, закупку мебели, пособий, игрушек. В результате, расходы семейного бюджета на воспитание и содержание ребенка значительно возросли. Анализ эмпирических фактов показывает, что в основном, родители расходуют финансовые средства на оплату детского сада, питание, одежду, обувь, а на развивающие игры, книги, театр, экскурсии и другие семейные воспитательные мероприятия, обеспечивающие эмоциональный комфорт детей, создающие в семье атмосферу взаимопонимания и сотрудничества, а также способствующие обогащению позитивных представлений и впечатлений детей об окружающем мире, средств практически не остается.

Негативные социальные процессы в обществе дестабилизируют семью, происходит ее психологическая и структурная деформация, нарушение системы внутрисемейных межличностных отношений и ценностей, раз-

рушение традиций и устоев. Родители, вынужденные искать дополнительный заработок, перегружены на работе. Количество свободного времени, которое они могут посвятить общению со своими детьми, значительно сокращается. Уставшие, раздражительные родители выплескивают свои негативные эмоции на тех, «кто под руку попадает», чаще всего — на детей, которые оказываются в ситуации полной зависимости от настроения и физического состояния взрослых членов семьи. Все это оказывает мощнейшее негативное влияние на формирование эмоционального мировосприятия, физическое и психическое здоровье дошкольников, их духовно-нравственное воспитание, характер, стереотип поведения в обществе и умение общаться с другими людьми.

Перечисленные признаки кризисного состояния российского образования и несостоятельность семьи, как важнейшего воспитательного социального института, требуют реформирования и радикального обновления работы дошкольных образовательных учреждений с позиции целостного подхода к педагогическому процессу.

Термин «processus» латинского происхождения, означает «движение вперед» и свидетельствует о протяженности во времени. Взрослыми, активно влияющими на формирование характера и привычек дошкольника, его способность воспринимать окружающий мир, образованность, культуру и нравственный облик являются родители и педагоги. Причем дети, не пассивно воспринимают информацию от значимых взрослых, а являются активными субъектами педагогического процесса. Таким образом, педагогический процесс — это специально организованное, динамическое взаимодействие педагогов, родителей и детей, направленное на решение воспитательных и образовательных задач.

Анализ научного знания показывает, что до середины XIX века существовало явное разграничение и даже противопоставление обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но, со временем, в трудах прогрессивных педагогов (Н.Ф. Бунаков, И.Ф. Гербарт, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.) все чаще стали звучать обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Педагогический процесс как целостное явление рассматривался в работах П.П. Блонского, А.С. Макаренко А.П. Пинкевича, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и других до 30-х гг. прошлого века. Но затем основные усилия педагогической мысли были направлены на углубленное изучение обучения и воспитания как относительно самостоятельных процессов. И только в середине 70-х гг. XX века целостность педагогического процесса как научно-педагогическая проблема вновь стала разрабатываться учеными (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.В. Коротов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Э.И. Моносзон, М.А. Прокофьев, Ю.П. Сокольников и др.). Известный педагог, историк и философ И.А. Ильин писал: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно не формирует человека, а разнуздывает его...

Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самонительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [2, с. 178—179].

В работах исследователей Волгоградской научной школы (профессор В.С. Ильин и его ученики, Г.Г. Бородаева, Н.В. Бочкина, С.С. Гребенюк, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) педагогический процесс рассматривается как целостная, целесообразная, динамично сконструированная, структурно-упорядоченная система по формированию и развитию качеств всесторонне развитой гармоничной личности ребенка, подростка, молодого человека.

Целостность — понятие многозначное: указывает на завершенность, эффективность, скоординированность и соподчинение всех компонентов педагогического процесса. Отсюда, педагогический процесс, как целостная система, включает взаимосвязанные и дополняющие друг друга компоненты: диагностику, целеполагание, систему средств педагогического воздействия и взаимодействия, а также мониторинг качества и анализ полученных результатов, имеющих важную социальную ценность.

Рассмотрим эти компоненты. Термин «диагностика» произошел от греческого слова «diagnostikos» и обозначает «способность распознавать». Диагностирование позволяет определить «исходное и текущее» состояние развития личности участников педагогического процесса. Историко-педагогический анализ показывает, что первые упоминания о диагностике нашли свое отражение в китайских летописях, датированных примерно 1000 лет до н.э. Но, на протяжении нескольких тысячелетий диагностика осуществлялась с помощью методов, которые по современным понятиям являются донаучными. Первые попытки разработать и применить научно контролируемые методы диагностики нашли свое отражение в трудах великих педагогов прошлого Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, Дж. Фишера, Дж. Райса, Э. Торндайка и др.. Затем «инструмент максимально объективных методов» педагогической диагностики совершенствовался в течение последующих двух столетий. Само понятие «педагогическая диагностика» было предложено К. Ингенкампом в 1968 году.

Анализ научной литературы показывает, что хотя по своим целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна, но методические приемы исследования во многом заимствованы в психологической диагностике. Методы диагностики позволяют оценивать и анализировать результаты педагогической деятельности в соответствии со способами их достижения, выявлять динамику и тенденции формирования продуктов учебно-воспитательного процесса, а также прогнозировать дальнейшие пути развития событий.

На базе дошкольного образовательного учреждения №102 г. Волжского Волгоградской области под нашим руководством была создана проблемная группа исследова-

дователей. Основной целью исследования являлось изучение уровня и особенностей развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Целевая группа исследования: дети-дошкольники 5–7 летнего возраста, воспитанники старших и подготовительных групп, сотрудники детского сада и родители детей — 108 семей наших воспитанников.

С целью определения социально-экономических условий жизни семей наших воспитанников, мы изучали: состав семей, санитарно-жилищные условия, уровень доходов, трудовую занятость родителей. Изучая культурно-педагогический уровень семей, мы систематизировали сведения об образовании, выявляли уровень педагогической культуры родителей и их готовность к дальнейшему педагогическому самообразованию; определяли стиль педагогического воспитания, преобладающий в семьях дошкольников; выясняли отношение родителей к своим детям и их детским проблемам; узнали о трудностях, с которыми сталкиваются родители в процессе воспитания детей. Также для нас было важно определить готовность и стремление родителей к сотрудничеству со специалистами и педагогами дошкольного учреждения по преодолению возникающих проблем.

На этапе диагностики использовали *теоретические* (сравнительный анализ, моделирование и проектирование) и *эмпирические* методы (наблюдение, тестирование, анкетирование, интервью и беседы), биографические (изучение жизненного пути, документации), анализ продуктов совместной художественно-творческой деятельности детей со своими родителями.

Анализ результатов диагностирования родителей показал, что семьи, в которых проживают и воспитываются дети, посещающие дошкольные образовательные учреждения, довольно неоднородны. Количество полных семей составляет 84%, неполных — 16%; из них 71% семей, воспитывают одного ребенка, 24% — двоих и 5% — троих детей. Что касается санитарно-жилищных условий, то 52% родителей считают их стесненными, 45% — нормальными и 3% — комфортными. Учитывая, что 63% родителей имеют постоянную работу, 32% — временную, а 5% — состоят на бирже труда, только 3% семей считают себя обеспеченными людьми, так как их доход гораздо больше прожиточного минимума. 8% семей отметили, что «денег хватает», и их доход несколько выше прожиточного минимума. Остальные же 89% родителей отметили финансовые трудности в семье, причем 32% «не могут позволить себе ничего лишнего» и их доход равен прожиточному минимуму. 43% родителей констатировали, что «с трудом сводят концы с концами», а 14% вообще только и думают «как выкрутиться». Следовательно, в подавляющем большинстве исследуемых семей присутствует экономическое напряжение, являющееся источником многочисленных супружеских и детско-родительских конфликтов.

Нельзя сказать, что нет проблем, связанных с формированием эмоциональной сферы дошкольников в материально обеспеченных семьях, где родители, как правило,

являются представителями бизнеса. Семьи с большим достатком кажутся благополучными только на первый взгляд: дети хорошо питаются, одеваются, ухожены, в их распоряжении много игрушек.... Однако, если присмотреться, то можно увидеть обделенность детей вниманием «занятых» родителей. Такие дети воспитываются либо бабушками и дедушками, либо после детского сада передаются на попечение гувернанток. В результате дошкольники ежедневно испытывают постоянно увеличивающийся дефицит в общении с родителями. Возникает недопонимание, отчужденность и, как следствие, постепенно ребенок уходит в мир других отношений, нередко преступных.

Определяя культурно-педагогический уровень семей, мы выяснили, что высшее образование получили немногие (28% мам и 22% пап), очень незначительное число родителей имеют незаконченное высшее образование (2% мам и 1% пап). Основная масса закончили среднеспециальные учебные заведения (41% против 45%), а 26% мам и 28% отцов получили лишь среднее образование и не владеют никакой профессией. 3% матерей и 4% пап вообще не закончили школу. Таким образом, оказалось, что третьей части родителей просто необходимо продолжить образование, чтобы освоить достойно оплачиваемую специальность или повысить уровень уже имеющихся профессиональных знаний и умений для приобретения способности обеспечить семью. В результате значительная часть семейных материальных проблем будет решена и, как следствие, снизится количество внутрисемейных конфликтов. Но, к сожалению, только 11% матерей и 9% отцов «собираются когда-нибудь продолжить свое образование».

Что касается педагогического самообразования, то 68% родителей заявили, что «не имеют на это времени», либо считают, «универсальных рецептов, подходящих ко всем, еще никто не придумал, поэтому сами будут решать проблемы по мере их поступления». Остальные (32%) ответили: «Читаем кое-что, если попадается», «Когда есть время, стараюсь посмотреть полезную передачу», «Что предлагает воспитатель, то и читаем» и т.п. Источники получения «полезной» информации по вопросам воспитания дошкольников в порядке приоритетов выглядят так: советы своих родителей (59%), личный опыт и воспоминания того, как родителей самих воспитывали в детстве (49%), журналы (43%), телепередачи (38%), советы друзей (20%), рекомендации воспитателя (18%), советы психолога детского сада (11%). Таким образом, выяснилось, что самостоятельно родители не стремятся повышать свой культурно-педагогический уровень.

В процессе исследования для нас было важно узнать ценность детей в семье, наличие конфликтности во взаимоотношениях супругов, причины семейных конфликтов и участие в них детей дошкольного возраста. Мы выяснили, что для 56% родителей дети являются «главной ценностью», 26% респондентов придают детям равнозначную ценность наряду с супружеством, а 9% отметили, что дети — скорее всего элемент социального статуса: «как

у всех, так положено». При этом в 63 % семей дети «дополняют» супружеские отношения, а 28 % родителей считают детей проблемой, которая «доставляет много забот и беспокойства».

Для выявления наличия конфликтности в семьях воспитанников, помимо анкетирования родителей, мы провели тестирование детей. Выяснилось, что лишь в 17 % семей царит атмосфера доброжелательности, любви и понимания, а во всех остальных семьях конфликты являются «делом обычным». В некоторых семьях (4 %) они стали причиной полного отчуждения и враждебности, а 1 % родителей находятся в стадии бракоразводного процесса. 45 % родителей с сожалением сознаются, что иногда дети оказываются случайными свидетелями, или даже участниками, семейных конфликтов. Представители 32 % семей констатировали тот факт, что часто скандалят в присутствии детей. И только 23 % родителей выясняют отношения наедине, в момент отсутствия детей. Таким образом, 77 % детей дошкольного возраста с разной степенью периодичности становятся невольными свидетелями или участниками семейных конфликтов. Чаще всего они при этом очень переживают, плачут (82 %), стараются помирить родителей и просят больше не ссориться (74 %). Многие дети (24 %) становятся агрессивными, злобными, неуправляемыми. Некоторые (15 %) — замыкаются в себе. Нередко дошкольники становятся на сторону одного из родителей (34 %) или ищут поддержки у других людей (преимущественно родственников или соседей) — 28 %. Очень редко (2 % случаев) происходит так, что дети с безразличием относятся к возникшей конфликтной ситуации. В отличие от взрослых, которые на следующий день могут не вспомнить о произошедшем конфликте, 68 % дошкольников, в силу своих индивидуальных и возрастных особенностей, еще долго о нем вспоминают. Чем сильнее и продолжительнее была ссора, тем дольше и внимательнее дети наблюдают за родителями, прислушиваются к их разговору, опасаясь даже малейшего намека на повышенный тон. Большинство детских разговоров сводятся к вопросу: «А вы больше не будете ссориться?» Менее впечатлительные дети (30 %) вспоминают о конфликте не так часто и на протяжении менее короткого промежутка времени. И лишь 2 % респондентов ответили, что их дети о ссоре родителей не вспоминают вообще.

Включение в наше исследование рисуночных тестов детей на темы «Моя семья», «Мамина (папина) ладонь», «Наказания», проведение серии проективных тестов позволило получить более содержательную информацию о психологическом климате в семье воспитанников, их эмоциональном самочувствии дома и дополнить сведения о доминирующем стиле семейного воспитания.

Третий участник целостного педагогического процесса — педагог. Позитивные изменения исходных данных диагностирования возможны только при профессионализме сотрудников ДОУ, их умении организовать личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс, осознании ими серьезности изучаемой проблемы, а

главное от степени понимания и принятия педагогами диалогичности равноправного общения с родителями. К сожалению, тестовый опрос показал, что лишь 8 % педагогов обладают высоким уровнем принятия диалогичности общения, средним — 4 %, низким — 15 %, очень низким — 73 %. Что касается осознания сотрудниками детского сада важности проблемы формирования эмоциональной сферы дошкольников, то с помощью цветового теста Люшера, мы выяснили, что 5 % педагогов не считают обозначенную проблему важной; у 16 % воспитателей наблюдается тенденция к недооцениванию серьезности проблемы («есть дела и поважнее, например, готовность к школе»); 68 % считают, что «проблема существует и она важна», но никаких активных действий по ее устранению не предпринимают; 11 % сотрудников высказали готовность к активным действиям для решения имеющихся трудностей, но «не имеют ни малейшего представления, что нужно делать».

Ориентируясь на результаты диагностики, мы приступили к планированию процесса дальнейшей работы с детьми, их родителями и педагогами. Таким образом, перешли к следующему этапу нашего исследования — целеполаганию. Категория цели занимает значительное место в наследии В.С. Ильина и его учеников. Цель — «один из важнейших системообразующих факторов, определяющий направленность педагогической деятельности и пути достижения ожидаемого результата» [1, 14].

В отношении родителей мы наметили две цели. Первая: установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, объединить усилия для развития эмоциональной сферы детей; создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга; научить взрослых членов семьи своевременно распознать признаки неблагополучного эмоционального состояния дошкольников. Вторая цель: активизировать и обогатить воспитательные умения родителей, повысить уровень их педагогической культуры, создать условия, стимулирующие самообразование родителей, поддержать их уверенность в собственных педагогических возможностях в процессе воспитания дошкольников, обращая особое внимание на важность развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Учитывая реальное состояние развития эмоциональной сферы детей, была поставлена цель дальнейшего ее развития. Для этого нам необходимо: своевременное и обоснованное выявление состояния развития эмоциональной сферы; обучение дошкольников основам «эмоциональной грамоты», т.е. формирование умения распознавать собственное эмоциональное состояние и адекватно выражать его, развитие способности понимать эмоции окружающих и адекватно на них реагировать; организация деятельности детей, стимулирующей ее развитие; обогащение эмоционального словарного запаса; осуществление коррекционной работы эмоциональной сферы нуждающихся детей.

Планируя работу с родителями, мы отдавали предпочтение эмоционально насыщенным мероприятиям, таким как совместные детско-родительские праздники, спек-

такли, соревнования, конкурсы, именины, выставки совместных творческих работ, вечера воспоминаний, тематические чаепития, посещение выставок произведений изобразительного искусства, экскурсии по творческим мастерским дошкольного учреждения, КВН, вечера вопросов и ответов, оформление страниц «Семейного альбома», коллективное оформление сборника стихов, написанных детьми и их родителями, организация и пополнение «Копилки семейной мудрости» и т.д. Все перечисленные формы взаимодействия между педагогами и родителями способствуют установлению доброжелательных отношений с установкой на будущее сотрудничество.

Для активизации и обогащения педагогических знаний родителей мы использовали как творческие, так и традиционные формы и методы взаимодействия. Среди традиционных такие, как информационные папки-передвижки, плакаты, стенды, открытые показы воспитательно-образовательного процесса, факультативные занятия, индивидуальные консультации специалистов. Перечень творческих форм и методов включает: общие собрания с использованием технических средств обучения (например, показ видеозаписи детей); психолого-педагогические тренинги и практикумы; групповые выставки работ «Наша группа», «Наши любимые игрушки», «Руки моей мамы»; персональные выставки детских работ; мастерская «Добрых дел»; решение педагогических ситуаций; «Почта психолога».

Планируя работу с сотрудниками дошкольных образовательных учреждений, мы наметили: раскрыть важность

развития эмоциональной сферы для всестороннего развития личности дошкольника; продемонстрировать всю сложность состояния данной проблемы в современной психолого-педагогической науке; помочь педагогам осознать необходимость принятия взаимодействия с родителями как диалога равноправных партнеров. С этой целью на базе нашего детского сада была организована научно-практическая конференция по «Развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста», куда были приглашены специалисты из других детских садов и Управления Образования города. Используя наглядные пособия, технические средства обучения, оформив выставку детских работ «Наш детский сад» и «Моя семья», подытожив результаты предварительной работы, мы получили «картину» состояния проблемы развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста по городу Волжскому.

Как показывает практика, педагоги, так же как и родители, не любят традиционных форм взаимодействия. Поэтому помимо собраний, лекций, консультаций и педсоветов, в нашей работе с сотрудниками детского сада немало важное значение отдается таким формам обучения, как тренинги, игры-релаксации, работа в проблемных группах, «Педагогические посиделки», «Вечера творчества».

Отбирая и применяя средства педагогического воздействия, необходимо знать и уметь реализовать их развивающие возможности, уметь выбрать и применить оптимальные в конкретных условиях методы, приемы и формы обучения с целью получения позитивного результата своей работы.

Литература:

1. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984. 144 с.
2. Ильин И.А. Наши задачи // Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 2. М., 1993.
3. Изард К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
4. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 192 с.
5. Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. трудов. / Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Волгоград: Перемена, 2004. 420 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Педагогические сочинения: В. 6 т. Т. 2. М., 1998.

Подсказки начинающему педагогу-психологу в Центре игровой поддержки ребенка

Барсукова Оксана Васильевна, педагог-психолог
Детский сад комбинированного вида №690 (г. Москва)

Не так давно на базе московских дошкольных учреждений появились вариативные формы дошкольного образования. Одним из таких структурных подразделений является Центр игровой поддержки ребенка, разработанный сотрудниками ЦПМСС «Лекотека» совместно с кафедрой клинической психологии раннего детства МГППУ. Концепция Центра предполагает осуществление

психолого-педагогической деятельности, направленной на всестороннее развитие детей в возрасте от 1 до 3 лет, на основе современных методов организации игровой деятельности. Кроме того, данное структурное подразделение призвано, если не решить полностью, то хотя бы наметить подходы к решению сразу нескольких актуальных проблем в нашем социуме. Таких, как например, увеличение

очередности в дошкольные образовательные учреждения, сокращение объема игровой деятельности детей в детских садах вследствие вытеснения ее учебной деятельностью, несовершенство системы по сопровождению семьи и обучение родителей игровым приемам в занятиях с детьми. Для организации деятельности Центра, реализации его целей и основных задач в штатное расписание структурного подразделения непременно должен быть включен педагог-психолог.

Отмечено, что сегодня не хватает грамотно систематизированного теоретического и практического материала по работе педагога-психолога в Центре игровой поддержки. Данная статья не претендует на исчерпывающее освещение поднятой темы и на полное руководство по работе педагога-психолога в структурном подразделении. Наш обзор призван помочь начинающим молодым специалистам грамотно выстроить начальные этапы своей работы и наметить первые шаги на профессиональном поприще.

Подсказка первая: начинать любую работу стоит со сбора информации. Это своего рода подготовительный этап работы, важность которого невозможно переоценить. Не стоит жалеть времени на поиски необходимых данных, — они пригодятся вне всякого сомнения. Информация нужна разнообразная и лучше с самого начала позаботиться о том, чтобы она была четко распределена и классифицирована. В соответствии с основными направлениями профессиональной деятельности, педагог-психолог создает свою базу данных, постоянно пополняя ее новой информацией. Например, папка под названием «Нормативная документация» включает в себя нормативно-правовую базу (приказы, положения, приложения к приказу, постановления СанПиН), нормативные документы, регламентирующие деятельность психолога.

Блок «Мониторинг развития» содержит диагностический инструментарий (диагностические методики Стребелевой Е.А., Смирновой Е.О., Печоры К.Л., Ронжиной А.С., скрининг RCDI, тесты и опросники для работы с родителями и педагогами, стимульный материал для диагностического обследования, бланки обследования, протоколы, показатели возрастных норм развития, методические рекомендации).

Папка «Индивидуальный маршрут развития» включает в себя сетки и шаблоны планов индивидуальной работы, программы индивидуальной работы, бланки и листы индивидуальной работы, схемы внутреннего и внешнего образовательного маршрута, конспекты индивидуальных сеансов.

В папке «Развивающая и коррекционная работа» хранятся картотеки игр и упражнений, описания методов и методик развивающе-коррекционной работы, реестр технологий и пособий.

Раздел «Работа с родителями» включает конспекты консультаций для родителей, анкеты, бланки и опросники, рекомендации по результатам психологической диагностики ребенка, подборки литературы по проблемам развития, психологические тесты, информационные папки.

Раздел «Психопрофилактика и просвещение» содержит конспекты групповых консультаций, раздаточные информационные листы, презентации и стендовую информацию, повышающую психологическую компетентность участников педагогического процесса.

Блок «Организационно-методическая работа» включает график и циклограмму работы, перспективный план на год и календарные планы, программы (основная для образовательного учреждения и дополнительные для Центра), список детей на сопровождении, журнал учета проведенной работы, журнал групповой работы, аналитический, статистический отчеты, перечень используемых психологических методик, пакет документов на детей (психологическая карта ребенка, анкета, регистрационный лист, анамнез, протоколы проведенного обследования, заключения специалистов, индивидуально-ориентировочная программа), портфолио и архив.

Папка «Документация специалиста» содержит документы, которые заверяются руководителем образовательного учреждения: должностную инструкцию педагога-психолога, график и циклограмму работы, копию годового плана работы структурного подразделения, календарный план на месяц, аналитический и статистический отчет, журнал учета проведенной работы, годовой план работы педагога-психолога, списки детей, зачисленных на сопровождение структурного подразделения.

Часть материала может быть в распечатанном виде, а другая в электронном, но лучше, если у педагога-психолога она будет в наличии и в том и в другом варианте. Информация собирается из литературы по психологии и педагогике, из методической литературы и Интернет-ресурсов. Также существенную помощь могут оказать Интернет-сообщества, ассоциации практикующих специалистов и форумы, где можно получить краткую консультацию по вопросам содержания и организации профессиональной деятельности. Мы рекомендуем обратиться к следующим Интернет-ресурсам:

<http://flogiston.ru>
<http://psychology.net.ru>
<http://lekoteka.edu.ru>
<http://dob.1september.ru>
<http://festival.1september.ru>
<http://www.obruch.ru>
<http://www.pedlib.ru>
<http://psihvobrazovani.ucoz.ru>

Подсказка вторая: еще один первостепенный шаг — это подробное ознакомление с документацией. Как уже было отмечено, это нормативно-правовая база и нормативные документы, регламентирующие деятельность психолога: Приказ от 10.08.2006 №498 «Об утверждении примерного положения о центре игровой поддержки ребенка»; Приложение к приказу Департамента образования города Москвы от 10.08.2006 г. №498 (Примерное положение о центре игровой поддержки ребенка); О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образо-

вания города Москвы; Приказ №2–34–20 23.05.2005 «Об организации адаптационного периода при поступлении детей раннего возраста в дошкольные образовательные учреждения»; Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»; Постановление главного государственного санитарного врача РФ «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2660–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях»; Приказ №2–34–20 23.05.2005 «Об организации адаптационного периода при поступлении детей раннего возраста в дошкольные образовательные учреждения»; Приказ от 22 октября 1999 г. №636 «Об утверждении положения о службе практической психологии»; Приказ от 14 мая 2003 г. №553 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе департамента образования города Москвы»; Приказ от 14 августа 2009 г. №593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»; О психолого-медико-педагогической комиссии; О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) учреждения; О системе комплектования дошкольных образовательных учреждений; Права и обязанности педагога-психолога структурного подразделения; Этический кодекс психолога (газета «Школьный психолог» №44 за 2001 г.); Рекомендуемые временные нормативы диагностической и коррекционной деятельности (газета «Школьный психолог» №6, 2000 г.).

Подсказка третья: необходимо заранее прояснить, какой видит работу педагога-психолога руководитель учреждения и структурного подразделения, детально оговорить свои функциональные обязанности и должностную инструкцию (это важно!), кто и как будет контролировать деятельность психолога, сроки и формы текущей отчетности. Стоит также обсудить с руководителем распорядок работы, наличие методического дня, возможность обработки данных вне образовательного учреждения. Важно помнить, что руководитель и старший воспитатель Центра принимают участие в обсуждении годового плана педагога-психолога, т.к. он является частью годового плана структурного подразделения. Кроме того, руководитель обязательно заверяет своей подписью и печатью годовой план, отчет, должностные обязанности и другую документацию педагога-психолога.

Подсказка четвертая: рабочее место педагога-психолога — это кабинет. Организация и оформление кабинета психолога требует особого внимания как со стороны самого специалиста, так и со стороны администрации. За материальную сторону ответственна администрация учреждения, что оговаривается при подписании договора о приеме педагога-психолога (как и других специалистов) на работу. Тем не менее, реальная ситуация финансирования часто способствует тому, что специалистам приходится заниматься самофинансированием. Такой вариант

наиболее распространен в практике дошкольных учреждений и требует, кроме всего, временных и энергетических затрат работников. В таком случае считается справедливым то, что при уходе на иное место работы или при оформлении отпуска по уходу за ребенком, специалист забирает с собой все материалы, игровые средства и пособия, приобретенные за его счет (чеки от покупок желательно сохранять).

При организации кабинета необходимо исходить из реальных возможностей. Оптимальным вариантом является наличие небольшого помещения, специально отведенного под кабинет педагога-психолога. Цветовое решение должно быть мягким (в голубых, зеленых, кремовых тонах). По возможности кабинет должен располагаться в отдалении от медицинского и административного кабинетов, от музыкального и физкультурного залов. Близость к первым двум может препятствовать приходу и возникновению боязни, близость же к спортивному или музыкальному залу повышает уровень шума в кабинете, что может негативно сказываться на устойчивости внимания клиента. Идеальной звукоизоляции в детском саду не бывает, но нужно добиваться предотвращения проникновения звуков из кабинета психолога, соблюдая принцип конфиденциальности. Основной принцип оформления помещения — ничего лишнего. Оборудование кабинета практического психолога определяется задачами и целями психологической деятельности. Первая профессиональная зона — пространство взаимодействий с детьми. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивно-моделирующей, двигательной-координационной, двигательной-релаксационной и имитационно-игровой деятельности. Вторая профессиональная зона — пространство взаимодействий с взрослыми (родители, воспитатели, педагоги). Третья профессиональная зона обеспечивается средствами для интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога [1].

Подсказка пятая: при поступлении молодого специалиста на работу необходимо обговорить с администрацией временные рамки адаптационного периода. Обычно он составляет 2–3 месяца. Это время предназначено для первичного поверхностного «погружения» специалиста в проблематику взаимоотношений в коллективе, налаживания контактов, знакомства с детьми и родителями, анализа запросов, изучения деятельности предшественника (если таковой был).

Каждый психолог, приходя в новый коллектив, сталкивается с рядом типичных для большинства его коллег проблем:

1. Дезорганизующее чувство беспомощности. Выход: дать себе право на первые ошибки и, для начала, взяться за то, что получается лучше всего (заняться оснащением кабинета, сбором информации, провести диагностическое обследование развития детей в соответствии с планом);
2. Вхождение в педагогический коллектив. Выход: первое время лучше занимать нейтрально-доброжелательную

тельную позицию, постараться не попасть под влияние группировки или отдельного коллеги.

3. Проблема «личностного» взросления. Выход: профессиональная склонность к рефлексии способствует тому, что психолог начинает явственно видеть и чувствовать изменения в собственном мировоззрении, взглядах на жизнь. Это не всегда его радует, но это неизбежно и, как правило, позитивно. Надо просто быть к этому готовым.

4. Проблема налаживания контактов с детьми и родителями. Выход: не стоит ждать, когда родители начнут обращаться за психологической помощью, — как правило, этого не происходит, особенно если психолог молод и совсем недавно пришел в учреждение. Психолог сам должен позаботиться о своем профессиональном росте: вывесить стендовую информацию о себе, заинтересовывать новой информацией психологического плана, касающейся проблем в развитии детей.

5. Полное «погружение» в работу в ущерб личному времени. Выход: часто молодые специалисты бросаются в работу, отдавая ей все силы и время. Такое рвение приятно администрации (и оно быстро к нему привыкает), но опасно для специалиста перегрузками и стрессами. Важно стараться следить за нарушением баланса между работой и личной жизнью.

Критическое отношение к возрасту (наличию опыта) психолога со стороны педагогов и родителей. Выход: свое нежелание обращаться за помощью к психологу некоторые педагоги и родители мотивируют его молодостью и неопытностью. В этом случае лучший помощник — чувство юмора, ведь на такой аргумент можно оригинально ответить: «А у нас, психологов, профессиональная обязанность выглядеть молодо!» [3 с. 18].

Кроме того, многое зависит от того, какую позицию занимает психолог в коллективе: «При руководителе», «Самый умный», «Сам по себе», «Один из нас», «Палочка-выручалочка» [3 с. 23]. Лучший вариант — придерживаться нейтрально-доброжелательной позиции, постараться не попасть под влияние группировки или отдельного коллеги и отслеживать, когда происходит соскальзывание в какую-либо из вышеперечисленных позиций. Неоценимую помощь здесь может оказать независимый коллега-психолог, имеющий опыт работы и согласившийся выполнять роль временного супервизора, а также обсуждение сложных ситуаций со знакомыми практикующими психологами.

Подсказка шестая: большую часть своего практического рабочего времени педагог-психолог проводит в системе «тройственного союза» — «Мать — Дитя — Специалист» [2 с. 6]. Поэтому особого внимания заслуживает проблема самопрезентации начинающего специалиста родителям детей, зачисленных на сопровождение структурного подразделения. Конечно, наилучший вариант — это когда нового специалиста представит кто-нибудь из педагогического коллектива, если же такой возможности нет, педагог-психолог представляется сам. Самопрезент-

ация не должна быть слишком долгой, достаточно назвать свое имя, напомнить занимаемую должность, кратко перечислить основные направления работы, проинформировать о времени, когда можно обратиться за консультацией. Специалист должен сам позаботиться о своем профессиональном росте и востребованности: вывесить стендовую информацию о себе, расклеить приглашения для родителей с указанием консультативных часов, заинтересовывать новой информацией психологического плана, касающейся проблем в развитии детей, повесить объявления о проведенном диагностическом обследовании детей и о возможности узнать его результаты в часы приема. Стендовая информация, например, может быть такого содержания: *«Уважаемые родители! В Центре игровой поддержки ребенка «Солнышко» работает педагог-психолог Иванова Елена Владимировна. Специалист проводит развивающие игровые сеансы и психологические консультации по вопросам детского развития. Обратиться к специалисту можно в приемные часы...»*. Далее следует указать удобное для приема время и номер кабинета. Еще один важный момент — это общение с родителями. Педагог-психолог может и сам выступать инициатором бесед, коротких диалогов, а в последствии и приглашать уже заинтересовавшихся родителей для более обстоятельного разговора по поднятой теме.

Подсказка седьмая: теперь обратим внимание на необходимый набор игровых средств для работы с детьми, и на то, какими они должны быть. По мнению многих специалистов, материал для изготовления игровых средств имеет огромное значение. Дети многое познают с помощью осязания и тактильных ощущений. Поэтому игровые средства должны быть хорошего качества, естественных цветов и нести в себе развивающий потенциал. Перечислим развивающие свойства, которыми должны обладать игровые средства: делимость — свойство, которое позволяет сформулировать на основе игрушек достаточно большое количество игровых упражнений и заданий; ступенчатость — свойство, которое дает возможность создать на основе этих заданий «лесенку развития», выстраивая задания в порядке возрастания их сложности; интерактивность — свойство, которое препятствует неправильным действиям ребенка, показывая ему сделанные при выполнении задания ошибки; открытость — свойство, стимулирующее творческую активность, побуждает придумывать все новые и новые способы применения игрушки.

Вот примерный набор игровых средств, который чаще всего используются нами в работе и которые мы рекомендуем включать в домашние занятия с детьми:

- народные игрушки (матрешки, бирюльки, свистульки, дымковская, каргопольская и филимоновская игрушка);
- деревянные развивающие игрушки (пирамидки, вкладыши, шнуровки, наборы овощей, пазлы, доски Сегена, рамки, шкатулки, сортеры, конструкторы, волчки, дидактический счетный материал в виде фигурок и т.д.);

- природные материалы (шишки, разнообразные орехи, скорлупа, каштаны, желуди, семена, ракушки, перья, песок, камни, вода, крупы, засушенные листья и т.д.);

- бытовые предметы (вата хлопковая, лоскутки тканей, пуговицы, бусины, шкатулки и баночки);

- пальчиковые бассейны;

- куклы и семьи животных.

В заключение перечислим еще некоторые важные моменты, которые тоже необходимо учесть в своей работе:

Чтобы избежать рутины в ведении текущей документации, лучше заполнять журналы в конце каждого рабочего дня. В конце месяца останется только проанализировать эффективность работы. Это существенно сэкономит затраты сил и времени при написании статистического и аналитического годового отчета.

Педагогу-психологу стоит присутствовать на игровых сеансах других специалистов Центра. В начале учебного года это позволит провести следящую диагностику развития детей, протекания адаптации, а также отследить динамику развития детей в течении всего учебного года.

Внутренний образовательный маршрут включает в себя как групповые, так и индивидуальные игровые сеансы, направленные на комплексное всестороннее развитие детей. Внешний образовательный маршрут подразумевает взаимодействие с другими образовательными учреждениями, такими как: Окружное управление образования Департамента образования города Москвы; центр психолого-медико-социального сопровождения «Лекотека»; детская городская поликлиника; государственные образовательные учреждения округа, на базе которых открыты вариативные формы образования.

Литература:

1. Берчатова Э.В. Организационная модель деятельности педагога-психолога в ДОУ [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования — режим доступа: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 06.02. 2012).
2. Воронина С.В., Кухаренко Р.Ю. «Кенгуру»: Тренинг раннего развития в паре мама — ребенок (для родителей и детей от 1 года до 3 лет). — СПб.: Речь, 2008. — 272 с.
3. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 381 с.

Формирование коммуникативных навыков как одно из приоритетных направлений современного общества

Букина Вера Ивановна, педагог-психолог
МБУ Детский сад №73 «Дельфин» (г. Тольятти)

Существует общепринятое мнение, что одной из основных задач в работе с детьми в дошкольном учреждении стоит формирование интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. Интеллектуальная готовность это один из компонентов психологической готовности. На наш взгляд и родителями и педагогами не

Конспекты игровых сеансов позволяют составить индивидуальный план или программу развивающей работы с детьми, учитывая возрастные и индивидуальные особенности. Сеансы проводятся по единому алгоритму и включает в себя:

- приветствие, знакомство с игровым персонажем (5 мин.);
- развивающие игры и упражнения (10 мин.);
- музыкально-ритмические и подвижные игры (10 мин.);
- продуктивно-изобразительная деятельность (10 мин.);
- свободная игра по инициативе ребенка (10 мин.);
- уборка игровых средств и прощание (5 мин.).

Подводя итог, скажем еще несколько слов о личности и качествах педагога-психолога в Центре игровой поддержки. Многие специалисты утверждают, что период вхождения в профессию, который длится от двух до пяти лет практической деятельности, таит наибольшие трудности в работе, в поиске своего Я как профессионала. На данной фазе вырабатывается собственный стиль в работе, система действий, которая потом будет пополняться в процессе профессионального развития.

Работа с детьми раннего возраста, как никакая другая область педагогики и психологии, требует от человека достаточно развитого уровня рефлексии, эмпатии, безоценочного принятия как ребенка, так и его родителей, готовности к непринужденному и непосредственному общению с ребенком, его самовыражениям и самопроявлениям, эмоциональности и открытости. И, не менее важное, — способности искренне и по-детски удивляться этому миру и маленьким людям в нем.

достаточное внимание уделяется личностной готовности ребенка к обучению в школе, Где каждый первоклассник становится частью многочисленного детского сообщества. Если ребенок до школы посещает детский сад и учится общаться со сверстниками, то выработанные навыки поведения он перенесет на класс и учителей. Его

энергия распределится между школьными предметами, а уже знакомые нормы поведения будут соблюдаться по привычке.

Как вести себя в школе: слушать и не перебивать учителя, поднимать руку, когда хочешь ответить или спросить, сидеть прямо — это правило запоминается и усваивается довольно легко, потому что ребенку предлагается уже готовый алгоритм действий, поведенческий стереотип, соответствующий его новому статусу ученика. И этим статусом ребенок гордится. Гораздо сложнее может протекать установление отношений в классе. Здесь каждый из значимых людей привносит свой вклад в развивающуюся личность. Ребенок впитывает в себя их поведение, воспитывается на их вкусах, пристрастиях и привычках.

В результате многолетней работы по исследованию межличностного общения в группах старшего дошкольного возраста выяснилось, что большинство детей испытывают трудности во взаимоотношениях с окружающими. У них наблюдается недостаточная сформированность коммуникативной компетентности, как составляющей личностной готовности к школе. Большинство детей не готовы к социальному взаимодействию, испытывают трудности в установлении новых межличностных контактов, так как испытывают затруднения в умении пользоваться языковыми средствами, знаниями в процессе коммуникации (словарь, кругозор, умение считывать и передавать эмоциональное состояние). Многие дети придерживаются ответных, безынициативных действий. У многих наблюдается низкий уровень сформированности компетентности социального взаимодействия, ее социально-личностных аспектов.

На наш взгляд одна из проблем, которая существует на сегодняшний день в дошкольных образовательных учреждениях это формирование коммуникативных УУД. Она заключается в недостаточной активности становления такой ключевой компетентности, как коммуникативная.

Методы наблюдения показывают, что в сотрудничестве с детским коллективом, в основном, господствуют индивидуальные формы общения «воспитатель — ребенок». В совместной деятельности воспитанники не приучены взаимодействовать между собой непосредственно, так как воспитатель выступает посредником между ними. Обращение детей друг к другу за советом или помощью, обмен мнениями между всеми воспитанниками без посредства

воспитателя встречаются в исключительных случаях. Так как существует общепринятое правило — на уроках в школе запрещают разговаривать друг с другом, а взаимопомощь на уроке называют «подсказкой и списыванием». И получается, что, формируя коммуникативные УУД, педагоги еще сами не готовы к разработке и принятию новых форм сотрудничества с детским коллективом.

Современное общество диктует свои приоритетные направления. Каждому индивиду дается возможность проявить себя. Быть — популярным, в наше время, это — не дань моде, это стиль нашего общества. Ребенок с детства должен быть приучен к этому. Мы считаем, что наиболее важными чертами, отличающими популярных детей от непопулярных, в дошкольном возрасте являются не интеллект, а организаторские способности, общительность и конечно же нравственность. В основе этих качеств лежит особое отношение к сверстнику, которое можно охарактеризовать как личностное. При таком отношении другой ребенок является не средством самоутверждения и не конкурентом, а самооценной и уникальной личностью. Сам ребенок при этом открыт для других и внутренне связан с ними. Поэтому такие дети легко могут уступать и помогать сверстникам, делиться с ними и не воспринимать чужие успехи как свое поражение. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в обществе. Задача педагогов как раз состоит в том, чтобы создать эту общность, т.е. вовлечь каждого ребенка в то содержание, по поводу которого происходит общение. Но для этого нужно хорошо знать все индивидуальные особенности своего маленького партнера, а не ограничиваться требованиями и замечаниями.

На наш взгляд одним из приоритетных направлений педагогического коллектива должна стоять задача, направленная на снижение низкого уровня коммуникативной компетентности воспитанников, находящий отражение в увеличении числа детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, явления отвержения сверстников в детском саду, росте одиночества, тенденцией увеличения числа детей с низким социометрическим статусом. Данная задача предполагает привитие умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения и мнений, уметь слышать и слушать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Литература:

1. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
2. Маралов В.Г. Педагогика ненасилия в практике детского сада. Методическое пособие. Москва, 2009.
3. Потемкина О., Потемкина Е. Законы успеха, или как найти свое место в жизни. Москва, 2005.
4. Смирнова Е.О., Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников // Вопросы психологии. — 1998. — №3.

Воспитание этнотолерантности у старших дошкольников в рамках поликультурного образования

Гурылева Наталия Ивановна, воспитатель

Детский сад №47 ОАО «РЖД» (г. Александров, Владимирская обл.)

Формирование этнотолерантности — длительный и сложный процесс, начинающийся с появления детей на свет, далее в период становления личности и в какой-то мере протекающий в течение всей жизни. Этот процесс идет под воздействием множества факторов, и решающими среди них являются семья и образование. [2, 15 с.] Если члены семьи не принимают толерантность как собственную внутреннюю установку, то и ребенок, попадая в образовательные учреждения, естественно, не будет готов принимать других такими, какие они есть. Поэтому образование как главный общественный институт, созданный для формирования и социализации личности, передачи новым поколениям накопленного опыта, знаний, ценностей и норм, всего того, что, в конечном счете, определяет индивидуальное и коллективное поведение людей, должно быть готово работать не только с самим ребенком, но и с его семьей, с его ближайшим окружением.

Формирование этнотолерантности следует начинать с раскрытия понятия «быть отличным от...». [3, 29 с.] Но, прежде чем развивать этнотолерантность, надо развить этнокультуру — представления детей о истории, традициях и культуре людей других национальностей.

Мы так строим педагогический процесс, что при реализации самостоятельной или групповой деятельности дети увидели все разнообразие существующего мира, стали принимать его многогранность и не боялись быть отличными от других. Очень удобно, эффективно показываем это с помощью этнопедагогических средств через природу, игру, традиции, быт, искусство, фольклор разных народов.

Мы обобщили опыт работы «Возьмемся за руки, друзья!», главная цель которого — воспитание этнотолерантности детей старшего дошкольного возраста в рамках поликультурного образования.

Опыт реализуется в рамках интеграции образовательной области «Социализация» (приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 года №655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования») со следующими областями.

Интеграция с образовательной областью «Познание»: знакомство с местом человека в природном и социальном мире; формировании целостной картины мира на основе поликультурного образования; формирование первичных представлений о себе, семье, социуме и государстве;

Интеграция с образовательной областью «Коммуникация»: воспитание любви к устному народному творчеству; учить понимать красоту и силу русского языка,

других языков; развивать у детей индивидуальные литературные предпочтения на основе произведений народного творчества;

освоение общепринятых норм и правил взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Интеграция с образовательной областью «Чтение художественной литературы»: на основе народных сказок, мифов, легенд учить пониманию нравственного смысла произведения, мотивировке оценки поступков героев произведений; пополнение литературного багажа по вопросам поликультурного образования.

Интеграция с образовательной областью «Художественное творчество»:

на основе произведений народно-прикладного творчества расширять кругозор детей; получать результаты продуктивной деятельности во время организованной образовательной деятельности на тему народных промыслов страны.

Интеграция с образовательной областью «Здоровье»: с помощью произведений народного фольклора воспитывать умение противостоять стрессовым ситуациям, желание быть оптимистичным и толерантным.

Интеграция образовательной областью «Безопасность»: развитие свободного общения со сверстниками и взрослыми в процессе освоения навыков безопасного поведения, в различных жизненных ситуациях.

Интеграция с образовательной областью «Физическая культура»:

на основе народных игр страны развивать физические качества и укреплять здоровье детей.

Интеграция с образовательной областью «Труд»: воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам на образцах национальных ремесел народов России.

Интеграция с образовательной областью «Музыка»: использование народных праздников в развитии поэтического слуха, поэтичности речи;

драматизация народных произведений.

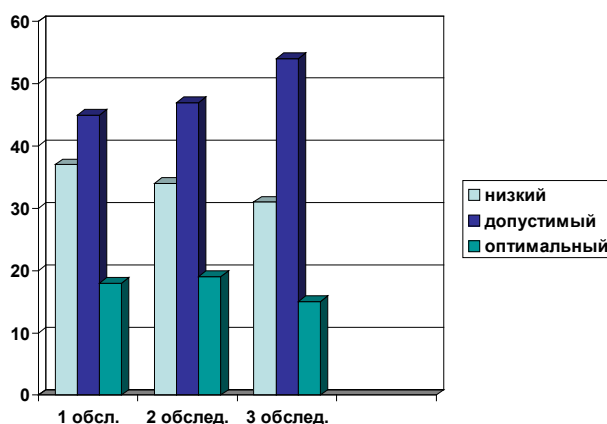
Интеграции образовательных областей реализуется в игре. Мы используем следующие игры и упражнения, направленные на:

— развитие умений невербального общения: «Угадайка», «Любимый сказочный герой»;

— развитие чувства близости с другими детьми: «Ласковое имя», «Комплименты»;

— развитие умений, направленных на распознавание чувств других людей: «Море волнуется»;

— гармонизацию осознания своего имени, фамилии: «Как можно нас назвать по-разному», «Угадай, кто это?»;



Динамика диагностики уровня становления этнокультурной компетенции детей старшего дошкольного возраста по итогам бесед и экспериментальных ситуаций

- развитие умения соблюдать дистанцию в общении: «Стоящие и сидящие»;
- развитие умения понимать настроение окружающих: «Что можно сделать для друга»;
- регулирование своего поведения: «Выдержанный человек»;
- проявление чувства милосердия, сострадания к другим людям: «Солнышко милосердия», «Добрый лесник».

Обсуждение и проигрывание ситуаций, направленных на практическое применение навыков культурного поведения в игре, на занятиях, в общественных местах, на умение выражать сопереживание и сочувствие взрослым и сверстникам.

Этюды и упражнения направленные на:

- воспитание гуманных и доброжелательных отношений между детьми — «Подарок»;
- воспитание уважения к людям различных национальностей и рас — «Спиной друг к другу», «Хоровод дружбы».

Использование художественного слова: стихотворений, дразнилок, пословиц и поговорок, рассказов зарубежных авторов и сказок народов мира.

Использование наглядных пособий: сюжетных картин, фотографий, иллюстраций к сказкам, рисунков, схем и карт.

Продуктивный вид деятельности — рисование, на темы: «Автопортрет», «Я и моё настроение», «Моё имя», «Цветок милосердия», «Дети планеты Земля».

Вспомогательный приём — слушание музыки, детских песен, национальной музыки разных народов.

Работа по воспитанию у детей толерантности предполагает тесное сотрудничество педагогов детского сада и родителей. Для этого использовали разнообразные формы работы с родителями: собрания, консультации, выставки педагогической и детской художественной литературы, фотостенды, совместные праздники, экскурсии, развлечения, индивидуальные беседы с родителями. Такая согласованность в работе детского сада и семьи является

важнейшим условием полноценного воспитания ребёнка, формирования у него нравственных форм поведения, правовой культуры.

Таким образом, предложенная нами система занятий позволяет активизировать интерес дошкольника вначале к самому себе, потом к своему окружению, семье, обществу, способствует воспитанию толерантности, уважения прав людей других национальностей и рас, а также обеспечивает базу развития их нравственной и правовой культуры при дальнейшем обучении в школе.

Результаты диагностики этнотолерантного развития детей старшего дошкольного возраста за 2011–2012гг.

(диагностика проводилась в феврале 2011, сентябре 2011, феврале 2012 гг.)

(адаптированная методика Е.И. Николаевой, М.Л. Поведенюк) [1, 75 с.]

Уровни этнотолерантной компетенции дошкольников:

1. Перцептивный (восприятие внешности человека другой расы, другой культуры).
2. Когнитивный (относительно устойчивый познавательный интерес к его личности, этнокультурным особенностям).
3. Эмоциональный (социально-положительные или отрицательные суждения и отношение к людям разных социально-культурных групп).
4. Поведенческий (стремление и умение устанавливать доброжелательно опосредованные контакты с окружающими).

Результаты:

- в наших детях развивается чувства гордости за ту этническую культуру, которую они унаследовали;
- мультикультурный материал включен во все аспекты обучения и воспитания;
- развивается принятия и уважения этнических форм и отличий;
- создается толерантное пространство дошкольного учреждения;
- работа с педагогами дошкольного учреждения соответствует целям и задачам толерантного воспитания;

— в работе с детьми применяются педагогические технологии, ориентированные на развитие толерантности;
— взаимодействие воспитателей с родителями по формированию толерантности у детей проводится с учетом

особенности семьи и семейных взаимоотношений;

— прослеживается положительная динамика диагностики этнокультурных представлений и этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Микляева Н., Ю. Микляева. М. Новицкая. Управление образовательным процессом в ДОУ с этнокультурным компонентом образования. — М.: Айрис-пресс, 2006 г. — 75 с.
2. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук / Спицына О.А. — М., 2006 г. — 15 с.
3. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде : учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Геляпина [и др.]. — М.: Педагогическое общество России, 2004 г. — 29 с.

Контроль за нервно-психическим развитием ребенка как способ выявления отклонений в раннем возрасте

Дюдюева Ольга Юрьевна, старший воспитатель
ГБОУ детский сад №1394

Правильно ли развивается ребенок? Как правильно дать оценку уровня его развития, чтобы избежать в будущем многих проблем? Что является критериями показателей развития малыша? Ведь своевременность формирования основных умений, навыков в первые годы жизни, как правило, исключает трудности дальнейшего обучения. Очень важно, чтобы развитие ребенка протекало гармонично, раскрывало его способности. Ведь от того, какие развивающие условия были созданы, на что делается упор, какие воспитательные приемы использовались, чему и как учили ребенка, и от многого другого зависит его компетентность. Для того чтобы понять уровень развития ребенка, необходимо принять во внимание, что это и проверка взрослого, т.е. педагога, который организует такую среду, в которой ребенок достигает определенных для его возраста показателей развития.

Как отмечают В.М. Сотникова, Т.Е. Ильина, процесс отслеживания педагогического процесса в детском саду складывается из единства трех стадий [4, с. 4]:

— сбора информации о ходе воспитательно-образовательного процесса в детском саду, т.е. установления и выявления фактов;

— анализа собранного материала, его оценка;

— выработки мероприятий, направленных на улучшение существующего положения в дошкольном учреждении в целом или в определенной возрастной группе. Организация наблюдения педагогического процесса в детском саду проходит через все виды контроля (оперативный, тематический, итоговый).

Контроль должен быть своевременным. В процессе контроля констатация фактов не должна быть самоцелью, она должна помочь выявлению причин, вызывающих не-

достатки в работе, выработке эффективных мер, предусматривающих их устранение. Необходимо вскрывать причины, обстоятельства, которые привели к недостаткам в воспитательно-образовательной работе с детьми, а также педагогической деятельности коллектива.

Одним из видов контроля за ходом психического развития ребенка раннего возраста является психологическая диагностика.

Т.Д. Марцинковская пишет, что термин «психодиагностика» можно рассматривать с разных позиций: как теоретическую психологическую дисциплину и как практическую психологическую деятельность. В первом случае — это область психологической науки «О методах классификации и ранжирования по психологическим и психофизиологическим признакам». Во втором случае — это разработка методов выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности (научно-исследовательская деятельность), а также их использование с прикладными целями (научно-практическая деятельность).

Применительно к дошкольному детству (включая ранний и дошкольный возраст), психодиагностика определяется как деятельность по психологическому изучению ребенка на протяжении всего указанного периода, в контексте семьи и образовательно-развивающей среды детского образовательного учреждения (ДОУ). Следовательно, предметом психологической диагностики в условиях ДОУ являются индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии [1, с. 86].

Задача взрослых, воспитывающих ребенка, заключается в том, чтобы, опираясь на возможности ребенка, развивать его при активном участии самого ребенка.

Эта задача, по мнению ряда авторов (Н.М. Щелованов, Э.Л. Фрухт, Н.М. Аксарина, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Н.В. Серебрякова и др.), заключается в ранней и своевременной диагностике, определяющей уровень развития малыша. При этом определяется актуальная зона его развития.

Диагностика предполагает эмоционально-деловое общение взрослого с ребенком, проходящее в непринужденной ситуации. При этом важнейшим является не только альтернативное решение предложенной задачи. Предусматриваются такие моменты, как направленность детского мышления, проявление его личности (отношение к предложенной деятельности, умение принять задачу, найти способы решения, желание сотрудничать со взрослым, отношение к результатам своей деятельности).

Диагностика психического развития дает возможность определить такую сложность задания, которая вызывает интерес ребенка в связи с элементами новизны, а от сотрудничества со взрослым получить радость познавательного общения. Такое эмоционально-деловое общение взрослого с ребенком определяет и зону «ближайшего развития». Л.С. Выготский использовал это понятие, имея в виду психические процессы вообще, «область не созревших, но созревающих процессов», что можно отнести и к развитию личности в целом [3, с. 32].

Для детей раннего возраста разработаны показатели и методы диагностики психического развития ребенка. На 1-му году жизни авторами ее являются Н.М. Щелованов, Э.Л. Фрухт, на 2–3-м году — Н.М. Аксарина, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина.

К раннему возрасту применяют термин «нервно-психическое (психомоторное)» развитие ребенка, которое рассматривают как качественное изменение его интеллектуальных и двигательных умений. Наряду с другими показателями, оно является отражением уровня биологического созревания ребенка, особенно в первые месяцы и годы жизни. Нервно-психическое (психомоторное) развитие во многом регулируется воспитательными мероприятиями и качеством ухода за ребенком, являясь отражением степени его социализации.

Еще в Советском Союзе Н.М. Щеловановым, Н.Л. Фигуриным, Н.М. Аксариной, М.Ю. Кистяковской, С.М. Кривиной, Н.Ф. Ладыгиной были разработаны показатели нервно-психического развития (НПР) детей раннего возраста и принципы контроля за их развитием. Этот метод диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста отличался от существующих в зарубежной педагогике и психологии, так как он опирался на объективное изучение закономерностей хода развития детей в определенных условиях воспитания.

Метод диагностики позволял ставить перед ребенком определенные задачи и объективно оценивать его способности и уровень развития.

Цель диагностики — своевременное выявление первоначальных отклонений в развитии и поведении ребенка для необходимой коррекции.

Как отмечали данные исследователи диагностика нервно-психического развития детей в первые три года жизни является одной из важных функций врача и педагога дошкольного учреждения (яслей, яслей-сада, дома ребенка) и детской поликлиники [2]. Традиционно, воспитательница группы под руководством старшего воспитателя, применяя методы диагностики, определяет уровень развития ребенка и оценивает его по показателям. В настоящее время эту функцию выполняют педагоги-психологи ДООУ.

Контроль за динамикой развития детей в дошкольных учреждениях осуществляется по представленным показателям (стандартам) развития в установленные сроки [2]:

на 1-й году жизни — ежемесячно,

на 2-м году — 1 раз в квартал,

на 3-м году — 1 раз в полугодие в дни, близкие к дню рождения ребенка.

Каждый ребенок проверяется по показателям своего возраста. Если развитие ребенка не соответствует возрасту, его проверяют по показателям предыдущего возрастного периода.

На 1-м году жизни в возрасте от 1 до 5–6 мес. проверяется:

1. развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций,
2. положительных эмоций и общения детей друг с другом,
3. движений руки, общих движений,
4. подготовительных этапов активной речи и умений в процессе кормления.

В возрасте от 6 до 12 мес. контролируется:

1. развитие общих движений,
2. понимания речи и активной речи,
3. действий с предметами,
4. умений и навыков в процессах, общения детей друг с другом.

Наиболее значимыми в 1-ом полугодии являются зрительные и слуховые ориентировочные реакции, положительные эмоции (с 2 мес.) и движения руки (с 4 мес.). Значение движений руки особенно велико во 2-ом полугодии (с 7 мес.). В этом же возрасте значимым для многих функций оказывается понимание речи. Наиболее информативными, отражающими не только развитие ребенка, но и его состояние, уровень воспитательной работы с ним, зависимыми от многих умений являются показатели, которые могут быть отнесены к социальным (этапы развития активной речи, первые формы общения детей друг с другом, умения и навыки в процессах). В случае задержки развития других они также формируются с отставанием. На каждом этапе развития между функционально близкими показателями устанавливается двусторонняя связь. Два показателя определяют развитие друг друга и являются взаимно информативными.

Для проверки развития детей должен быть подобран материал, аналогичный используемому в самостоятельной деятельности. Одномоментно проверяется развитие ребенка не более чем по 2–3 показателям.

Поведение ребенка, состояние возбудимости нервной системы, выносливость, подвижность, уравновешенность, контактность и другие индивидуальные особенности могут быть определены путем наблюдения за ним.

За нормальное развитие на 1-м году жизни принимается формирование умений в пределах ± 15 дней от возраста, принятого за норму.

Умения, формирующиеся до верхней границы нормы (до «+ 15 дней»), т.е. раньше на 16 дней, 1 мес. и более, свидетельствуют об ускоренном или раннем развитии.

Овладение умениями с задержкой до 1 мес., т.е. после допустимой степени отклонения (нижней границы нормы «- 15 дней»), указывает на замедленный темп развития.

Формирование умений с задержкой до 2 мес. классифицируется как отставание, требующее консультации врача-педиатра и специалиста и дополнительных воспитательных воздействий.

Овладение умениями с задержкой на 3 мес. и более свидетельствует о значительном отставании, которое может быть отнесено к состоянию, пограничному с нормой.

Причинами отставания могут быть длительное заболевание ребенка, неблагоприятные условия жизни, педагогическая запущенность или не выявленная ранее патология центральной нервной системы. Поэтому необходимы тщательное обследование ребенка и постоянный контроль за ним со стороны специалистов.

На 2-м году жизни в развитии ребенка выделено четыре периода:

от 1 г. 1 мес. до 1 г. 3 мес., от 1 г. 4 мес. до 1 г. 6 мес., от 1 г. 7 мес. до 1 г. 9 мес., от 1 г. 10 мес. до 2 лет.

В каждом периоде диагностируется развитие понимания речи, активной речи, сенсорное развитие, развитие игры и действий с предметами, движений, навыков.

Развитие активной речи — наиболее информативный показатель на 2—3-м году жизни, сигнализирующий о каких-либо неблагоприятных условиях воспитания и требующий особого внимания со стороны воспитателей, показатель, наиболее сложный и вновь формирующийся.

Наиболее значимыми на 2-м году являются показатели, отражающие развитие движений, действий с предметами, понимания речи. На 3-м году все показатели приобретают одинаковую значимость.

За нормальное развитие на 2-м году жизни принимается формирование умений в пределах квартала.

На 3-й году жизни в развитии ребенка выделено два полугодия. В 1-м полугодии проверяется развитие активной речи, игры, конструктивной деятельности, сенсорное развитие, развитие движений и навыков в процессах, во 2-м полугодии — развитие активной речи, игры, изобразительной и конструктивной деятельности, сенсорное развитие, развитие движений и навыков.

На 3-м году жизни за нормальное развитие принято формирование умений в пределах 1-го полугодия.

Анализ последних лет показывает, что если раньше дети раннего возраста воспитывались больше дома, то теперь в ДОО в большом количестве поступают дети, как из неблагополучных, так и благополучных семей, однако дети с задержкой в развитии остаются.

Что, прежде всего, задерживается у детей? Прежде всего, функции, которые вновь формируются, являются новообразованием — развитие активной речи, сенсорное развитие, которое связано с формированием наглядно-действенного мышления. Это не может не отразиться на дальнейшем развитии детей дошкольного возраста, где также наблюдается более позднее развитие речи и мышления. Кроме этого выявляется более позднее формирование внимания и памяти.

Определяя уровень психического развития, и оценивая поведение детей, мы всегда обращаемся к анамнезу ребенка, т.к. опираемся на систему комплексной оценки состояния здоровья ребенка, включающая, как биологический, так и социальный анамнез.

Анализ влияния биологического анамнеза на психическое развитие и поведение ребенка выявил следующее [3]:

1) число детей, имеющих благоприятный анамнез, с годами постепенно уменьшается;

2) дети, имеющие неблагоприятный анамнез, имеют больший процент отклонений в развитии и поведении;

3) развитие такого социального показателя, как речь, также имеет связь с биологическим анамнезом. Динамика такого важного показателя, как активная речь в периоде становления, связана с тем, как протекала беременность и роды мамы. Явления токсикоза беременности, обвитие пуповины при родах, диагноз невропатолога при рождении ребенка имели определенную связь с речевым развитием;

4) длительность грудного вскармливания, предполагающего необходимый интимный эмоциональный контакт ребенка с матерью, также необходима для здоровья и развития ребенка (многие дети вскармливаются до 3-х месяцев, наиболее эффективный срок вскармливания — 9—12 месяцев. Дети, вскармливаемые грудным молоком после 12 месяцев, имеют аффективную привязанность к матери, проблемы адаптации к ДОО).

Немаловажное значение имеет социальный анамнез в развитии ребенка, формировании его личности. Довольно часто в условиях семьи либо не создаются оптимальные условия для развития ребенка, либо наблюдается форсирование темпов развития, в результате чего ребенок лишается тех основ, которые формируются в раннем детстве, и родители не приходят к желаемым результатам. Выигрывая в сроках усвоения знаний, теряются неповторимые возможности, присущие детям раннего возраста.

Литература:

1. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2005.

2. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. — М.: Центральный ордена Ленина институт усовершенствования врачей Министерства здравоохранения СССР, 1983 г.
3. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. Сотникова В.М., Ильина Т.Е. Контроль за организацией педагогического процесса в группах раннего возраста ДОУ. — М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005.

Игры с математическим содержанием как средства развития логических операций мышления у детей старшего дошкольного возраста

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

В современной педагогике дидактическая игра рассматривается, как эффективное средство развития ребёнка, развитие таких интеллектуальных психических процессов как внимание, память, мышление, воображение.

Обучение через игру — интересное и увлекательное занятие. Способствует постепенному переносу интереса и увлеченности с игровой на учебную деятельность. Игра, увлекающая детей, их не перегружает ни умственно, ни физически. Очевидно, что интерес детей к игре постепенно переходит не только в интерес к учению, но и к тому, что изучается, т.е. интерес к математике. Поддерживаемый же интерес к изучению математики с самого раннего возраста снимает многие из трудностей, возникающих на пути усвоения математических знаний. Устойчивый интерес к изучению математики должен поддерживаться различными методами на всех этапах обучения.

Математическими играми считаются игры, в которых смоделированы математические построения, отношения, закономерности. Для нахождения ответа (решения), как правило, необходим предварительный анализ условий, правил, содержание игры или задачи. По ходу решения требуется применение математических методов и умозаключений.

Разновидностью математических игр и задач являются логические игры, задачи, упражнения. Они направлены на тренировку мышления при выполнении логических операций и действий. С целью развития мышления детей используют различные виды несложных задач и упражнений. Это задачи на нахождение пропущенной фигуры, продолжение ряда фигур, на поиск чисел, недостающих в ряду фигур (нахождение закономерностей, лежащих в основе выбора этой фигуры и т.д.)

Следовательно, логико-математические игры — это игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций и действий.

В логико-математических играх и упражнениях используются специальный структурированный материал,

позволяющий наглядно представить абстрактные понятия и отношения между ними.

Идеи простейшей предматематической подготовки дошкольников большое внимание уделял А.А. Столяр. Его методика введения детей в мир логико-математических представлений — свойства, отношения, множества, операции над множествами, логические операции (отрицание, конъюнкция, дизъюнкция) — осуществлялась с помощью специальной серии обучающих игр. [1]

Обучающая функция игр порождает особенности, отличающие их от дидактических игр, используемых лишь для закрепления того, что уже усвоено с помощью других методов.

Система обучающих игр состоит из отдельных серий. Каждая серия игр предназначена для формирования определенных структур мышления или подготовки к усвоению определенного блока знаний. Внутри каждой серии игры располагаются в определенной последовательности таким образом, что задачи, решаемые в процессе игровой деятельности, постепенно усложняются.

Например, серии игр с обручами (группировка предметов по определенному признаку). Наиболее простыми являются игры с одним обручем (группировка объектов по одному признаку в одно множество), затем проводятся игры с двумя обручами (группировка в два множества) и, наконец, наиболее сложные задачи решаются шестилетними детьми в играх с тремя обручами (группировка в три множества и по нескольким признакам одновременно). [2, с. 45]

В обучающих играх есть еще одна особенность, отличающая их от традиционных дидактических игр, — большая вариативность условий, правил, задач, решаемых в процессе игровой деятельности. Благодаря этой особенности многократное повторение обучающей игры одной и той же серии включает определенные элементы новых знаний, которые приобретаются детьми. Кроме того, и это тоже немаловажно, постоянное обновление при повторении игр одной серии поддерживает интерес детей к игре,

Обучающая игра выполняет еще одну важную функцию обучения — развивающую, формируя познавательные процессы, способности ребенка.

В таких играх зарождаются и развиваются многие личностные качества: самостоятельность и коллективизм, инициативность и трудолюбие, целеустремленность и сообразительность, уверенность и любознательность. Дети начинают сознавать, что, хотя предстоит играть в уже известную игру, в ней обязательно будет что-то новое, интересное.

Наряду с обучающими играми, формирующими определенные представления, необходимо широко практиковать и такие, в которых моделируются определенные структуры мышления, т.е. игры, обучающие мыслить.

Освещая данный аспект, приведем в качестве примера такую задачу: «Сколько нужно вынуть шариков из мешочка, в котором находятся три красных и три желтых шарика, чтобы заранее можно было с уверенностью сказать, что, по крайней мере, один из вытянутых будет обязательно красным?»

Эта задача затрудняет многих дошкольников и, конечно, недоступна детям 5–6 лет. Однако она становится доступной им после проведения серии игр.

Серия игр «Чудо мешочек» (А.А. Столяр).

Первая игра. Детям показывают пустой мешочек и два шарика: красный и желтый, затем кладут шарики в мешочек. На вопрос: «Сколько шариков в мешочке?» дети отвечают: «В мешочке два шарика, один красный, другой желтый». Игра состоит в том, что дети поочередно, не глядя в мешочек, вынимают один шарик, называют его цвет и снова кладут в мешочек. Таким образом, обнаруживается, что вынутый шарик может оказаться красным или желтым и что заранее нельзя сказать, какого цвета шарик будет вынут из мешочка.

Вторая игра. В мешочек кладут два красных и два желтых шарика, повторяются опыты по вытаскиванию одного шарика. Затем переходят к выбору двух шариков. После достаточного числа повторений этих опытов обнаруживается, что если из мешочка вынимать, не глядя в него, два шарика, то они могут оказаться оба красными, или оба желтыми, или один красный и один желтый. Дети сами убеждаются в том, что других вариантов нет.

Далее проводятся опыты по выбору трех шариков. Легко обнаруживается, что в этом случае возможны лишь два варианта: либо будут вынуты два красных шарика и один желтый, либо один красный и два желтых. После этих опытов предлагается задача: «Сколько шариков надо вынуть из мешочка, чтобы хотя бы один из вынутых шариков оказался красным?»

Вначале, естественно, у детей возникают некоторые затруднения. Требуется разъяснение, что означает выражение «хотя бы один». Однако некоторые дети быстро догадываются, что надо вынуть три шарика. После того как выясняется, почему достаточно вынуть три шарика, это становится понятным многим детям, а после нескольких повторений игры все дети решают задачу.

Особое значение для формирования дисциплины ума имеют игры, в которых дети выполняют определенные действия, предписанные некоторым алгоритмом «Преобразование слов», или программой «вычислительной машины», работу которой они имитируют. [3, с. 53]

Серия игр «Вычислительные машины II».

Играют двое. Первый — ведущий. Он разъясняет условие игры, определяет задания. Второй, выполняет роль вычислительной машины. Игра проводится в несколько этапов.

1. Ведущий подает на вход машины (желтый круг) какое-нибудь однозначное число, например 3; другой, выполняющий роль вычислительной машины, должен, прежде всего, проверить, выполняется ли условие « <5 »: $3 < 5$ — «да». Условие выполняется, и он должен продвигаться дальше по стрелке, помеченной словом «да», т.е. к этому числу прибавить 2, а на выходе машины (красный круг) показать карточку с числом 5. Если же условие « <5 » не выполняется, то машина продвигается по стрелке, помеченной словом «нет», и вычитает 2. (рисунок 1.)

2. При организации игры по рисунку А ведущий помещает на «вход» какое-либо число. Второй должен выполнить указанное действие. В данном случае прибавить 3. Игру можно модифицировать, заменив задание в квадратике. Играв по рисунку Б, второй играющий должен узнать то число, которое помещено на «выходе». Ведущий может изменять не только число на «выходе» (в красном круге), но и задание в квадратике.

При игре по рисунку В требуется указать то действие, которое следует выполнить, чтобы из числа на «входе» получилось то число, которое $<$ указано на «выходе». Ведущий может менять либо число на «входе», либо на «выходе», либо оба этих числа одновременно.

3. Ведущий подает на «вход» какое-нибудь однозначное число. Игрок, выполняющий роль вычислительной машины, прибавляет к этому числу двойки до тех пор, пока не получится число, не меньшее 9, т.е. большее или равное 9. Это число и будет результатом, его игрок покажет на «выходе» машины с помощью карточки с соответствующей цифрой.

Например, если на «вход» поступило число 3, машина прибавляет к нему число 2, затем проверяет, будет ли полученное число (5) меньше 9. Так как условие $5 < 9$ выполняется («да»), то машина продвигается по стрелке, помеченной словом «да», и опять повторяет то, что уже выполнила раз, т.е. прибавляет к числу 5 число 2 и проверяет, будет ли полученное число 7 меньше 9. Так как ответ на вопрос, выполняется ли условие $7 < 9$, — «да», то машина опять продвигается по стрелке, помеченной словом «да», т.е. опять повторяет уже выполненные дважды действия: прибавляет к числу 7 число 2 и проверяет условие $9 < 9$. Так как это условие не выполняется, то машина продвигается по стрелке, помеченной словом «нет», в красный круг помещает карточку с числом 9 и останавливается. [4, с. 60]

Итак, математические игры позволяют на доступном детям математическом материале, с опорой на жиз-

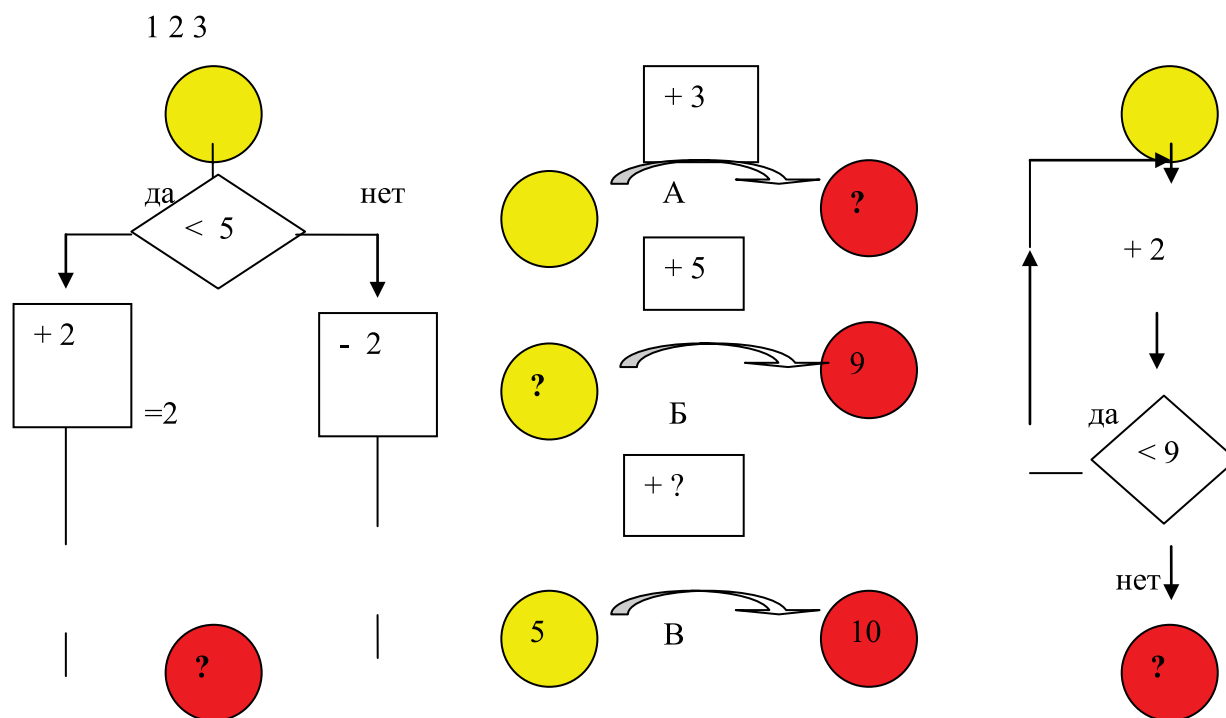


Рис. 1 Вычислительные машины II

ненный опыт строить правильные суждения без предварительного теоретического освоения самих законов и правил логики.

Математика может и должна играть особую роль в гуманизации образования, т.е. в его ориентации на воспи-

тание и развитие личности. Знания нужны не ради знаний, а как важная составляющая личности, включающая умственное, нравственное, эмоциональное и физическое воспитание и развитие. Особая роль математики — в умственном воспитании, в развитии интеллекта.

Литература:

1. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, и др.; Под ред. А.А. Столяра. — М.: Просвещение, 1988. — 303 с.
2. Давайте поиграем: Мат. Игры для детей 5—6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада и родителей / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; Под ред. А.А. Столяра. — М.: Просвещение, 1991. — с. 45
3. Давайте поиграем: Мат. Игры для детей 5—6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада и родителей / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; Под ред. А.А. Столяра. — М.: Просвещение, 1991. — с. 53
4. Давайте поиграем: Мат. Игры для детей 5—6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада и родителей / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; Под ред. А.А. Столяра. — М.: Просвещение, 1991. — с. 60

Формирование патриотических чувств на основе знакомства детей с родным краем

Клешнина Антонина Александровна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Одной из задач раздела «Развитие» под редакцией О.М. Дьяченко является воспитание уважения к малой Родине, любви к родной природе, умение восхищаться ее красотой.

Для того чтобы у ребенка сформировалось чувство любви к Родине, необходимо воспитывать у него эмоционально-положительное отношение к тем местам, где он родился, живет; развивать умение видеть и понимать кра-

соту окружающей жизни, желание больше узнать об особенностях родного края, его природе и истории.

Наш детский сад находится в городе Апатиты на севере России в Кольском Заполярье. Коренные жители Кольского полуострова — саамы. Они прирожденные рыбаки и оленеводы. Мы знакомим детей с особенностями природных, климатических и географических условий края, с культурой и бытом саамов.

В нашем северном крае особенная неповторимая природа и суровый своеобразный климат. Полярная ночь, полярный день, северное сияние, вечная мерзлота, долгая зима, короткое лето, бескрайняя тундра, карликовые березы, многочисленные озера — это всё характерные черты нашего Севера. О них дети узнают во время непосредственного общения с родной природой: на прогулках, экскурсиях в лес, наблюдениях, на занятиях, при рассматривании картин, иллюстраций. Так, например, наблюдения за небом во время полярной ночи помогли детям сделать выводы: в полярную ночь солнце совсем не показывается над горизонтом, поэтому днем темно, хочется спать. Наблюдения за осенней природой и экскурсии в лес в это время года помогли детям установить причинно-следственные связи между наблюдаемыми явлениями: осень на Севере кончается быстро, она длится всего два месяца — сентябрь и октябрь, солнечных дней мало, солнце греет плохо, по утрам бывают заморозки. Пора золотой осени на Севере очень красива, но быстротечна.

Ознакомление детей с природой родного края способствует воспитанию действенной любви к природе, которая проявляется не только в умении и желании любоваться ею, но и в стремлении оберегать все живое и красивое.

Воспитание бережного отношения к природе сочетается с воспитанием любви к родному городу. Город Апатиты расположен у подножья Хибинских гор на берегу живописного озера Имандра. Формированию любви к родному городу способствуют экскурсии по его улицам, знакомство с достопримечательностями, общественными зданиями

Экскурсия в Дом творчества на выставку детских рисунков «Чистый город — глазами детей» вызвала большой интерес, желание пополнить ее своей коллективной работой — плакатом «Берегите природу» (об экологической культуре у водоемов). Рассматривая рисунки, дети высказывали свое мнение о том, как сохранить город чистым, задавали вопросы.

После занятия «Камни обыкновенные и драгоценные» посетили музей камня, где увидели большое разнообразие минералов Кольского полуострова, узнали об их назна-

чении и о том, что наши Хибинские горы — это настоящая кладовая полезных ископаемых.

Экскурсия в живой уголок Дома творчества уточнила знания детей о разнообразии животного мира нашей планеты и родного края, вызвала яркий эмоциональный отклик. Это нашло дальнейшее отражение в рассказах детей из личного опыта «Обитатели живого уголка».

Побывав в музее боевой славы школы, дети прониклись чувством гордости за отважных защитников нашего Заполярья в годы Великой Отечественной войны. С интересом слушали письма с фронта, разглядывали найденные в земле остатки гранат, мин, боевых касок.

В детском саду создан музей родного края. Наши дети — частые посетители этого музея. Здесь они узнали об истории возникновения нашего города, увидели камень плодородия — апатит, в честь которого назван наш город. Узнали о том, что только Хибинские горы богаты залежами этого минерала, необходимого не только нашей России, но и другим странам. Познакомились с предметами быта, традиционной одеждой, народно-прикладным искусством коренных жителей Кольского Заполярья — саамов. Рассмотрели изделия саамских народных промыслов из оленьего меха, замши, бисера, узнали тайны элементов саамского узора.

Цикл занятий о северном олене расширил и углубил знания детей об этом главном жителе тундры, помог понять пословицу «Олень возит, олень кормит, олень одевает».

Такая систематическая и целенаправленная работа воспитывает у детей любовь к своей малой Родине, желание знать свои корни и традиции, беречь их и приносить пользу людям, родной природе, своему краю.

Наши дети — активные участники городских творческих конкурсов. А в конкурсах «Мой двор глазами моей семьи» и «Сказание о Северном крае» стали лауреатами.

Знакомство детей с родным городом, родным краем, народно-прикладным искусством саамов подталкивает детей к такой деятельности, в которой они могут выразить свои чувства: дети с увлечением рисуют, делают аппликации, занимаются ручным трудом, составляют рассказы из личного опыта и сказки о любимом Севере и городе.

Ни одна программа не может дать хороших результатов, если она не решается совместно с семьей. Очень интересно и продуктивно прошло практическое занятие клуба «Содружество» на тему «Свой край люби и знай». Родители совместно с детьми изготавливали из оленьего меха небольшие сувениры. Такие мероприятия сближают детей и родителей, создают бодрое, радостное настроение.

Эстетическое воспитание дошкольников

Мосина Наталья Владимировна, воспитатель
Детский сад №27 (г. Уссурийск)

Эстетическое воспитание занимает одно из ведущих мест в содержании воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения. При аттестации детских садов это направление выделяется как приоритетное наряду с интеллектуальным и физическим развитием детей. **Эстетическое воспитание — это организация жизни и деятельности детей, способствующая развитию эстетических чувств ребёнка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает.** Для эстетического развития личности ребёнка огромное значение имеют разнообразные художественные деятельности — изобразительная, речевая, художественно — речевая, игровая и др. Важной задачей эстетического воспитания является формирования у детей эстетических интересов, потребностей, а так же эстетического вкуса и способностей.

Работа по эстетическому воспитанию строится на следующих принципах:

- эстетическое воспитание осуществляется во взаимосвязи со всей воспитательно-образовательной работой в дошкольном учреждении. Деятельность педагогов по развитию художественного творчества детей рассматривается как органическая часть общей педагогической работы;
- детское творчество связано с жизнью, эта связь обогащает содержание детской художественной деятельности;
- художественно-творческая деятельность взаимосвязана со всей воспитательно-образовательной работой;
- вариативность содержания, форм и методов художественной деятельности;
- индивидуальный подход в эстетическом воспитании, основанный на выявлении индивидуальных различий детей и определении оптимальных путей развития творческих способностей каждого ребёнка;
- всеобщность эстетического воспитания и занятий с детьми художественным творчеством, выражающаяся в том, что эстетическим воспитанием и художественными деятельностями охватываются все дети без исключения. Это не означает, конечно, что не надо дифференцировать детей, выделять одаренных и дополнительно проводить занятия с детьми, проявляющими повышенный интерес, например, к изобразительной деятельности. Так же следует выделять детей, испытывающих затруднения в овладении той или иной деятельностью.

В качестве важного принципа следует назвать и широкое использование созданных детьми произведений в жизни группы, детского учреждения в целом, чтобы дети видели нужность созданного ими. Дети должны участ-

вовать в создании декораций к играм-драматизациям, к праздникам, изготавливать детали костюмов, готовить инсценировки, песни, хороводы и др. дети могут изготовить детские дидактические и настольно-печатные игры и т.п.

Работа по эстетическому воспитанию *должна осуществляться в течение всего дня* начиная с прихода детей в детский сад. Принимая детей в группу, воспитателю следует спрашивать детей о том, что они видели по дороге в детский сад, предлагать описать виденное, подчеркнуть, что особенно понравилось. Можно расспросить детей и об их любимых сказках, стихах, если будет подходящая ситуация, прочитать им стихотворение, рассказать о том, что сам видел, идя в детский сад. Такое содержательное общение необходимо детям. Оно будет стимулировать желание увидеть красоту окружающей жизни. Каждый момент детской жизни должен быть пронизан эстетикой, поэтому важно создать эстетическую среду, чтоб детей окружала красота.

Чтобы решать задачи эстетического воспитания, педагог должен знать, что такое творчество вообще и какова специфика детского творчества. Это позволит ему тонко и тактично поддерживать детскую инициативу, обучать детей творчеству, именно обучать, так как само по себе творчество может развиваться лишь у отдельных индивидов.

Творчество есть деятельность, направленная на создание общественно значимого продукта, оказывающего влияние на преобразование окружающей среды. Результат творчества взрослых — новый продукт, имеющий социальное значение и обеспечивающий движение общества. Ребёнок новый для общества продукт не создает. Значение его творчества ограничивается созданием нового для себя, и этим определяется значение творчества для формирования личности. Но есть и объективное значение детского творчества — общество заинтересованно в творческом развитии каждого.

Известный дидакт И.Я. Лернер утверждает, что творчеству можно учить, но это учение особое, оно не похоже на то, как учат знаниям и умениям. Вместе с тем творчество невозможно без усвоения определённых знаний и овладения навыками и умениями.

Учитывая всё сказанное, **мы будем понимать под художественным творчеством детей дошкольного возраста создание объективно значимого (для ребёнка прежде всего) нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, танца, песенки, игры), придумывание к известному ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, в рассказе и т.п.), придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п., применение усвоенных ранее способов изображения или средств вы-**

разительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы — на основе изображения формообразующего движения, образов героев сказок — на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т.д.), проявление ребёнком инициативы во всём, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений.

Под творчеством мы будем понимать и сам процесс создания образов сказки, рассказа, игры-драматизации и т.п., а так же способы, пути решения задач (изобразительной, игровой, музыкальной).

Из данного определения становится очевидным, что для развития творчества детям необходимо приобрести определённые знания, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности, т.е. необходимо целенаправленное обучение детей, освоение ими богатого художественного опыта.

Для малыша творческое начало в создании изображения может проявляться в *изменении величины предметов*, изображаемых им. Например, дети лепят яблоки, и если кто-то из них, слепив яблоко, затем изображает яблоко поменьше или побольше, то для него это будет творческим решением. Проявлением творчества детей этого возраста можно считать и дополнения изображения какими-то деталями: например, к вылепленному яблоку малыш прикрепляет палочку (черешок), к шарiku — верёвочку и т.п. Творческий подход к изображению может выразиться в изменении цвета: например, нарисовав красное яблоко, ребёнок рядом (по своей инициативе) рисует жёлтое или зеленое. Дети могут *вносить различные дополнения*, связанные с темой. Например, дети средней группы по заданию педагога рисуют птицу, кто какую захочет. Закончив изображение, мальчик из раскрытого клювика выводит тонкие волнистые линии: «Птичка поёт, — объясняет он, — это её голосок». И здесь мы видим проявление воображения и творчества.

По мере овладения изобразительной деятельностью усложняется и творческое решение детьми изобразительной задачи. Они с огромным удовольствием передают в рисунках, лепке, аппликациях фантастические образы, изображают сказочных героев, волшебную природу, сказочные дворцы, космическое пространство с летающими кораблями, вышедшими в открытый космос людьми и другое.

Важный стимул развития детского творчества — *положительное отношение взрослых к инициативе и творчеству детей*. Поэтому необходимо отмечать и поощрять творческие находки детей, устраивать в группе детского сада, в зале, вестибюле выставки продуктов детского творчества.

В творческой деятельности ребёнка следует выделять три основных этапа, каждый из которых, в свою очередь, может быть детализирован.

1. Возникновение, развитие, осознание и оформление замысла. Темы предстоящего изображения, рассказа, рисунок танца могут быть определены самим ре-

бёнком или предложены воспитателем (конкретное же решение определяется только самим ребёнком). Чем младше ребёнок, тем более ситуативный и неустойчивый характер имеет его замысел.

Исследования в области изобразительного творчества показывают, что первоначально дети 3-х лет только в 30–40 % случаев могут создать задуманное ими самими. Остальные же меняют замысел и, как правило, называя, что они хотят нарисовать в начале занятия, затем рисуют совсем другое. Иногда смена замысла происходит несколько раз. И лишь к концу года, при условии систематических занятий с детьми у 70–80 % ребят замысел и воплощение его совпадали. Причина такого явления заключается, с одной стороны, в ситуативности мышления малыша: сначала ему захотелось нарисовать одно, вдруг в поле его зрения попадает другой объект, который представляется ему более интересным. С другой стороны, называя замысел, малыш далеко не всегда может соотнести задуманное со своими изобразительными возможностями. А поэтому, взяв в руку карандаш или кисть, и поняв своё неумение, он отказывается от первоначального замысла. Чем старше дети и чем богаче их опыт любой художественной деятельности, тем более устойчивый характер приобретает их замысел.

2. Создание детьми образа. Изображение, рассказ по теме, названной воспитателем, не лишает ребёнка возможности проявить творчество, но помогает направить его воображение, разумеется, если при этом воспитатель не регламентирует решение. Значительно большие возможности возникают, тогда, когда изображение создаётся по замыслу детей, когда даётся лишь направление выбора темы, содержания изображения. Деятельность ребёнка на этом этапе требует от него овладения способами изображения, выразительными средствами, которые специфичны для рисования лепки, аппликации.

3. Анализ результатов тесно связан с двумя предыдущими этапами, является их логическим изображением и завершением. Просмотр и анализ созданного детьми должен осуществляться при максимальной их активности, что позволяет детям полнее осмыслить результат своей деятельности. По окончании занятия все созданные детьми изображения выставляются на специальном стенде. Это даёт возможность каждому увидеть работы всех детей группы, понять разнообразие решений, увидеть свою работу среди других. Дети сами могут выбрать те изображения, которые им больше всего понравились, обосновать свой выбор. При тактичном, направляющем внимании детей, действий педагога они увидят интересные находки других детей, оригинальные и выразительные решения темы. Просмотр и анализ детских работ в конце занятия нужно организовывать по-разному, не допуская шаблона и стереотипа, иначе это будет скучный, а потому и не поучительный для детей этап создания изображения.

Развёрнутый анализ детских работ не обязателен на каждом занятии. Это определяется особенностью и назначением создаваемых изображений. Так, если дети из-

готовяли украшения для ёлки, то в конце занятия все сделанные детьми игрушки надо просто повесить вместе с ними на ёлку и отметить, что все игрушки хорошо смотрятся. Если дети создавали коллективную композицию, то по её завершении следует обратить внимание детей на то, как красива общая картина, и предложить им подумать, как можно дополнить её и сделать ещё богаче и интереснее. А если дети украшали платья ля куклы, то их лучше «развесить в магазине», чтобы кукла или насколько кукол могли выбрать понравившееся.

Осуществляя работу по развитию детского творчества, необходимо *шире включать детей во все процессы подготовки к исполнению* (чем старше дети, тем больше их надо активизировать): выслушивать их мнение, советоваться с ними. Например, поговорить с ними о том, какую сказку выбрать для драматизации, предложить подумать, какие предметы могут понадобиться для оформления группы, зала, что можно найти в готовом виде, а что нужно сделать самим, какие детали костюмов для персонажей сказки необходимы. Важно ставить детей в позицию не послушных исполнителей, а активных участников подготовки творческой деятельности и её осуществления.

Творческий характер деятельности требует *создания непринуждённой обстановки*: дети могут заниматься, сидя за столами, поставленными по-разному, стоя за столами, перед мольбертами или доской, должны иметь возможность подойти к книжному уголку, к полке с игрушками, чтобы рассмотреть игрушку, иллюстрацию, или взглянуть в окно, чтобы увидеть цветы на участке детского сада, стоящие по близости или вдалеке дома, идущих людей и т.п. На таких занятиях не нужно требовать от детей полного ответа на вопрос воспитателя: беседа должна быть живой, непосредственной, ибо установление различных формальных требований на занятиях изобразительной деятельностью противоречит художественно-творческому характеру самой деятельности.

Не следует так же требовать от детей поднятия руки для ответа. Вполне допустимы естественные, свободные ответы с места, хоровые высказывания. Словом, обстановка должна быть свободной, непринуждённой.

Весьма эффективным условием развития детского творчества является *широкое включение в педагогический процесс игры, игровых ситуаций, игровых приёмов*. Изобразительная деятельность своими корнями тесно связана с игрой. Поэтому, чем больше педагог опирается на игровые образы и ситуации, тем более личностно значимыми для детей становятся занятия рисованием, лепкой, аппликацией.

Неуместны замечания детям и отрицательные оценки в процессе обсуждения предстоящего изображения и в момент его создания. Это отвлекает, снижает эмоционально-радостное настроение, нарушает атмосферу сказочной таинственности. Поддерживать внимание можно включением игровых приёмов, сказочных эпизодов, стихов, песен, предложением придумать что-то необычное, новое, своё, загадочное.

Повышению интереса к занятиям и созданию радостной, творческой обстановки помогает и *общественная направленность занятий*: детям нравится делать что-то, что может принести радость другим людям, — подготовить сюрприз, подарок, приглашение на детский праздник, поздравительную открытку ко дню рождения, изготовить игры и игрушки для малышей, украшения к празднику для групповой комнаты, зала, атрибутов для игр и т.п.

Заинтересованное отношение к деятельности вызывает у детей *возможность свободного выбора темы изображения*, материалов цветового и композиционного решения темы. Созданию положительного настроения способствует и уважительное, бережное отношение воспитателя к детскому творчеству и его продуктам, их широкое использование в жизни детского сада. Целесообразно как можно чаще устраивать выставки детских работ в детском саду, в учреждении, где работают родители, в домах, где живут дети.

Забываясь о развитии художественного творчества детей, следует помнить, что любая художественная деятельность не терпит формализма и шаблона. Руководство этой деятельностью, прежде всего, требует творческого подхода к ней самого педагога. Творческое отношение воспитателей к руководству детским творчеством определяется знанием специфики той или иной художественной деятельности, её образного эстетического характера, что не только допускает разнообразие и варианты заданий, образных решений, форм организации, но с необходимостью требует такого разнообразия и не терпит сухости, скуки, однообразия, которые часто, к сожалению, ещё сопровождают занятия с детьми.

Подобные явления в руководстве художественной деятельностью возникают, как правило, либо от незнания специфики творчества, либо от её игнорирования.

Особо следует остановиться на таком важнейшем средстве эстетического воспитания, каким является *природа*. Будучи средой обитания человека, природа заключает в себе огромные возможности разностороннего воздействия на человека, на формирование его личности. И чем раньше будет осуществляться целенаправленное общение ребёнка с природой, тем более глубокий след оставит она в душе ребёнка, определяя его гуманистическую направленность и духовное развитие.

Восприятие природы, изменчивость её объектов в зависимости от освещения, от времени года, от степени зрелости и др. способствуют развитию воображения детей, образного эстетического восприятия, формированию образных представлений. Рассказывая о природе, воспитатель может подобрать яркие, поэтические строчки из произведений поэтов и писателей. Особая роль в развитии эстетических чувств, представлений, воображения, эстетического вкуса принадлежит изобразительному искусству, в котором воплощены эти образы. Большого внимания в работе с дошкольниками заслуживает *знакомство детей с произведениями художников — ил-*

люстраторов детских книг. Каждый художник изображает природу по — своему, в свойственной только ему манере, что обогащает и эстетическое восприятие детей, и их творчество.

Решение задач эстетического воспитания средствами природы не происходит само по себе, а требует целенаправленной деятельности педагога: при наблюдении за объектами и явлениями природы, при отражении полученных впечатлений в разных видах художественной деятельности, и прежде всего в изобразительной (в рисовании, лепке, аппликации).

В задачу ознакомления детей с природой входит *знакомство с временами года*, их спецификой и сменой, с такими явлениями, как дождь, снег, иней, с животным и растительным миром. Предложение изобразить картины природы, животных, растений всегда встречает у детей положительный отклик. Создаваемые детьми изображения на темы природы способствуют закреплению и уточнению знаний об объектах природы, обогащают детское творчество новыми образами, формируют интерес к природе и положительное отношение к ней.

Дети с большим удовольствием принимают предложение воспитателя передать объекты природы в рисунках, лепке или аппликациях. Особый же интерес у них вызывает изображение живых существ: бабочек, жучков, птиц, рыб, зверей, как диких, так и домашних. Животные привлекают внимание детей своими повадками, подвижностью, средой обитания, связью с человеком. Со многими животными дети познакомились, слушая сказки, рассказы Е. Чарушина, В. Бианки, видели их изображения в детских книгах. Знакомя детей с изображениями животных, важно обратить внимание на различие манеры художников. Так, Е. Чарушин изображает животных в трогательно реалистичной манере, передавая, например, мягкость пушистого ворса детёнышей и плотный более жесткий ворс взрослых животных. В основе образов животных, изображаемых Васнецовым, сказочно-декоративная реалистичность. Сказочную декоративность васнецовским образам придают некоторая условность, очеловеченность животных (как правило, вертикальное положение тела, занятость человеческими делами и орнаментированные детали костюмов). Совсем по — иному изображает зверей Т. Маврина. Её манера — условная волшебная сказочность. Её животные на первый взгляд как будто страшные, но дети их не боятся: крупные, условные мазки и линии, передающие мех, подчёркивают их сказочность.

Чтобы обеспечить успешное изображение детьми животных и тем самым доставить им радость от того, что им удалось, необходимо *организовать восприятие детьми животных*. Они могут видеть животных и наблюдать за ними при посещении зоопарка, зверофермы, в цирке, на скотном дворе, на улице. Но живой объект находится в движении, что, с одной стороны, увлекает ребёнка, а с другой — не всегда позволяет вынести из наблюдения точное представление о форме частей животного, их ве-

личине, местоположении. Поэтому для уточнения образа можно использовать игрушечных животных, их изображения на фотографиях, в иллюстрациях. Тогда дети смогут не только внимательно рассмотреть то, что потом предстоит изображать, но и обвести рукой каждую часть. Это поможет нарисовать, вылепить или вырезать из бумаги животное. Научится изображать животных для детей очень важно — это поможет им в дальнейшем создавать иллюстрации к сказкам.

Взаимосвязь изобразительной деятельности и ознакомления детей с природой обогащает и знания детей о природе, и их изобразительное творчество. И в процессе познания природы, и в процессе её изображения у детей развиваются психические процессы, такие, как восприятие, мыслительные операции (анализ, сравнение, уподобление, обобщение), воображение, эмоционально — положительное отношение детей и к природе, и к изобразительной деятельности. Развиваются так же внимание (по образному выражению «ворота в мир познания») и память.

Чтобы полноценно и целенаправленно осуществлять эстетическое воспитание детей *педагогу надо иметь представление о конечном результате*, т.е. о том, что же должны приобрести дети в период посещения дошкольного учреждения. В общих чертах этот результат можно было бы представить в таком виде. Выделенные показатели даны усреднённо: очень низкие результаты могут быть только у детей много болеющих, нерегулярно посещающих дошкольное учреждение, или детей с задержками психического развития. Получение более высоких результатов в области эстетического воспитания не должно ограничиваться.

Художественная культура личности

К концу пребывания в дошкольном учреждении дети должны достигнуть определённого уровня культуры личности.

В области эстетического восприятия искусства и действительности:

- видеть и отмечать красоту произведений искусства (музыкального, изобразительного, литературы, архитектуры, разных видов народного искусства), окружающих предметов, природы, проявлять эмоционально положительное отношение к ним (выражать чувство удовольствия, радости, выражать желание любоваться ими);
- знать имена и некоторые произведения 2–3 композиторов, художников; знать фамилии нескольких детских писателей и некоторые их произведения;
- знать и использовать в своей творческой деятельности основные выразительные средства искусства: в музыке — ритм, темп, динамика; в изобразительном искусстве — линия, форма, цвет, композиция; в игре-драматизации — мимика, жесты, движения, поза, голос;
- знать и называть произведения народного искусства: 2–3 русские народные песни, заклички; загадки,

пословицы, поговорки, потешки, сказки; 2–4 вида изделий народного декоративно-прикладного искусства (дымковские, филимоновские, городецкие, хохломские, гжельские).

В области художественно-творческой деятельности:

— у детей должен быть сформирован интерес к художественно-творческой деятельности в одном или нескольких видах искусства, эмоционально положительное отношение к предложениям педагога заниматься изобразительной, музыкальной, художественно-речевой деятельностью, а также к предложению рассматривать произведения изобразительного искусства, народного декоративно — прикладного, архитектуры; уметь слушать музыку и пересказывать произведения детской литературы и фольклора;

— у детей следует формировать разнообразные умения создавать собственные произведения в любом виде художественной деятельности;

— следует так же сформировать желание и умение делать, что возможно, своими руками (игрушку в подарок другу, младшим братишкам и сестренкам, поздравительную открытку родителям, воспитателям, оформить праздник, изготовить дидактическую или настольно-печатную игру и т.п.

К концу пребывания в дошкольном учреждении дети должны уметь эстетически оценивать результаты своей деятельности и деятельности сверстников, по возможности аргументировать эту оценку. Дети должны стремиться к общению друг с другом по поводу и в процессе художественной деятельности.

В области изобразительного искусства и изобразительной деятельности:

— знать имена 2–3 художников — живописцев и 1–2 картины каждого;

— знать имена 2–3 художников — иллюстраторов детской книги;

— знать 3–5 видов изделий народного декоративно — прикладного искусства (дымковские, филимоновские, городецкие, хохломские, гжельские);

— знать основные формы — круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал, называть предметы такой формы;

— знать 7 цветов спектра и по 3–4 оттенка или разновидности цветов (например, красный, розовый, малиновый, бардовый; зелёный, салатный, болотный);

— знать изобразительные материалы: для рисования — карандаши (простой, графитный, цветные), краски — гуашь, акварель; цветные восковые мелки, пастель, сангина; для лепки — глина, пластилин, пластическая масса; для работы с бумагой — бумага разнообразного цвета, разной фактуры;

— уметь создавать изображения предметов разных форм, передавая пропорции и характерные детали, посвоему выражая образ;

— уметь использовать различные средства выразительности: линии разного характера, формы разной вели-

чины и пропорций, цвет — его разновидности и оттенки, композиционные средства (располагать изображение на листе бумаги в соответствии с их пропорциями, передавать отношения по величине между предметами при изображении сюжетной картинке, передавать загромождение одних изображений другими);

— уметь пользоваться различными инструментами и материалами при создании изображений (разнообразными кистями, красками, карандашами, ножницами и др.), использовать их выразительные средства при передаче предметного образа, декоративного или природного.

В области музыки:

В начальный период обучения:

— проявлять интерес к музыке, желание слушать музыку, петь спокойно, естественным голосом, отчётливо произносить слова, между короткими музыкальными фразами брать дыхание. Петь с инструментальным сопровождением и без него; прислушиваться к голосу других, согласовывать свои действия с другими;

— проявлять интерес к русской народной песне;

— выражать желание слушать русские народные песни и петь их;

— выделять выразительные средства музыки: различать динамические оттенки музыки (громкая — тихая), высоту звука (высокий — низкий), ритм.

На уровне старшего дошкольного возраста:

— эмоционально положительно отзываться на музыку разного характера (маршевую, плясовую и др.);

— проявлять творческую активность в пении, в движении под музыку;

— различать весёлую и грустную мелодии;

— проявлять интерес к народной и классической музыке;

— знать русских композиторов-классиков (П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова) и зарубежных композиторов (Моцарта, Шопена);

— проявлять желание слушать разную музыку и определять её характер (спокойная, весёлая, грустная, торжественная, песенная, танцевальная, маршевая);

— уметь петь выразительно, напевно, легко, брать дыхание между музыкальными фразами и удерживать его до конца фразы, отчётливо произносить слова, петь согласованно в хоре;

— уметь петь под музыку без сопровождения, сохраняя темп, ритм музыкального произведения;

— знать ноты, как знаки, обозначающие звуки, понимать взаимосвязь расположения нотных знаков на нотном стане с высотой звука;

— уметь исполнять несложные мелодии на детских музыкальных инструментах.

В области архитектуры и конструирования:

— знать и определять архитектуру как вид искусства, как часть духовной культуры общества;

— понимать, в чём сущность профессии архитектора;

— понимать зависимость внешнего вида здания от его назначения;

— знать архитектурные сооружения разного назначения (на примере зданий, находящихся поблизости от детского сада и дома, где живёт ребёнок);

— называть свойства архитектурных сооружений: польза, прочность, красота; видеть красоту архитектурных сооружений;

— выделять выразительные средства архитектуры: красота и выразительность формы зданий и сооружений и их отдельных частей, величинных отношений (их гармоничное сочетание), используемые архитектором украшения;

— выделять среду, в которую включено здание, называть её составляющие, определять их как красивые или некрасивые;

— различать форму деталей деревянных и пластмассовых наборов для конструирования, называть такие, как куб (кубик), кирпич, брусок, призма (трёхгранная), пластины;

— определять степень их устойчивости, возможности использования при возведении построек;

— проявлять интерес к изготовлению разных поделок из бумаги (сгибая, разрезая, склеивая её);

— проявлять стремление украшать созданные изделия, используя знакомые элементы дымковской росписи.

Особенности обучения детей дошкольного возраста.

Осуществляемый в детском саду процесс обучения является неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса и направлен на всестороннее развитие личности ребёнка. Цель обучения систематическая передача детям элементов общественно-исторического опыта человечества. Разумеется, весь социальный опыт не может усвоить ни один человек, тем более ребёнок. Учитывая это, учёные выделили основные его элементы, усвоение которых необходимо для всестороннего развития личности.

Для осуществления любой деятельности необходимы **знания**, точнее — совокупность знаний, включая и знания о способах деятельности. Однако для нормального осуществления деятельности одних знаний недостаточно. Можно знать, что нужно делать, знать способы деятельности, но не уметь их произвести. Другими словами, для любой деятельности (интеллектуальной, практической) нужны **умения**. Например, ребёнок видел и знает: чтобы зашнуровать ботинки, кроссовки, нужно продеть определённым образом шнурки в дырочки, но если он сам этого никогда не делал, у него не выработаются необходимые умения и он не сможет сам зашнуровать обувь. Отсюда следует, что важными компонентами усвоения опыта являются **навыки и умения**, которые ребёнок тоже усваивает в процессе обучения. [5]

Игра — основной вид деятельности дошкольников.

Литература:

1. Н.К. Крупская «О дошкольном воспитании», с. 207;
2. А.С. Макаренко Сочинения, т.IV, с. 373;

В развитии ребенка и коллектива детей огромная роль принадлежит основному виду детской деятельности в дошкольный период — игре.

Философы, историки, этнографы, психологи, педагоги изучают происхождение игры, её место в жизни ребёнка, возможности эффективного использования игр для решения воспитательных задач.

В теорию игры значительный вклад внесла Н.К. Крупская. Подчёркивая социальный характер детских игр, отражение в них явлений жизни, она прежде всего видела в игре средство расширения впечатлений и представлений об окружающей действительности, связи с нею. «Для ребят дошкольного возраста, — писала она, — игры имеют исключительное значение: игра для них — учёба, игра для них — труд, игра для них — серьёзная форма воспитания. Игра для дошкольников — способ познания окружающего». [1, с. 207]

Социальный характер содержания игр и игровой деятельности обусловлен тем, что ребёнок живёт в обществе. Уже с первых месяцев жизни он стремится к общению с окружающими, постепенно овладевает языком — могучим средством общения и усвоения общественного опыта. Ребёнок хочет быть активным участником жизни взрослых, но эта потребность ещё не соответствует его возможностям. В игре, подражая действиям старших, сопереживая доступные ему их радости и огорчения, он таким своеобразным путём приобщается к окружающей жизни.

Высоко оценивая воспитательную роль игр детей, А.С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре» [2, с. 373]

Своеобразие игры как деятельности детей.

Основной особенностью игры является то, что она представляет собой отражение детьми окружающей жизни — действий, деятельности людей, их взаимоотношений в обстановке, создаваемой детским воображением. В игре комната может быть и морем, и лесом, и станцией метро, и вагоном железной дороги. Дети придают обстановке то значение, какое обусловлено замыслом и содержанием игры. [3]

Выдающийся режиссёр и актёр К.С. Станиславский в книге «Работа над собой» характеризует детскую игру, говорит, что игра ребёнка отличается верой в подлинность и правду вымысла. Стоит ребёнку сказать себе «как будто бы», и вымысел уже живёт в нём. При этом у ребёнка замечается ещё одно свойство: дети знают то, чему они могут верить, и то, чего надо не замечать. [4, с. 170]

3. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ по специальности. 2002 г. «Дошкольное воспитание» и 2010 г. «Воспитание в дошкольных учреждениях» В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохин, Т.А. Ильина и др., Под редакцией В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: Просвещение, 1986—415 с.
4. К.С. Станиславский «Работа актёра над собой» Москва, 1954 г.
5. Л.Ф. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия» 1997 г. — 240 с. — ISBN 5-7695-0137-5

Дыхательные упражнения одно из средств оздоровления детей дошкольников

Раскова Галина Владимировна, старший воспитатель;
Власова Татьяна Алексеевна, воспитатель по оздоровительной работе;
Анохина Ольга Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления №64» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Дыхание — это жизнь. Справедливость такого утверждения вряд ли у кого-нибудь вызовет возражение. Действительно, если без твердой пищи организм может обходиться несколько месяцев, без воды — несколько дней, то без воздуха — всего несколько минут.

Приоритетность процесса дыхания для жизни делает способность в совершенстве владеть этим едва ли не главной способностью человека творить чудеса со своим организмом, избавляться от болезней, становиться здоровым. Это уже давно доказали индийские йоги, которые могут обходиться без дыхания значительно дольше, чем обычные люди. С помощью дыхания можно вводить организм в состояние возбуждения (как это делается в боевых искусствах Востока) и максимального расслабления (йоги способны вводить себя в состояние клинической смерти).

Существует много разновидностей дыхательной гимнастики. В настоящее время наиболее популярными являются: парадоксальное дыхание по А.Н. Стрельниковой, поверхностное дыхание по К.П. Бутейко, редкое и глубокое дыхание по системе йогов, метод Фролова (тренажер Фролова).

Считается возможным обучение детей произвольной регуляции дыхания по словесной инструкции уже с периода начала осмысливаемых движений. Высокая степень обучаемости дыхательной системы позволяет использовать обучение регуляции дыхания при оздоровлении и в целях профилактики с раннего возраста.

Болезни дыхательной системы занимают одно из ведущих мест в патологии детского возраста. Это связано как с анатомо-физиологическими особенностями, так и со своеобразием реактивности организма ребенка.

При заболеваниях органов дыхания у ребенка следует учитывать, что и аппарат внешнего дыхания, и газообмен функционируют у детей в особых условиях, обеспечивающих потребности организма путем более напряженной деятельности. Физиологические приспособительные ме-

ханизмы функциональной системы дыхания нестойки, а резервы — недостаточны.

Важную роль в оздоровлении играет развитие дыхательного аппарата. При системной работе над развитием дыхательного аппарата у детей наблюдается относительно большой прирост легочной вентиляции. Увеличение газообмена при мышечной работе достигает некоторого предела, известного в физиологии дыхания как величина максимального потребления кислорода, определяющего функциональные возможности дыхания, лимитирующие объем производимой работы. Максимальное потребление кислорода увеличивается по мере роста ребенка. В то же время у детей возможность длительно сохранять потребление кислорода на максимальном уровне, ограничена и увеличивается с возрастом и в зависимости от занятий.

Под влиянием систематических занятий дыхательными упражнениями увеличиваются резервные возможности дыхания — жизненная емкость легких, максимальная вентиляция, бронхиальная проходимость; возрастает коэффициент использования кислорода из вентилируемого воздуха.

Произвольное изменение дыхания во время выполнения упражнений осуществляется по механизму условного рефлекса и вырабатывается на основе словесных раздражителей, по показу в игровой форме, применяется в связи с нормализующим действием мышечной работы на нервную систему, аппарат внешнего дыхания. Оказывая положительное влияние, упражнения способствуют изменению общей реактивности организма ребенка, снятию повышенной возбудимости, уменьшению отечности слизистой оболочки верхних дыхательных путей.

В занятиях физической культурой при заболеваниях органов дыхания применяются общетонизирующие и специальные упражнения.

Общетонизирующие упражнения усиливают дыхание. Для активизации функции дыхательного аппарата применяются упражнения умеренной и большой интенсивности.

В тех случаях, когда активизация дыхания не показана, используются упражнения малой интенсивности.

Специальные упражнения укрепляют дыхательную мускулатуру, увеличивают подвижность грудной клетки и диафрагмы. Упражнения для пояса верхних конечностей активизируют кровообращение в легких; создается так называемая «рабочая гиперемия», которая способствует ликвидации воспалительного процесса, уменьшению застойных явлений в легких, предотвращению развития пневмоклероза.

Дыхательные упражнения относятся к специальным. Они совершенствуют механизм дыхания и координацию дыхания и движения.

Во время вдоха под воздействием дыхательных мышц грудная клетка расширяется. Однако вентиляция легких при этом осуществляется неравномерно: больше всего воздуха поступает в те части легкого, которые прилегают к наиболее подвижным участкам грудной клетки и диафрагмы; хуже вентилируются верхушки легких и отделы около корня легкого.

Неравномерность вентиляции легких проявляется в еще большей степени при заболеваниях органов дыхания. Для улучшения вентиляции в различных участках легких очень важен выбор исходного положения. Если плохо вентилируются верхушки легких, применяются статические дыхательные упражнения (дыхание без дополнительных движений рук и туловища) в исходном положении руки на пояс, увеличение вентиляции задних отделов легких обеспечивается усилением диафрагмального дыхания. С целью активизации дыхания в боковых отделах легких используется исходное положение, лежа на противоположном боку.

Выбор исходного положения зависит также от того, какое действие физических упражнений является необходимым в данный период профилактики заболевания. Для облегчения формирования компенсаторных реакций используется исходное положение, при котором улучшается вентиляция здоровых отделов легких (например, лежа на больном боку). С целью ускорения процессов нормализации функции применяется исходное положение, при котором облегчается дыхание в больных отделах легких.

При применении дыхательных упражнений следует помнить, что вдох — процесс активный. Он происходит за счет сокращения дыхательной мускулатуры. Спокойный выдох осуществляется при расслаблении дыхательных мышц под действием силы тяжести грудной клетки, усиленный выдох — при активном сокращении дыхательных мышц и за счет эластических свойств легочной ткани.

Для усиления вдоха или выдоха или увеличения вентиляции в определенном участке легких дыхательные упражнения сочетаются с движениями конечностями или туловищем (динамические дыхательные упражнения).

При заболеваниях органов дыхания чаще всего нарушается выдох. В связи с этим дыхательные упражнения необходимо выполнять в медленном темпе, с удлинением фазы выдоха.

При помощи дыхательных упражнений можно произвольно изменять частоту дыхания. Для этой цели применяются упражнения в произвольном урежении дыхания.

При показаниях к усилению вдоха или выдоха во время выполнения дыхательных упражнений произвольно изменяется соотношение по времени между этими актами. Так, для усиления выдоха увеличивается его продолжительность.

Дополнительное сопротивление (вдох через суженные губы, через трубку, надувание резиновых камер и т.п.) уменьшает частоту дыхания, увеличивает его глубину и активизирует работу дыхательных мышц.

Усиление выдоха достигается наклоном головы вперед, сведением плеч, опусканием рук, наклоном туловища вперед, подъемом ног вперед и т.п.

Дыхательные упражнения с произношением звуков на выдохе способствуют снятию бронхального спазма.

При использовании дыхательных упражнений в физической культуре следует учитывать уровень развития ребенка. От этого зависит подбор средств, например активных, пассивных или рефлекторных гимнастических упражнений и т.д. В занятиях с детьми дошкольного возраста широко применяют имитацию, подражание знакомым образам птиц и зверей, игровой метод проведения занятий, подвижные игры. В связи с продолжающимся в течение всего периода детства морфологическим созреванием и функциональным совершенствованием дыхательного аппарата очень большое значение имеют дыхательные упражнения. Нагрузка в занятиях должна увеличиваться очень постепенно.

Чем раньше дыхательные упражнения включаются в методику занятий, тем больше их эффект. Только правильное выполнение будет эффективным: дыхательные упражнения с удлинением и ступенчато-удлинением выдохом, дыхательные упражнения с произнесением на выдохе ряда дрожащих, шипящих и свистящих звуков, вызывающих дрожание голосовой щели и бронхального дерева (физиологический вибрационный массаж, приводящий к снижению тонуса гладкой мускулатуры), дыхательные упражнения с урежением и задержкой дыхания на выдохе, упражнения в расслаблении, физические упражнения для мышц верхних конечностей и грудной клетки, дренажные, упражнения, корригирующие упражнения. Необходимо проводить подбор упражнений с учетом возраста ребенка, его индивидуальных особенностей и переносимостью физических нагрузок.

В работе с детьми дошкольного возраста широко используется игровой метод, который предполагает использование различных игр, упражнений игрового характера в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями и вопросами.

Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений. Ребенок, занимаясь дыхательной гимнастикой, попадет в особый микромир сказок, песен, игр, стихов.

Пояснения, относительно смысла упражнений, приемов их выполнения или правил игры лучше воспринимаются и запоминаются детьми, если предъявляются в форме стихотворений, коротких рифмовок. В самом стихотворении может содержаться какой-либо сказочный сюжет, призывающий к игре.

Вспомогательным средством, необходимым для создания позитивного эмоционального настроя, атмосферы творчества и фантазии является музыка. Помощь в подборе музыкального репертуара для сопровождения дыхательных игр и упражнений может оказать музыкальный руководитель.

Пение — форма дыхательной гимнастики, развивает голосовой аппарат, укрепляет голосовые связки, улучшает речь. Систематическое применение пения оказывает выраженную положительную динамику показателей функции внешнего дыхания. Наблюдается увеличение жизненной емкости легких, резервных объемов вдоха и выдоха, одновременное уменьшение частоты и минутного объема дыхания, а также снижение дыхательных энергозатрат.

Взаимосвязь музыки, слова и движения прекрасно представлена в хороводах.

Работа по формированию правильного физиологического и речевого дыхания у детей, дошкольного возраста, предполагает решение следующих задач:

- Улучшить функцию внешнего (носового) дыхания.
- Выбатывать более глубокий вдох и более длительный выдох.
- Развивать фонационный (озвученный) выдох.
- Развивать речевое дыхание.
- Тренировать речевое дыхание в процессе произнесения текста.

Ребенок, освоивший правильное дыхание, нуждается в постоянном контроле. Отсюда необходимость постоянного повторения дыхательных упражнений для закрепления навыков правильного физиологического и речевого дыхания.

Вся работа по формированию физиологического и речевого дыхания, которая проводится в дошкольном обра-

зовательном учреждении, требует участия следующих специалистов: логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, психолога, медицинских работников.

Виды этой работы:

- Дыхательные пятиминутки перед завтраком, после дневного сна.
- Звукодыхательные игры, как фрагмент логопедического занятия — 5 минут.
- Звукодвигательные игры, дыхательные игры как фрагмент занятия по физкультуре и на прогулке — 5 минут.
- Звукоречевые игры как фрагмент логопедического занятия — 5 минут.
- Голосовые упражнения и исполнение песен на музыкальных занятиях.
- Психологические тренинги.

Дополнительно применяются общие дыхательные упражнения, дутье на ватку и бумажные игрушки; игра на детских духовых инструментах.

При выполнении дыхательных упражнений необходимо соблюдать следующие требования:

- не заниматься в пыльном, непроветренном, или сыром помещении;
- температура воздуха должна быть на уровне 18–20°C;
- одежда не должна стеснять движений;
- не заниматься сразу после приема пищи;
- не заниматься с ребенком, если у него заболевание органов дыхания в острой стадии.

Упражнения могут выполняться в исходном положении лежа, сидя, стоя, а также в сочетании с движениями и речью.

Учитывая ведущее значение дыхания в жизнеобеспечении, актуальность биологической потребности в дыхании, максимальную доступность функции внешнего дыхания для произвольной регуляции с раннего возраста, широкий диапазон адаптации дыхательной системы можно рассматривать дыхательную гимнастику как основу реабилитации и профилактики, повышение резервных возможностей, уровня здоровья уже с дошкольного возраста.

Проблема развития социального интеллекта в процессе социального воспитания детей старшего дошкольного возраста

Рублева Н.В., аспирант

Пермский государственный педагогический университет

В статье анализируются различные подходы к структуре социального интеллекта, рассматриваются возможности диагностики и развития социального интеллекта детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Основной целью социального воспитания детей дошкольного возраста мы рассматриваем становление основ ценностного отношения к элементам социальной

культуры: толерантного — к иным национальным, возрастным и гендерным ценностям; бережного, уважительного — к достойным истории и собственным этни-

ческим ценностям; гуманного и других.

Становление этих отношений происходит на протяжении всей жизни человека, а особенно эффективно развивается в дошкольном возрасте. В соответствии с концепцией и «Программой социального развития детей дошкольного возраста» Л.В. Коломийченко, социальное развитие — процесс и результат качественных и количественных изменений, происходящих в человеке в процессе его приобщения к культурным ценностям под влиянием социальной культуры и становления его универсальных социальных способностей. В процессе социального развития происходит усвоение ребенком общественно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта [2].

Цель нашей экспериментальной работы состоит в изучении особенностей социального развития и специфики социального воспитания в условиях замкнутого социального пространства. Среди многих проблем, с которыми мы столкнулись в процессе инновационной деятельности, с особой очевидностью обнаружилась проблема низкого уровня социального интеллекта (далее — СИ) детей дошкольного возраста. Это обусловлено ограниченностью социальных контактов, как детей, так и взрослых, отсутствием возможности выбора в общении. Круг партнеров детей по общению достаточно узок, часто ограничен пространством двора и детского сада — школы, хорошо, если этот опыт позитивен. Часто у детей складывается стереотипное мышление и поведение при межличностном общении. Расширяя рамки социальных контактов за пределами родного городка, они не владеют в полной мере коммуникативными навыками, не умеют предвидеть возможные последствия межличностного взаимодействия, часто действуют «по ситуации», по наитию. Все это создает препятствия для развития у детей способности к социальному прогнозированию.

Феномен СИ является довольно мало изученным в современных психологических исследованиях (особенно отечественных) и достаточно дискуссионным с позиции определения его сущностных характеристик, структуры, функций в процессе личностного развития. Отсутствие однозначности в определениях интеллекта безусловно связано с многообразием его проявлений. Поэтому понятие «социальный интеллект» в психологии рассматривается с различных точек зрения.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 году для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. В 1937 году Г. Оллпорт связывал СИ со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, — особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Способности СИ многие известные ученые раскрывали в структурах общего интеллекта. Г. Айзенк рассматривал взаимовключенность трех видов интеллекта: биологического, психометрического и социального. Социальный интеллект, согласно Г. Айзенку — это результат развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий.

Общеизвестно, что Дж. Гилфорд рассматривал СИ как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Часть авторов рассматривает социальный интеллект как проявляющийся через лидерство тип поведения. Наличие и отсутствие СИ рассматривается с помощью терминов адаптации к социальной межличностной среде. Если человек лидер и обладает высоким социальным интеллектом, то он подчиняет себе социальную среду и умеет сочетать свои цели и планы с планами других людей за счет глубокого понимания людей и умения воздействовать на их поведение, умеет видеть несколько вариантов решения в трудных межличностных ситуациях и главное, может самостоятельно намечать новые неординарные межличностные цели и знать варианты путей их достижения. В других работах социальный интеллект рассматривается как состоящий из двух составляющих: первое — декларативные знания — абстрактные социальные знания правил и обобщенные схемы прошлых событий; второе — процедурные знания — знания о социальных навыках для использования в конкретных социальных ситуациях [5].

Ряд представителей различных подходов (Торндайк, Ж.Пиаже, Дж. Гилфорд), а также современные отечественные психологи — А.Бодалев, О.Чеснокова и др.) в основном признают самостоятельность статуса социального интеллекта и сходятся во мнении, что социальный интеллект можно рассматривать как когнитивный компонент социальной компетентности, умение адекватно и эффективно вести себя в межличностном общении, а также как составляющую социального познания. Основные функции СИ по мнению Н.А. Кудрявцевой, В.Н. Кунцыной, М.Л. Кубышкиной состоят в следующем:

- обеспечение адекватности, адаптивности человека в меняющихся социально-экономических условиях;
- формирование программы и планов успешного взаимодействия в тактическом и стратегическом решении текущих задач;
- планирование межличностных отношений и прогнозирование их развития;
- обогащение социальной компетентности;
- саморазвитие, самопознание, самообучение [4, с. 39].

Генезис СИ обеспечивается индивидуальными задатками, способностями, свойствами, облегчающими выработку в личном опыте умений и навыков социальных действий и контактов [6, с. 72]. Таким образом, отличительной характеристикой и признаком личности с высоким уровнем СИ является достаточная социальная

компетентность во всех ее аспектах: мотивационная, рефлексивная, прогностическая, информационная и др.

Особенно дискуссионной является проблема изучения социального интеллекта детей дошкольного возраста. Здесь поддерживаем точку зрения Исаевой И.Ю. и других авторов, что содержание развития СИ детей может быть представлено тремя блоками: «СИ как переживание», «СИ как понимание» и «СИ как поведение» [1].

Поэтому учитывая специфику феномена СИ, мы анализируем его составляющие компоненты в трех сферах: сфере интеллектуального осознания (когнитивный аспект); в эмоциональной сфере; в поведенческой сфере.

В контексте нашего исследования будем рассматривать социальный интеллект как интегративное личностное образование: определенный уровень информированности ребенка в разных видах социальной культуры, умение использовать имеющиеся знания в объяснении и аргументировании социального взаимодействия, способность понимать психическую активность людей (мысли, чувства, намерения) как причину их взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации, а также способность прогнозировать последствия ситуации взаимодействия.

Одна из наиболее сложных проблем, относящихся к сфере изучения социального интеллекта, связана с определением его показателей и методов диагностики.

В соответствии с выделенными компонентами в процессе эксперимента осуществлялся подбор методик и техник, диагностирующих СИ. В психолого — педагогической практике пакет соответствующих диагностик невелик, особенно для дошкольного возраста. Поэтому мы брали за основу известные по технологии методики, но модифицированные и адаптированные к цели и задачам экспериментальной деятельности детских садов, реализующих «Программу социального развития детей» доктора педагогических наук Л.В.Коломийченко [3].

В структуре и содержании диагностических методик предусмотрены все три составляющих компонента социального интеллекта.

С целью изучения первого компонента СИ детей старших и подготовительных групп использованы: дидактические игры типа «лото», проблемные ситуации и др. Второй компонент социального интеллекта изучался при помощи этических бесед, методики неоконченных предложений и рассказов, моделирование проблемных ситуаций. При изучении третьего компонента мы использовали психологические этюды, обыгрывание бытовых ситуаций, арттерапию, куклотерапию, игры — драматизации. Ряд методов диагностики (беседы, проблемные ситуации, неоконченные рассказы) использовались при изучении всех компонентов социального интеллекта.

Одним из приемов для формирования когнитивного аспекта социальной компетентности является работа с карточками, изображающими людей для определения настроения и социальных эмоций: «Кому из детей на картинке стыдно? Как ты думаешь?», «Кто из ребят говорит правду?» и др.

Также интересной и результативной является методика по типу лото, основанная сюжетных картинок. К каждой ситуации идет по 3—4 возможные альтернативы завершения истории. Ребенку предоставляется возможность выбора стратегии поведения.

Предварительный анализ полученных результатов служит основанием для отдельных пока еще неокончательных выводов:

- в структуре социального интеллекта у детей преобладает первый компонент, т.е. что, возможно, объясняется успешной реализацией программы социального воспитания детей;

- социальная информированность;

- более устойчивый и живой интерес у дошкольников вызывают вопросы, связанные с проекцией собственного поведения в конкретную социально-значимую ситуацию;

- проявления социального интеллекта имеют возрастную динамику: изменяется удельный вес в соотношении основных компонентов, с возрастом меняются ценностные ориентации в восприятии событий; дети младшего возраста в аргументации основных положений чаще апеллируют к личным переживаниям, среднего — к высказываниям взрослых, старшего — к культуротворчеству;

- детального изучения требует проблема выявления корреляционных связей и зависимостей между социальным интеллектом и уровнем общего интеллекта, речевого развития, проявление воображения, творчества, типа темперамента, поскольку по предварительным данным социальный интеллект предопределяется в большей мере не общим интеллектом, а креативными способностями детей.

Для того чтобы развивать социальное познание и социальный интеллект детей, воспитатели и специалисты детских садов сами должны обладать достаточно высоким уровнем психологической и социальной компетентности. Необходима многоступенчатая система совершенствования психологических знаний педагогов, включающая различные семинары, тренинги, практикумы, деловые игры, консультации.

Большое значение имеет организация целенаправленной работы по формированию психологической компетентности родителей. Одна из основных целей: осознание родителями необходимости становления социального интеллекта детей уже в старшем дошкольном возрасте.

Для того чтобы развивать социальное познание и СИ детей, воспитатели и специалисты сада сами должны обладать достаточно высоким уровнем психологической и социальной компетентности. У нас сложилась своя многолетняя, многоступенчатая система совершенствования психологических знаний педагогов, включающая различные семинары, практикумы, деловые игры, консультации. С целью более детальной иллюстрации работы в этом направлении остановимся лишь на тренинговых программах, реализованных в условиях экспериментальной площадки: это тренинги партнерского взаимодействия; тренинг сензитивности (межличностной чувствитель-

ности). С целью развития и осознания социального опыта был проведен тренинг креативных способностей.

Особый, практический интерес у воспитателей вызвал тренинг ассертивного (уверенного в себе) поведения. Его цель: осведомленность о правах личности; формирование умения различать неуверенность, уверенность и агрессивность в ситуации взаимодействия; обучение вербальным и невербальным навыкам уверенного поведения.

Совместно с педагогами проводилась целенаправленная работа по формированию психологической компетентности родителей, которые признали необходимость

развития у детей умения отличать правду от лжи; особенностей вербального и невербального общения, умения прогнозировать ситуацию.

Таким образом, мы видим важность организации работы в детском саду по формированию социального интеллекта детей, предусматривающей решение следующих задач: учить ребенка ориентироваться в межличностной ситуации, развивать способности понимать свои и чужие психические состояния, оценивать взаимосвязанность своих действий и действий других людей, аргументировать и предвосхищать свое поведение.

Литература:

1. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: Диссерт. канд. пед. наук, Ростов-на-Дону, 2011.
2. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста./Пермь, 2002.с. 115.
3. Коломийченко Л.В. Основные подходы к социальному воспитанию в культурологической парадигме образования/ Л.В. Коломийченко// Казанский педагогический журнал — 2008.-№5 (59). — с. 104—110.
4. Кубышкина М.Л. Мотив социального успеха//Теоретические и прикладные вопросы психологии (параметры личности). СПб. 1996 (вып.2,ч.2, с. 39—45).
5. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте//Познание, общество, поведение/ Под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 1996. с. 54—76.
6. Шай У. Интеллектуальное развитие взрослых//Психологический журнал. — 1998 — №6. с. 72—89.

Роль сказки в развитии связной речи у детей с ОНР

Сазонова Наталья Николаевна, воспитатель логопедической группы
МБДОУ №48 (г. Мурманск)

Жизнь человечества в 21 веке, по мнению ученых, в решающей мере зависит «от сферы образования, от направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных, нравственных качеств». [1, с. 3]

Дошкольные учреждения и группы для детей с нарушениями речи являются начальной ступенью непрерывного образования и входят как составная часть в систему общественного дошкольного образования.

По сравнению с дошкольником, который развивается по возрасту, у ребенка с ОНР отмечаются отклонения в развитии каждого из компонентов речевой системы. Особенно заметны эти трудности в построении предложений.

После проведенного обследования выяснилось, что простые предложения у ребенка с ОНР нередко состоят из подлежащего, сказуемого, дополнения, что связано с недостаточностью в лексическом запасе прилагательных, числительных, наречий, причастий и деепричастий. Для него затруднительно использовать в собственной речи сложные предложения. Структура сложносочиненных предложений в ряде случаев оказывается упрощенной.

Имеются случаи пропуска членов предложения, особенно подлежащих, редко встречаются разделительные и противительные союзы, почти нет условных, уступительных, определительных придаточных предложений. Понимая зависимость между отдельными событиями, ребенок неправильно использует форму сложноподчиненного предложения. [3, с. 5]

Поэтому необходима тщательная работа над развитием связной речи.

Научить дошкольника правильно и красиво говорить можно, используя в работе сказку. Сказка близка и интересна ребенку, вызывает эмоциональный отклик, развивает воображение, мышление, речь, дает образцы русского литературного языка. Для развития связной речи рекомендуется шире использовать словесные дидактические игры и упражнения на занятиях и в индивидуальной работе.

После рассказывания русских народных сказок: «Кто, петух и лиса», «Лиса и журавль», «Лиса и рак» и других, рекомендуется поработать с ребенком над построением простых предложений с однородными прилагательными или глаголами. Предложите ребенку рассказать о лисе,

помогите ему вопросом: «Какая лиса?» Ответ на вопрос посоветуйте начинать со слова лиса. Также можно поработать и с глаголами и сложными словами.

Для обогащения речи детей наречиями используются куммулятивные и волшебные сказки. После их чтения попросите дошкольника рассказать, кто помогал герою сказки сначала, потом и затем. (Сначала Колобок встретил зайца, потом волка и медведя, затем лису). При работе над сложносочиненными предложениями с противоположными по смыслу словами, используйте положительные и отрицательные персонажи сказок (Кощей Бессмертный злой, а Иван — царевич добрый). Научить ребенка использовать форму притяжательного прилагательного можно после знакомства со сказками о животных. После примера взрослого дошкольник легко ответит на вопрос: «Чей?».

Отгадывание загадок поможет научиться объяснять свой ответ и строить правильно сложное предложение.

Литература:

1. Гриценко З.А. «Ты детям сказку расскажи...» — М.: Линка — Пресс, 2003. — 176 с.
2. Занятия по развитию речи в детском саду/ Под ред. О.С.Ушаковой. — М.: Просвещение, 1993. — 271 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. — М.: Альфа. 1993. — 87 с.

Социальный педагог дошкольного учреждения на защите прав ребенка

Сафиуллина Галина Николаевна, социальный педагог

МБДОУ детский сад пристра и оздоровления №40 «Снегурочка» (г. Сургут)

Сургутское дошкольное образовательное учреждение детский сад пристра и оздоровления работает с детьми из семей «группы риска» инфицирования микобактериями туберкулеза. Туберкулез является заболеванием социального характера, которому подвержены чаще всего семьи с низким уровнем социального статуса, и дети из таких семей особенно нуждаются в социальной защите, защите их прав, поэтому существует необходимость в деятельности социального педагога ДОУ.

Говоря о правах ребенка, мы подразумеваем не узко юридический аспект, а широко понимаемую защиту прав ребенка на заботу и ласку, внимание со стороны родителей, т.е. на защиту от безнадзорности и жестокого обращения со стороны взрослых. Защиту прав на здоровье, на участие в играх, отдых, право на уважение его человеческого достоинства не зависимо от уровня его развития и воспитания, на адекватное его природным задаткам развитие и реализацию природных особенностей, на адаптацию ребенка с его психофизиологическими, этическими и культурными особенностями в микросоциуме. [1, с. 49].

Возникающие в этом возрасте поведенческие, социальные и эмоциональные проблемы, ненадлежащий уход

«Пушистохвостая, огненнорыжая и хитрая — это лиса или белка? Скажи почему?»

Очень важно пробудить у ребенка стремление говорить правильно, вызвать интерес к литературным нормам языка. Поэтому надо всячески поощрять вопросы детей по поводу того, как правильно говорить, грамотно ли употреблена форма. Если дошкольник предпочитает отмалчиваться, ограничиться отказом («Не знаю», «Не умею»), необходимо предложить ему: «А ты скажи так, как кажется правильным. Если ошибешься — не беда ошибку можно исправить. Давай вместе подумаем, можно ли сказать, как ты предложил, или надо как — то иначе изменить слово». [2, с. 201]

Таким образом, использование игровых упражнений и дидактических игр, где тесно переплетаются грамматические и лексические задания с привлечением сказки, эффективно для развития навыков построения предложений и способствует формированию связной речи.

приводят в будущем к тяжелым последствиям. Даже одна проблема, послужившая фактором риска, часто влечет за собой сочетание многих неблагоприятных воздействий социального, психологического и педагогического характера. Если факторы риска социального и психологического характера приводят к нарушению прав ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, то факторы педагогического риска затрагивают основное его право на образование.

Созданная в ДОУ служба ППМС (психолого-педагогического и медико-социального) сопровождения, дает возможность преодолеть разрыв между социальными, психологическими, педагогическими, медицинскими аспектами помощи. Она несет комплексный характер, и объединение усилий педагогов, медицинского персонала ДОУ, психолога, социального педагога, логопеда, инструктора по физкультуре, инструктора ЛФК, а также родителей позволит более успешно решать задачи гармоничного развития ребенка, укрепления его здоровья.

Последовательность работы по сопровождению ребенка представляет собой следующий алгоритм:

Первым этапом деятельности по сопровождению развития ребенка является сбор информации. Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение за детьми в учебной, игровой деятельности, индивидуальные беседы.

Второй этап — анализ полученной информации. На основе анализа определяется, сколько детей нуждается в неотложной помощи, каким детям необходима психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь, а кому помощь логопеда. Организационной формой этого этапа деятельности службы сопровождения нами определен как координационно-аналитический совет (КАС). Проводятся КАСы — открытые и закрытые. Открытые решают вопросы общего характера службы ППМС сопровождения. На закрытых решаются вопросы по конкретным случаям, конкретного ребенка, на которых присутствуют только воспитатель и специалисты, решающие проблемы этого ребенка (оформляются протоколы советов).

Третий этап — совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов и составление маршрута комплексной помощи для каждого проблемного ребенка.

Четвертый этап — консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

Пятый этап — решение проблем, то есть выполнение блока коррекционных занятий.

Шестой этап — анализ выполненных рекомендаций всеми участниками.

Седьмой этап — дальнейший мониторинг развития ребенка.

Таким образом, цель деятельности социального педагога в ППМС службе данного образовательного учреждения состоит в следующем:

Защита прав ребенка на развитие и воспитание.

Для реализации данной мы ставим следующие задачи:

— Социально-педагогическое исследование с целью раннего выявления социальной проблемы развития ребенка.

— Работа с детьми и их семьями по предупреждению социальной и педагогической запущенности.

— Предупреждение негативного отношения взрослых к детям.

— Способствование в успешной социализации ребенка в целом.

При анализе данных социального паспорта ДОУ, социальный педагог определяет количество детей из семей Малых народов Севера, многодетных, неполных семей (одинокая мама, разведенные родители, опекаемые), неблагополучных (семьи с нарушениями прав ребенка, уклоняющиеся от воспитания детей, семьи, где родители употребляют алкоголь и наркотики). Семьи с данными факторами риска являются основным объектом работы специалиста в системе ППМС сопровождения.

В диагностическом блоке социальный анамнез включает в себя изучение особенностей семьи ребенка и ее воспитательного потенциала по следующей примерной программе:

1) Состав семьи, ее структура (полная, неполная, с одним ребенком, родители разведены и т.д.).

2) Жилищно-бытовые условия семьи (наличие жилплощади в соответствии с нормами).

3) Материальная обеспеченность семьи (обеспеченная, малообеспеченная, нуждающаяся).

4) Характер взаимоотношений в семье.

5) Наличие отклонений в поведении кого-либо из членов семьи (алкоголизм, наркомания и т.п.).

С целью выявления ошибок и коррекции процесса воспитания детей в семье, проводятся анкетирования, тестирования родителей, при помощи которых определяется образовательный, культурный уровень семей, компетентность родителей и опекунов, характер взаимоотношений в семье, дает возможность выявить скрытые конфликты. Анкета-опрос позволяет определить уровень налаженности контакта родителей и воспитателей.

Диагностическим инструментарием социального педагога при работе с ребенком распространенным и естественным в работе является метод наблюдения. В условиях детского сада можно оценить, каким образом происходит социальное развитие дошкольника, выявить те сферы социализации, в которых у ребенка наблюдаются трудности, и определить, насколько продвинулось его социальное развитие за тот или иной период пребывания в детском саду. По результатам наблюдений за поведением ребенка в течение определенного времени составляется индивидуальный профиль социального развития каждого дошкольника группы. В результате можно наглядно представить, в сторону каких оценок (положительных и отрицательных) сдвинут профиль. Полученный профиль покажет, в какой области социализация ребенка осуществляется успешно, а в какой возникли затруднения, затем эту работу провести повторно и увидеть динамику развития.

Используем интервьюирование с целью получения информации на тему «Семья глазами ребенка» опекаемых детей, и из многодетных семей. Конечно, такой опросник дает лишь ориентировочное представление о стилях воспитания и тактиках контроля за поведением ребенка в семье, но это может помочь выявить семьи, в которых дети чувствуют недостаток внимания, заботы со стороны родителей.

Важная составляющая процесса социализации ребенка — общение со сверстниками. Опыт показывает, что большинство детей семей «группы риска» не умеют регулировать свои отношения со сверстниками, агрессивно проявляют свое недовольство, в большинстве случаев, таким детям даже произнести слова «пожалуйста» и «спасибо» вызывает затруднения. В особенности это бывает замечено у детей, родители которых находятся на стадии развода, где ребенок является свидетелем конфликтов между взрослыми.

В семьях, где применяется физическое наказание, с низким образовательным уровнем, а также у авторитарных и снисходительных родителей, ребята имеют нарушения этики взаимоотношений, не имеют коммуникативных навыков, поскольку они не видят образца правильного поведения в семье, и не знают, как это делать. Иногда родители сами демонстрируют агрессивное поведение и невольно закрепляют подобные проявления у ребенка. Одни дети стремятся продемонстрировать свои преимущества — в физической силе, в обладании разными предметами — они часто дерутся, отнимают игрушки у других, пытаются командовать сверстниками. Другие, напротив, не участвуют в общих играх, боятся проявить себя, избегают общения со сверстниками. Подобные затруднения детей социальный педагог пытается решить с помощью коррекционных занятий (социальных тренингов), направленных на формирование межличностных отношений детей 5–7 летнего возраста.

Главной задачей игр на этих занятиях является привлечение внимания ребенка к товарищу и к его различным проявлениям: внешности, настроению, движениям, действиям и поступкам, а через это улучшение отношений между детьми в группе, и повышению оценки уверенности в себе ребенка среди сверстников.

Опыт показывает, что детям нравится на занятиях здороваться локоточками, спинками, коленками. Некоторые дети порой несказанно удивляются сами себе, и тому, что смогли произнести вежливые слова. Ребята учатся находить положительные качества у сверстников и говорить их друг другу с подсказкой социального педагога. На следующих же занятиях, они уже сами употребляют вновь выученные слова достоинств друзей и придумывают новые. Упражнения в большинстве случаев направлены на парное или групповое их выполнение, где детям необходимо делиться со сверстниками предметами или использовать их совместно. В процессе учебного года, когда во время выполнения некоторых упражнений ребята ненароком мешают друг другу, они уже не проявляют такой недоброжелательности, которая бывает ярко выражена в начале коррекционной работы. Этот результат — маленькая победа. Результативным, как показывает опыт, является такой прием, как побуждение желания в детях, писать, вместе с педагогом, письма болеющим сверстникам. Ребенку будет приятно, если в первый день после болезни в шкафу он обнаружит небольшую поделку, которую ребята сделали для него. На каждом занятии ребятам предлагаются адаптированные проблемные ситуации (тест Розинцевейга), из которых они учатся находить бесконфликтный выход. Используются игры, где речевая активность минимальна — для иноязычных детей, которые испытывают большие трудности в общении, и из-за этого часто бывают агрессивны. [2, с. 209].

С целью определения эффективности этих социальных тренингов используется социометрия. Методики «Секрет» и «Лесенка» по определению оценки уверенности в себе детей проводятся два раза, в начале года и в конце.

Данные этих диагностических методик помогают проследить динамику развития ребенка в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Уровень взаимности межличностных отношений на конец года по сравнению с началом, не всегда значительно меняется, но наблюдается активный рост не только оценки уверенности в себе этих детей во взаимоотношениях со сверстниками и родителями, но и коэффициент удовлетворенности межличностными отношениями.

В процессе становления социализации, для детей предлагаются целевые прогулки, экскурсии по городу, в аптеку, в библиотеку, теплицу, в музеи, школы и др., где дети знакомятся с правилами поведения в общественных местах, об особенностях работы людей разных профессий.

По предупреждению негативного отношения взрослых к детям, социальный педагог реализует право ребенка на защиту от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения.

Факторы риска, способствующие жестокому обращению с детьми:

- неполные и многодетные семьи;
- семьи с наличием отчимов или мачех;
- наличие в семье больного алкоголизмом и вернувшихся из мест лишения свободы;
- безработица, постоянные финансовые трудности;
- постоянные супружеские конфликты;
- низкий уровень культуры, образования.

Ключевой проблемой, отражающей низкую компетентность родителей, является проблема поощрений и наказаний. С помощью анкетирования родителей и интервьюирования детей по теме «Поощрения и наказания» педагог выявляет семьи, в которых есть риск жестокого обращения с детьми. Таких родителей необходимо познакомить с тем, какова связь между характером дисциплинарных воздействий и детским развитием. Как показывают исследования, практически все родители осознают травмирующий характер наказаний, связанных с принуждением и насилием. Вместе с тем, многие все же их используют. Вся проводимая работа направлена на то, чтобы закрепить в сознании родителей, связь этих форм воздействия с конкретными чертами характера и особенностями поведения их собственного ребенка, которые их не устраивают. Было бы глупо ждать сиюминутных изменений, ведь это работа взрослого человека над собой и не всегда есть силы и желание на необходимые усилия.

В Договоре, при приеме ребенка в детский сад, оговорены условия, при которых педагоги сохраняют за собой право защиты ребенка от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного, грубого обращения. Очевидно, для определенной категории родителей такого рода информация может сыграть положительную роль. С одной стороны, поможет осознать незаконность своих действий по отношению к ребенку, а с другой — понять, что ребенок находится под защитой дошкольного

учреждения и любое правонарушение со стороны семьи контролируется педагогом.

Вспоминается случай, когда папа привел сына со следами папиных рук на теле, объяснив тем, что ребенок не хотел вставать. Такая жесткая побудка обошлась нерадивому родителю актом и педагоги заявили, что такое поведение с ребенком не останется безнаказанным. Папа не ожидал ни огласки, ни того, что детский сад имеет возможности для защиты прав ребенка. Помимо осознания неправильности своего поведения в отношении к старшему сыну, в лучшую сторону изменился и стиль общения мужчины со своим младшим ребенком. Этот пример убеждает в том, что при очевидной юридической бесправности дошкольного учреждения по защите прав ребенка, нельзя отказываться от поиска разнообразных мер морального воздействия на взрослых.

С целью профилактической и коррекционной работы, для родителей из семей данного фактора риска подготовлены консультации, памятки социального педагога на тематику поощрения и наказания, т.е. «Искусство хвалить», «Что делать, прежде чем наказывать». Одно из родительских собраний, организованное социальным педагогом в течение учебного года, всегда должно быть посвящено конституционным правам ребенка. Информацию по профилактике нарушения прав ребенка удобно подавать с помощью стендовой наглядности, а также в индивидуальной беседе с родителями. Параллельно этой работе в игровой форме с помощью наглядных методов — слайдов, осуществляется правовое просвещение дошкольников. В этой работе также помогает взаимодействие с правоохранительными органами, службами социальной защиты и занятости населения, медицинскими учреждениями, общественными, благотворительными организациями.

Для воспитателей, социальным педагогом готовятся памятки о том, по каким признакам можно определить, что по отношению к ребенку осуществляется жестокое обращение, которые должны привлечь внимание и настоятельно педагога, как себя вести, если ребенок рассказал о случае насилия. При возникновении проблемной ситуации с ребенком, родителями, выявленного неблагополучия в семье, воспитатель оформляет информационный лист, где он указывает проблему, по которой социальному педагогу необходимо работать. Если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье, то даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы. В этом поможет психолог учреждения.

Полная семья еще не является гарантом полноценного воспитания ребенка. Что уж говорить о неполной?! Особое внимание уделяется работе с одинокими мамами с сыновьями, поскольку, отсутствие мужского воспитания ведет к женоподобному развитию мальчиков. Проводятся мероприятия, в которых, мальчики из семей одинокой мамы включены в совместную деятельность с папами из других семей, это спортивные, развлекательные мероприятия. Это могут быть военнослужащие, которые приглашаются в детский сад, представители мужских профессий,

как например, сотрудники полиции или пожарные. А когда ребята едут на экскурсию в автобусе, то этим мальчикам дается возможность сесть поближе к водителю или во время остановки посидеть за рулем.

Работая с опекаемыми детьми, в особенности соблюдая их право на здоровье, социальный педагог осуществляет наблюдение за условиями жизни, воспитания, здоровьем подопечных (осуществляется взаимодействие с медиком ДОО). Поскольку опекаемый ребенок и так обделен вниманием родителей, то необходимо вести работу по привлечению особого внимания воспитателей к таким детям, к которым они могли бы проявить больше ласки, заботы. Особая помощь оказывается со стороны психолога, который определяет эмоциональное благополучие опекаемого ребенка в семье и дошкольном учреждении.

Опекун не всегда может дать все необходимое ребенку. Педагог дает консультации о налаживании контакта с ребенком, если взрослый предъявляет требования не соответствующие возрастным или психофизиологическим особенностям ребенка. Разъясняет права семей разных льготных категорий, информирует о наличии специализированных служб города (медицинской, психологической, юридической помощи), образовательных учреждений, творческих, спортивных, досуговых центров.

Организация «Социальной лавки» в ДОО, дает возможность материально помочь малоимущим семьям, а также семьям других льготных категорий — семьям Малых народов Севера, многодетным. Имеется такой опыт, как один раз в месяц выдавать приглашительные нуждающимся. В остальное время по необходимости, или по запросу. Не только малоимущим, но и на первый взгляд детям, из вполне благополучных семей, иногда может понадобиться помощь «Социальной лавки». К примеру, когда нерадивая мама приводит ребенка в сад в одежде не соответствующей погоде, то воспитатель знает, что ребенку можно подобрать что-нибудь для прогулки. Или на утреннике ребенок оказывается без праздничной одежды, потому что мама об этом не подумала, то в костюмерной можно найти нарядное платье. Естественно на данном этапе работа с этой семьей должна иметь продолжение. В дальнейшем, беседуя с мамой, даются рекомендации задуматься над тем, что ребенок страдает от ее нерадивости. И такая мелочь, как отсутствие мамы на детском празднике — это тоже своего рода нарушение права ребенка на внимание и интерес к его личности.

Оправдана организация в ДОО группы круглосуточного пребывания. Такие группы становятся той базой, которая позволит ограничить время контактирования детей с семьей по медицинским показаниям, или во время решения конфликтных ситуаций в неблагополучных семьях, при этом, не отлучая детей надолго от родителей.

Показателями благоприятного климата семьи являются стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, участвовать в совместной деятельности. Но если у семьи нет знаний, опыта, возможности, создать дома условия для гармоничного общения, обра-

звательное учреждение может предоставить такую возможность. С целью активизации отношений детей и родителей целесообразно проводить Дни открытых дверей, ставшие традиционными и регулярными, где в совместную деятельность вовлечены и взрослый и ребенок. В эти дни, и дети и родители вместе работают в творческих мастерских, участвуют в играх для больших и маленьких, поют в конкурсе караоке, отдыхают в кафе. Традиционными стали такие формы работы с родителями, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников ДОУ, родительские собрания, консультации, беседы. Благодаря этому, число родителей, обращающихся к специалистам ДОУ, растет.

Поскольку институтом первичной социализации является семья, одним из направлений является работа по теме «Моя семья», которая включает в себя цикл занятий для детей.

Цель этих занятий — формирование положительного насыщенного образа родного дома у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- создать условия для формирования у дошкольников положительного насыщенного образа родного дома, для выработки ценностного отношения к дому и своей семье.
- сформировать знания о семье, ее родословной, быте, семейных традиций
- привлечение членов семьи к формированию у ребенка положительного насыщенного образа родного дома.

Семьи, в которых растут дети дошкольного возраста, незримыми нитями связаны со школой: родители беспокоятся о том, насколько ребенок подготовлен к требованиям современной школы, и в силу своих возможностей начинают ориентироваться на эти требования. Потом наступает период выбора школы, подготовки к обучению в ней. Социальный педагог должен организовать для детей

подготовительных групп экскурсии в школы, цель которых, формировать обобщенные представления о школе, облегчить адаптацию детей к современной школе. Дети познакомятся с тем, как она выглядит, как устроена, ознакомятся с режимными моментами школьного распорядка, узнают с то, чем занимаются школьники, в каких кабинетах они занимаются, с правилами поведения на уроках. Проведение совместных мероприятий первоклассников и дошкольников может вызвать интерес к школе у последних.

После выпуска ДОУ сопровождение детей не прекращается. Каждый год составляется список выпускников и дальнейшего места их обучения. По окончании первого учебного полугодия выявляется уровень успешности обучения «теперь уже школьников». Учителя дают оценки детям по следующим критериям: навык звукового анализа слов, навык чтения, связная речь, грамотность письма, сложение и вычитание, решение задач, активность, самостоятельность, общение со сверстниками, здоровье.

Родители дают такие сведения как, с удовольствием ли ходит ребенок в школу, устает ли после занятия, делает уроки самостоятельно или с помощью родителей, ежедневно ли следят родители за успеваемостью, какую трудность испытывают родители при подготовки уроков с ребенком и какой предмет вызывает затруднения у ребенка.

В итоге, можно сказать, что эффективно организованное взаимодействие специалистов службы ППМС сопровождения, правильно построенная индивидуальная программа социально-педагогической поддержки для ребенка, может устранить или смягчить социальные, психологические, педагогические факторы неблагополучия семьи, оказывающие отрицательное воздействие на развитие, образование, здоровье ребенка. Тем самым будут защищены его конституционные права.

Литература:

1. Олифиренко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства // М.: Народное образование, 2002.
2. Ключева Н.В. Учим детей общению // популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль «Академия развития», 1996.
3. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. — М.: Просвещение, 1990.
4. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли Ваш ребенок к школе? — М., 1994.
5. Психология: учеб. / В.М. Аллахвердов, С.И. Богданова [и др.]; отв. ред. А.А. Крылов. — М.: Проспект, 2011.
6. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социально педагога. — М., 2002.

Программа оздоровления детей и ее применение

Ступицкая Ирина Владимировна, воспитатель

МДОБУ детский сад комбинированного вида №7 (г. Лабинск, Краснодарский край)

«Здоровье» — это состояние полного физического и социального благополучия, а не просто отсутствия болезней или физических дефектов (ВОЗ).

«Здоровьесберегающая технология» — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на со-

хранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития. В концепции дошкольного образования предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья воспитанников.

Сегодня очень актуальна проблема здоровья детей и реальное ухудшение физического, психического, нравственного, духовного состояния особенно ощущают те, кто работает с ними. Но с другой стороны, все мы несём историческую ответственность за здоровье будущих поколений и только все вместе можем изменить ситуацию.

За последние годы в печати появилось немало интересных методик и авторских разработок по оздоровлению детей. И это яркое свидетельство тому, что проблема века услышана.

В нашем детском саду используется целенаправленная программа по оздоровлению детей.

Жизнь прекрасна и удивительна, когда человек здоров. Эта истина известна каждому. Поэтому растить детей физически крепкими, жизнерадостными — задача любого дошкольного учреждения, и всеми усилиями коллектив МДОБУ д/с № 7 старается решить эту проблему.

Тщательно изучив множество литературы, пересмотрев процесс обучения и воспитания, внесла коррективы в воспитательно-образовательный процесс, разработала систему сохранения и укрепления здоровья. Предоставила данный план работы на рассмотрение администрации, медицинскому работнику, родителям. В целом план был

Детский сад расположен в благоприятной экологической зоне города: удалён от трассы, вблизи действующих заводов, густо озеленён. И это позволяет использовать все доступные природные факторы. Один из компонентов, обуславливающий здоровье детей, — чистый воздух. При озеленении территории детского сада и участков не просто высаживаются деревья, но подбираются в соответствии с их целебными оздоровительными свойствами. «Каштановый щит» в аллее своей пышной кроной позволяет задерживать большой процент вредных веществ, пыли. В летний зной образуется тень и удерживает влагу корневой системой, чем увлажняет воздух летом. Хвойные породы деревьев: туя, ель, можжевельник — способны (особенно перед дождём) выделять летучие фитонциды, содержащие йод. Летом под хвойными деревьями влажно и прохладно. Есть у нас и липа, наполняющая ароматом воздух в период цветения, что благоприятно влияет на нервную систему детей. Листья липы хорошо очищают воздух от пыли и копоти. Отвар же сухих цветов липы — душистый целебный напиток, который с удовольствием употребляют дети. Во дворе детского сада растут разные деревья, помогающие оздоровлению детей:

- берёзы, молодые клейкие листочки которые выделяют весной антибактериальные фитонциды;
- клён, чьи листья содержат большое количество кислорода;
- калина — в её ягодах есть и сахар и витамины, и растительные масла....

Чай, отвары, кисели, добавки в пироги — всё это не

только полезно, но и необходимо для профилактики простудных заболеваний.

В группах созданы условия для выращивания комнатных растений: хлорофитум, циперус, аспарагус, герань, клеодендрон. Эти растения выделяют фитонциды, которые поражают или задерживают рост и размножение вредных микроорганизмов. Усилиями сотрудников в здании сада создан зимний сад. Все комнатные растения улучшают водно-газовый обмен, уменьшают сухость в помещении, восполняя этим недостающие положительные ионы в воздухе. Параллельно ведётся работа по формированию осознанно — бережного отношения к растительному миру, прививается любовь к природе, воспитываются трудовые навыки по уходу за растениями.

В саду применяется фитотерапия, под руководством врача и медицинской сестры подбираются травы: — успокаивающие: мелисса, мята.

- бактерицидные: ромашка, липа, шалфей.
- для иммунной системы детей : шиповник, черёмуха.

Применяем ароматизацию воздуха с душицей, шалфеем, эвкалиптом.

Вместе с детьми высаживаем и выращиваем круглый год (летом — на огороде, зимой — в группе) лук и чеснок. Лук и чеснок убивает вирусы, стимулирует пищеварение, улучшает сердечную деятельность. Вся данная работа даёт положительные результаты.

Оздоровительная работа приводится в соответствии с условиями воспитания и образа жизни семьи. Даются консультации: меньше смотреть телевизор и компьютер, чаще бывать на свежем воздухе в парке, не включать в рацион детей продукты, содержащие консерванты, искусственные красители, эмульгаторы. Предлагая необычные полезные рецепты: «мармелад из клюквы», «кисель из малины», «варенье из смородины», «малиновый джем», «студень из крыжовника», настои и отвары трав, доступные дома.

Творческое внедрение принципов здоровьесберегающего обучения позволило внести следующие коррективы в существующий воспитательно-образовательный процесс.

1. Создать систему обучения в режиме динамических поз на индивидуальных массажных ковриках.
2. Изменить тщательный режим зрительной работы в условиях ближнего зрения на режиме дальнего и частично ближнего.
3. Проводить специальные занятия по увеличению резерва зрения.
4. Использовать зрительно-координатный и сенсорно-координатные тренажи.
5. Увеличить зрительно-пространственную активность.
6. Использовать на занятиях экологическое панно.

Массаж стоп имеет оздоравливающий эффект на весь организм в целом, т.к. на стопе имеется проекция всех органов. Улучшалось общее состояние, стимулировались активные точки и зоны, повышалась иммунная система, мобилизовалась внутренняя сила организма, являлась прекрасным средством от плоскостопия. Детям очень нра-

виться ходить в носочках по своим массажным коврикам, по дорожке здоровья. Им всё это приносит огромную пользу и удовольствие. На ковриках они не просто стоят, а выполняют упражнения перекачивания с пяточки на носочек. Это так легко, просто, доступно, результативно.

Творческое сочетание здоровьесберегающих и здоровьесберегающих технологий позволило увеличить плотность двигательной активности, улучшить физическое, психическое, нравственное здоровье детей. Развивать функциональную зрелость всех тех систем, на которые падает в школе основная тяжесть всех школьных нагрузок. Обучить детей искусству сохранения и укрепления здоровья. Повысить работоспособность, внимательность, активность. Оказывать стимулирующее влияние на психомоторную и умственную деятельность. У детей отмечается устойчивый интерес к занятиям и самоконтроль. Они растут доброжелательными, внимательными, заботливыми. В конце года группа по оздоровлению детей была с самым низким процентом по заболеванию и самым высоким процентом по посещению бассейна, самым большим количеством детей первой группы здоровья. В своей работе с детьми использовала современные здоровьесберегающие технологии: стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, гимнастика пальчиковая, гимнастика для глаз, гимнастика

дыхательная, гимнастика бодрящая, гимнастика корригирующая. Технологии обучения здоровому образу жизни: физкультурные занятия, занятия из серии «Здоровье», самомассаж, точечный массаж. Коррекционные технологии: сказкотерапия, технологии воздействия цветом.

Таким образом, очень важно, чтобы каждая технология имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала у ребёнка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное и неосложнённое развитие.

Применение в работе МДОБУ здоровьесберегающих педагогических технологий повысило результативность воспитательно-образовательного процесса, сформировало у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, т.к. мы создавали условия для возможности корректировки технологий, в зависимости от наших конкретных условий; опирались на статистический мониторинг здоровья детей, вносили необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечивали индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Это не предел в нашей работе в данном направлении. Будем искать новые возможности растить детей физически крепкими, использовать современные технологии, позволяющие укреплять здоровье детей.

Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму

Тонкова Юлия Михайловна, воспитатель, первая квалификационная категория
МАДОУ «Детский сад №7», г. Соликамск

Известный педагог В.А. Сухомлинский писал «Истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев...». Уровень развития мелкой моторики — один из показателей интеллектуальной готовности воспитанников к школьному обучению. Среди многих видов учебной деятельности начинающего школьника овладение навыком письма является наиболее сложным. От того, насколько ребенок овладеет письмом, зависит успешность его дальнейшего обучения в школе, так как именно нарушения письма обычно становятся главными причинами неуспеваемости младших школьников. [4, с. 23]

Такие авторы, как М.М. Безруких, Е.Н. Соколова, С.О. Филиппова, Л.В. Антакова-Фомина, С.П. Ефимова, М.М. Кольцова, выделяют следующие компоненты готовности к письму: зрительно-двигательную координацию, зрительное восприятие, слуховую память, слухомоторную координацию, развитие мелкой моторики рук. Они считают, что умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте, т.к. именно к шести — семи годам заканчивается созре-

вание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц кисти.

Мы понимаем, что в настоящее время многие дети в школе, на первом этапе обучения, испытывают затруднения с письмом. У дошкольников быстро устает рука, теряется рабочая строка, не получается правильное написание элементов письма, нередко встречается «зеркальное» письмо. Дети не различают «лево», «право», «лист», «страница», «строка», они не укладываются в общий темп работы.

При поступлении ребенка в школу у него должны быть достаточно хорошо развиты такие компоненты письма, и, прежде всего, двигательные и графические навыки, которые являются в акте письма определяющими. [2, с. 98],

Двигательный навык, по мнению В.А. Силиван, включает:

- развитость мелкой мускулатуры пальцев, легкость руки, сенсорно-двигательные связи и координации, способствующие выполнению произвольных движений и коррекций высокой точности по силе, скорости, направленности и размаху;

- развитие пространственно-ориентированной способности двигательной ориентации и координации на ограниченной плоскости: линейке, строке, клеточке; быстрое нахождение левой и правой сторон и т.д.;

- сформированность зрительно-двигательных образов и представлений.

- развитие аналитического восприятия и воспроизведения предметных изображений и буквенных знаков элементарно-целостным способом.

Графический навык предполагает:

- умение красиво и легко (а значит ненапряженно) рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации — широкие, узкие, нитевидные, ломаные, спиралевидные).

- легко и непринужденно удерживать пишущий инструмент (карандаш, ручку), соблюдая необходимый угол наклона;

- устойчивое сохранение правильной позы у рисующего или пишущего ребенка;

- выполнение графических движений с интересом, увлеченно, без повышенной напряженности. [1, с. 104],

Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка. При оценке графических умений следует помнить, что графический навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать знаки и их соединения. [3, с. 7]. Правильно сформированный графический навык позволяет писать элементы письма четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна. При этом формируются технические навыки: правильное обращение с письменными принадлежностями, координация движений руки при письме, соблюдение гигиенических правил письма, правильное изображение букв, соблюдение при письме слов одинакового размера букв и их расположения на рабочей строке.

По мнению М.М. Безруких, В.А. Силивон — письмо, это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений рук, одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Письмо представляет собой ритмичный процесс и требует выполнения ритмичных тонко координированных движений руки. [5, с. 28],

Анализ результатов диагностики детей старшей группы по разделу «Подготовка к грамоте» (программа «Развитие», Л.А. Венгер) показал, что у 43,8% воспитанников слабо развиты умения штриховки по нанесенному контуру, умение проводить прямые, замкнутые прерывистые линии. Вследствие этого, определили основное направление работы — развитие мелкой моторики рук детей дошкольного возраста.

Осознавая важность работы с детьми, определили алгоритм деятельности, включающий в себя организацию предметно — развивающей среды в группе. Нами активно используется в свободной деятельности, в непосредственно образовательной деятельности нетрадиционный материал по развитию и совершенствованию тонкой моторики кистей и пальцев рук, формированию графического навыка письма. Работа по подготовке руки к письму носит систематический и комплексный характер, осуществляется в следующих направлениях:

- развитие мелкой моторики руки;
- тренировка зрительно-моторных и слухо-моторных координаций;
- обучение ориентировки на листе бумаги;
- формирование графических навыков.

Во время индивидуальной, совместной работы с детьми, активно пропагандируем, выполняем вместе с детьми, контролируем, анализируем упражнения и задания. Система работы позволяет добиться положительных результатов.

Все виды деятельности по подготовки руки ребёнка к письму привлекают детей. Их интригует мотивация задания, интересуется процесс работы и радует результат.

Для подготовки руки к письму успешно используем:

1. Игры с мячиками. Собираем коллекцию мячей разного размера и сделанных из разного материала. Катаем мячик, перекладываем, ощупываем, отмечаем, чем они отличаются.

2. Игры с бигудями

- использовать как массажёр, катая их между ладошками;

- липучие бигуди цепляем друг за друга — получается конструктор;

- из мягких, гнущихся бигудей можно выложить буквы, цифры, фигуры.

3. Игры с перчатками. Пришиваем на перчатку липучку для ткани, так чтобы большой палец мог приклеиваться к остальным.

4. Сухой бассейн. Изготовить сухой бассейн можно из крупы (фасоли, гороха), бобов, макаронных изделий, пластиковых пробок, киндер-сюрпризов, мячиков, колпачков от фломастеров и даже от пакетов из-под майонеза и клея. Наполняем большую емкость, и ребенок опускает руки. Находим там маленькие игрушки, конструктор.

5. Игры с катушками от ниток

- катаем катушки в ладошках;

- наматывание нитки на катушку.

6. Игры с носочками

- наполняем носочки или мешочки разной крупой (для развития тактильных ощущений);

- пришиваем большие бусины на носочки, и получается массажёр, одеваем на руку и водим по ладошке (спинке) ребёнка.

7. Игры с зубными щётками. Можно использовать как простые зубные щётки, так щётки для новорожденных детей. Растираем зубной щёткой сначала подушечки

пальчика, а затем медленно опускаемся к его основанию. Далее растираем и ладошку.

8. Игры с пуговицами, бусинами

— можно нанизывать на леску чередуя бусины и пуговицы;

— «Лыжники» — вставить в углубление больших пуговиц указательным и средними пальцами, двигаться по столу имитируя ходьбу лыжника.

— создаём коллекцию бусинок. Собираем бусы

9. Игры с резиночками (для волос или для денежных купюр) — растягиваем резиночку по типу «гармошки».

10. Игры со шнурками. Для этой игры предлагаем детям разноцветные яркие шнурки. Ребенок сам придумывает, что он будет выкладывать из них (это может быть животное, фигуры, буквы и цифры).

11. Игры с аквариумным грунтом. Берем, исследуем предмет. Играем в совместной деятельности со взрослым.

— катаем грунт между ладонями;

— «кривая дорожка» — выкладываем дорожку, линию проводим пальчиком.

12. Волчок. Ребенок крутит волчок, массируя пальчики.

13. *Игры со счетными палочками. Выкладывание интересных картинок из палочек всегда доставляет удовольствие дошколятам.

***Игры с клеточным полем «Письмо».** Ребёнку необходимо выложить рисунок из счётных палочек на игровом

(клеточном) поле в клетку. Затем этот рисунок перенести на тетрадный лист.

14. Игры с клеточным полем.

Упражнение «Муха». Найти центр тетрадного листа, правый верхний угол, левый нижний и т.д. «Муха» летает по игровому полю, задача ребёнка определить место нахождения мухи.

Упражнение «Поиски». Ребёнок распределяет на игровом клеточном поле крышки, мелких животных. Затем другой ребёнок отгадывает, где расположена крышка, мелкое животное. При правильном ответе выкладывает правильное расположение крышки на своём игровом клеточном поле.

15. Игры с кольцами (от скотча) «Поворот». Ребёнок смотрит на кольцо и выбирает, куда будет сделан поворот. Затем рисует рисунок в тетради в ту или иную сторону.

Таким образом, в результате работы установлено большое значение использования нетрадиционного материала для подготовки руки детей дошкольного возраста к письму. Использование упражнений позволяет:

— овладеть технической стороной письма и элементарными графическими умениями;

— совершенствовать мышление и другие психологические процессы, тесно связанные с мелкой моторикой;

— облегчить будущим школьникам усвоение навыков письма, в целом — становление базовых навыков и умений.

Литература:

1. Гаврина С.Е. Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и красиво рисовать [Текст]: методическое пособие/С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова. — Ярославль: Академия развития, 2001. 240 с.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст]: пособие /М.М. Кольцова, М.С. Рузина. — СПб.: Детство-пресс 1998. 160 с.
3. Логопедия [Текст]: учебник для студ. дефектолог. фак. пед. Вузов/ ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. — 680 с.
4. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков [Текст]: учебное пособие/ С.О. Филиппова. — СПб.: Питер, 1999. 287 с.
5. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь [Текст]: методическое пособие/В.В. Цвынтарный. — Нижний Новгород, 1995. 48 с.

Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий

Трофимова Ольга Викторовна, воспитатель;

Волкова Татьяна Михайловна, воспитатель;

Галка Ната Анатольевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад №57 «Радуга» (г. Старый Оскол)

Актуальность проблемы адаптации детей к ДОУ занимает в дошкольной педагогике ведущее место. Это связано с тем, что детский сад — новый период в жизни ребенка и поступление в него сопряжено с тяжелыми переживаниями,

сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка. Ведь адаптация — это сложный процесс приспособления организма, который происходит на разных уровнях — физиологическом, психологическом, социальном. [1. с. 46]

Трудности, возникшие у детей в период адаптации могут привести к самой неблагоприятной ее форме — дезадаптации, которая проявляется в нарушениях дисциплины, игровой и учебной деятельности и взаимоотношений со сверстниками и воспитателями.

В последнее время повышение возрастного порога начала посещения дошкольного учреждения с 1,5 лет до 3 лет, с одной стороны, и усиление образовательной нагрузки, с другой стороны, делают проблему привыкания младшего дошкольника к условиям детского сада особенно актуальной.

В процессе адаптации участвуют все системы организма. В том числе снижаются и защитные силы организма — что может привести к заболеванию ребенка. Анализ заболеваемости показывает, что пик приходится на первый месяц поступления в детское дошкольное учреждение, то есть на период адаптации.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности, высокая «цена», которую платит организм ребенка за достигнутые успехи, определяет необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольному учреждению и, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться.

Поэтому необходимо помочь ребенку адаптироваться, привыкнуть к новым условиям существования, необходима такая организация жизни ребенка в дошкольном учреждении, которая приводила бы к наиболее адекватному, почти безболезненному приспособлению его к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками. [5. с.34]

В нашем детском саду большое внимание уделяется проблеме адаптации. Изучение ребенка начинается со знакомства с образом жизни его семьи. Для этого проводим анкетирование родителей, из которого делаем выводы о готовности ребенка к поступлению в ДООУ. Продолжаем знакомство с детским садом заочно по фотоальбомам: «Наш любимый детский сад», «Мы ждем тебя малыш», где рассказывается о жизни детей в детском саду.

С целью обеспечения успешной адаптации детей к дошкольному учреждению был организован клуб для родителей «Малышкина школа». Основные задачи работы клуба:

- установление доверительных отношений между ребенком, родителями и педагогами;
- обучение родителей практическим приемам воспитания, обучения и оздоровления детей;
- знакомство родителей с режимом дня, особенностями адаптационного периода и факторами от которых зависит его течение.

Одна из задач адаптационного периода — помочь ребенку как можно быстрее и безболезненнее освоится в новой среде, почувствовать себя увереннее, хозяином ситуации. Для формирования чувства уверенности в окружающем мире знакомство проводится в игровой форме.

Для этого первое знакомство с воспитателями и детьми проходит в благоприятной, насыщенной положительными эмоциями обстановке. При этом присутствуют оба воспитателя группы и родители детей. Воспитатели знакомят детей и родителей с группой, проводится «Праздник знакомства»

После представления нового члена детского коллектива мы проводим серию игр, закрепляющих в памяти детей информацию о вновь прибывшем товарище. При этом используем игры знакомства с детьми и воспитателем: «Давайте познакомимся!», «Я иду к вам в гости с подарками», «Приходите ко мне в гости я буду угощать», «Назови друга ласково», «Загляни ко мне в окошко», «Чей голосок?». После игр направленных на знакомство, применяем отвлекающие внимание от нового ребенка, игры на территории детской площадки: «Карусель», «Надень и попляши».

Следующим ключевым моментом являлось знакомство с группой в игровой форме: «Расскажи стихи руками», «Найди игрушку», «Чьи вещи», «Как пройти».

В направлениях «Играем и строим» мы используем игры с пластмассовыми и деревянными конструкторами, а также конструирование из мягких модулей: «Башенка из кубиков для матрешки», «Построим поезд и поедem в гости», «Домик из кубиков», «Дорожка для машины», «Медвежонок идет к зайчику по дорожке».

В организацию адаптационного периода нами включаются элементы театрализованной деятельности: показ настольного театра «Теремок», драматизация сказки «Как собака друга искала», инсценирование потешки «Курочка Рябушечка», игра инсценировка «Сварим из овощей вкусный суп».

На протяжении всего адаптационного периода проводим непосредственно-образовательную деятельность: «Уложим куклу спать», «Ох красивый теремок — очень он высок», «Чаепитие», «Устроим кукле комнату», «Мы встречаем гостей», «Купание куклы Кати», «Встреча с доктором Айболитом», «Рассмешим наши игрушки».

Используем в работе приемы, которые позволяют затормаживать отрицательные эмоции малышей:

- игры с песком и водой: «Ловись рыбка», «Дождик как-кап-кап», «Плыви кораблик», «Печем пирожки», «Вымоем машину».
- пальчиковые игры: «Погладим котенка», «Наш малыш», «Мальчик-пальчик», «Сорока», «Домик».
- монотонные движения руками (наизывание колец пирамидки или шариков с отверстием на шнур).
- сжимание кистей рук (малышу предлагали резиновую игрушку-пищалку).
- рисование фломастером, красками.
- слушание спокойной музыки.
- занятия смехотерапией.

Мы ежедневно в работе используем язык поэтических образов, так созвучный детской душе. С помощью потешек, пестушек, колыбельных песен, песенок малыши приобретают необходимые знания, дающие уверенность в

своих силах, тепло, ласку, любовь, радостные восприятия окружающего мира. [8. с. 51.]

Важную роль в облегчении адаптации играет предметно-развивающая среда в группе, которая способствует снижению стресса у детей, обеспечивает их комфортное состояние.

Предметно-развивающую среду мы создаем по таким характеристикам:

- разнообразие (наличие всевозможного игрового и дидактического материала для сенсорного развития, продуктивной и музыкальной деятельности, организации двигательной активности);
- оптимальная насыщенность (без чрезмерного обилия и без недостатка);
- стабильность (материалы и пособия имели постоянное место);
- доступность (исключали высокую мебель и закрытые шкафы);
- эмоциональность (среда яркая, привлекающая внимание ребенка, вызывающая положительные эмоции);
- зонирование (не пересекаются игровые и учебные зоны).

Также, в процессе адаптации, приветствуются, когда дети приносят с собой из дома любимые игрушки, иногда чашку и тарелочку, которой пользовались они дома.

В группе имеются фотоальбомы детей и их родителей, что бы малыш мог в любой момент увидеть своих близких и не тосковал вдали от дома.

В групповой комнате размещается мягкая мебель: диванчик, кресла, где ребенок мог побыть один или поиграть с любимой игрушкой, просто отдохнуть. Рядом с «Уголком тишины» располагается «Живой уголок».

Гибкий график посещения в период адаптации позволяет разработать индивидуальный режим дня для каждого ребенка. Так, дети с легкой адаптацией, как правило, приходят с утра, детей со средней или тяжелой адаптацией приглашаем сначала на прогулку или во второй половине дня. Первые дни ребенок находится в группе с мамой, время его пребывания увеличиваем постепенно, также постепенно новичка приучаем к системе требований детского сада. [4. с. 66]

Мы разработали и используем в работе с детьми систему оздоровительных мероприятий:

I. Закаливание воздухом:

- утренний прием на свежем воздухе;
- воздушные ванны с упражнениями;

- воздушные ванны;
- солнечные ванны;
- прогулка в группе в холодную погоду;
- постоянное облегчение одежды с учетом сезона и температурного режима

II. Закаливание водой

- умывание в течение дня холодной водой
- постепенное обучение полосканию рта прохладной водой по мере прохождения адаптационного периода, питье прохладной воды;
- ходьба по корригирующим и массажным коврикам;
- топтание по мокрым дорожкам.

III. Дополнительные закаливающие процедуры:

- сохранение домашних привычек;
- пальчиковая гимнастика;
- хождение босиком;
- сон без майки.

В период адаптации взаимодействие воспитателя с родителями приобретает особое значение. Ни родитель, ни педагог не могут облегчить процесс адаптации в одиночку.

Собрание на тему «Адаптация детей к условиям детского сада» проводим в нетрадиционной форме. Нами был представлен видеоматериал, в котором продемонстрированы режимные моменты в течении всего дня. В заключении собрания проводим анкетирование. Для родителей разрабатываем памятки и рекомендации.

Основными формами работы детского сада и семьи нами выбраны консультации, анкетирование, родительские собрания, беседы, выставки, посещение на дому, папки передвижки.

Показателями окончания адаптационного периода являются: спокойное, бодрое, веселое настроение ребенка в момент расставания и встреч с родителями; уравновешенное настроение в течение дня; адекватное отношение к предложениям взрослых; общение с ними по собственной инициативе; умение общаться со сверстниками, не конфликтовать; желание есть самостоятельно, доедать положенную норму до конца; спокойный дневной сон в группе до назначенного по режиму времени; спокойный ночной сон, без просыпания до утра. Если малыш с радостью и много говорит о детском саде, если спешит туда, если у него там друзья и куча неотложных дел, можно считать, что адаптационный период закончился.

Таким образом, следует считать, что выбранная методика адаптации детей к ДОУ является успешной, а условия создаваемые — благополучными.

Литература:

1. Антонова Е.В., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Ребенок в детском саду. — 2003. №6 — с. 46
2. Грановская Р.М. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: Учебное пособие. — М.: Учитель, 2004.
3. Доронова Т.Н. Из детства — в отрочество: Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 4 лет. Под ред. Т.Н. Дороновой. — М., 2005.
4. Зубова Г., Арнаутова Е. Психолого-педагогическая помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада / Дошкольное воспитание. — 2004. — №7. — с. 66.

5. Костина В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста / Дошкольное воспитание. — 2006. — N1 — с.34.
6. Павлова Л.Н., Волосова Е.Б., Пилюгина Е.Г. Раннее детство: познавательное развитие — М., Мозаика Синтез, 2004.
7. Пыжьянова Л. Как помочь ребенку в период адаптации / Дошкольное воспитание. — 2003. — N2.
8. Теплюк С. Улыбка малыша в период адаптации / Дошкольное воспитание. — 2006. — N4. с. 51.

Коррекционная работа с дошкольниками как процесс формирования их нейropsychологического пространства

Ульянова Людмила Анатольевна, заместитель директора

Муниципальное автономное учреждение дошкольного образования г. Ялуторовска «Центр развития ребенка – Детский сад» (Тюменская обл.)

В последнее время психологи отмечают заметное увеличение количества детей с отклонениями в психическом развитии. По данным ученых в Москве среди неуспевающих учеников 50 % детей отстают в психическом развитии. В Санкт-Петербурге у 40 % детей дошкольного и школьного возраста отмечаются отклонения в созревании и функционировании нервной системы. В Нижнем Новгороде данная проблема отмечается у 60 % детей. Такие дети испытывают трудности в овладении письмом, счетом, в усвоении и понимании текстов, логическом мышлении. [2, с. 3]

Наш детский сад, являясь звеном образовательной системы России, не стал исключением из правил. По результатам психологической диагностики при выпуске детей в школу ежегодно выявляются дети с недостаточным уровнем психологической готовности к школьному обучению. Год от года увеличивается число детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении и логопедической коррекции.

Анализ коррекционной работы показывает, что её результаты не соответствуют затраченным усилиям педагогов. Тренировка памяти, внимания, мышления и т.д. приобретает характер муштры. Эти психические процессы не являются содержанием мозга, но являются его функциями.

Нейropsychологические исследования показывают, что более чем у 70 % детей дизонтогенез происходит в подкорковых и стволовых отделах мозга, которые формируются внутриутробно или при рождении и закладывают основу для всего последующего онтогенеза. [1, с. 15] Дисфункция, или незрелость, у детей различных участков головного мозга приводит к расстройствам высших психических функций. Таким образом, бессмысленная тренировка памяти, внимания и самоконтроля без нормализации работы мозга только усугубляет проблемы ребенка. [1, с. 4]

Развивающаяся психика детей до 7-летнего возраста пластична и обладает огромным аутокоррекционным потенциалом из-за отсутствия жестких мозговых связей. [1, с. 12] Как же запустить аутокоррекционные механизмы психики ребенка и организовать психолого-педагогиче-

ское сопровождение детей в условиях большой наполняемости групп детского сада?

Изучив книгу А.Л. Сиротюк Нейropsychологическое и психофизиологическое сопровождение обучения, был сделан важный вывод, что для формирования компенсаторных механизмов мозга ребенка необходимо развитие мозговых структур и расширение нейронных связей.

Научные положения автора легли в основу адаптированного варианта коррекционной программы. Стержнем коррекционной программы является нейropsychологический подход, на основе которого строится комплексная методика коррекции нарушений развития детей. При её разработке не ставилась задача простого копирования способов и приемов коррекции, предложенных А.Л. Сиротюк и А.С. Сиротюк. Главной целью стало придание образовательной деятельности здоровьесберегающего, развивающего и коррекционного эффекта.

Задачи коррекционной работы:

- Стимулировать работу мозговых структур комплексом коррекционных упражнений.
- Развивать сенсомоторные навыки.
- Стабилизировать межполушарное взаимодействие.
- Формировать навыки взаимодействия в детском коллективе.
- Развивать познавательную сферу ребенка.
- Активизировать энергетический потенциал детей.
- Способствовать повышению уровня обучаемости и обученности детей.

В основе концепции коррекционной работы лежит положение о том, что сенсомоторный уровень является базисным для дальнейшего развития высших психических функций. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики рук. Эту мысль подтверждают слова В.А. Сухомлинского, который говорил, что «ум находится на кончиках пальцев». И.М. Сеченов считал, что «неподвижный глаз также слеп, как неподвижная рука». Следовательно, коррекционная, развивающая и формирующая работа должна быть направ-

лена «снизу вверх» — от движения к мышлению, а не наоборот.

Воздействие на сенсомоторный уровень (движения, ощущения) вызывает активизацию всех высших психических функций (ВПФ). Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность таких психических функций, как эмоции, память, восприятие, процессы саморегуляции и т.д. Таким образом, логично вначале коррекционного процесса отдать предпочтение именно двигательным методам. [1, с. 57]

В качестве коррекционных используются следующие виды упражнений:

- Растяжки
- Дыхательные упражнения
- Глазодвигательные упражнения
- Перекрестные (реципрокные) упражнения
- Упражнения для языка и мышц челюсти
- Упражнения на развитие мелкой моторики
- Упражнения на релаксацию
- Коммуникативные упражнения
- Когнитивные упражнения
- Упражнения с правилами
- Телесные упражнения
- Массаж и самомассаж

Каждый вид упражнений обладает своим коррекционным эффектом.

Растяжки нормализуют гипертонус (чрезмерное напряжение мышц) и гипотонус (некоторая вялость мышц). [1, с. 58]

Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность. Особенно эффективны для детей с СДВГ. Дыхание можно сочетать с упражнениями для языка и глаз. Эффективным приемом считается подключение к дыхательным упражнениям визуальной и сенсорной системы (надувание цветных шариков, вдыхание солнечного света и т.д.). Задержка дыхания активизирует работу стволовых структур мозга, которые стимулируют его дальнейшее развитие.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие. Движения глаз активизируют процесс обучения. Большая часть двигательной коры больших полушарий участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, челюсти, глаз. Упражнения, построенные на движении глаз, языка, челюсти, стимулируют работу лобных долей. А они в свою очередь контролируют мышление, речь, поведение.

Движения тела и пальцев, или телесные упражнения развивают межполушарное взаимодействие, снимают синкенезии (непроизвольные движения) и мышечные зажимы. Происходит чувствование своего тела, что способствует обогащению сенсорной информации. В результате движения во время мыслительной деятельности простираются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания. [1, с. 59]

При регулярном выполнении реципрокных (перекрестных) движений образуется и миелинизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию психических функций. Медленное выполнение упражнений способствует активизации вестибулярного аппарата и лобных долей мозга.

Коммуникативные упражнения направлены на восстановление и углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений, а также на формирование навыков взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности.

Когнитивные упражнения способствуют развитию познавательной сферы. К ним относятся упражнения с правилами, на развитие произвольности, на визуализацию. Визуализация происходит в обоих полушариях мозга, что эффективно развивает мозолистое тело.

Упражнения на релаксацию проводятся в начале занятия с целью настройки или в конце с целью интеграции приобретенного в ходе занятий опыта. Способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым процессом. [1, с. 60]

Массаж активизирует биологически активные точки, тонизирует, гармонизирует, действует успокаивающе. Особенно эффективен массаж пальцев рук и ушных раковин. [1, с. 60]

Адаптированный вариант Программы формирования нейropsychологического пространства А.С. Сиротюк представляет собой коррекционные комплексы для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, коррекционные комплексы для логопедических занятий, в которых подобраны упражнения разных видов. При реализации программы используются упражнения, предложенные А.В. Семенович и А.Л. Сиротюк, Гимнастика мозга П. Деннисона и др.

Упражнения будут полезны тем детям, развитие которых соответствует возрастным нормам и тем, которые имеют недостаточный уровень психического развития.

Данные комплексы построены по принципу «от простого к сложному». Упражнения подобраны с учетом возраста детей: игровые, с речевым сопровождением, с движением, органично включаются в образовательную деятельность: в начале, в середине, в конце; могут использоваться в качестве физминуток для снятия утомления, переключения детей с одного задания на другое, в качестве средства концентрации и переключения внимания.

Коррекционная работа по данной программе осуществляется в ходе непосредственно образовательной деятельности, а также в совместной деятельности воспитателя с детьми, в различных режимных моментах.

Каждый комплекс программы состоит из 4–5 упражнений. Все упражнения легко комбинируются в зависимости от темы образовательной деятельности, формы её организации, видов деятельности детей. При этом идет не только коррекция, но и абилитация (развитие) основных нейropsychологических факторов.

Все применяемые упражнения представляют собой трехуровневую систему (по А.Р. Лурия) в соответствии с этапами развития функциональных систем мозга:

1. Уровень стабилизации и активизации энергетического потенциала организма, повышение пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов.

Коррекционный эффект возможен при использовании таких видов упражнений, как:

- Дыхательные упражнения
- Массаж и самомассаж
- Растяжки, релаксация
- Глазодвигательные упражнения.

2. Уровень операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов.

Цель: оптимизация и коррекция межполушарного взаимодействия, специализация полушарий, развитие тактильных, кинестетических процессов, зрительного гнозиса, пространственных представлений, речи, памяти.

Этому способствуют следующие виды упражнений:

- Дыхательные упражнения
- Массаж и самомассаж
- Растяжки, релаксация
- Глазодвигательные упражнения.
- Телесные упражнения
- Упражнения со счетом, дыханием, движением языка

и глаз.

3. Уровень произвольной саморегуляции и смыслообразующей функции психических процессов (контроль, программирование, целеполагание).

На это направлены следующие виды упражнений:

- Дыхательные упражнения
- Массаж и самомассаж
- Растяжки, релаксация
- Глазодвигательные упражнения.
- Телесные упражнения
- Упражнения со счетом, дыханием, движением языка

и глаз.

- Игры с правилами
- Коммуникативные упражнения
- Когнитивные упражнения

Требованием к применению предлагаемой коррекционной системы является одновременное включение в коррекционный процесс упражнений всех 3-х уровней. Чем глубже дефицит, тем больше внимания уделяется работе первого уровня с постепенным переходом к следующему. Главное — усвоение предыдущего упражнения, без

чего нельзя переходить к последующему упражнению.

Коррекционная работа осуществляется командой специалистов детского сада, где каждый из них дополняет и продолжает работу другого, усиливая тем самым воздействие на формируемые функции, навыки, процессы. Множественность и сложность высших психических функций, а также частота их нарушений предполагают участие специалистов разного профиля в их формировании и коррекции. Цель такого взаимопроникновения работы педагогов — использовать потенциал каждого специалиста, объединить усилия всех субъектов педагогического процесса, преодолеть разобщенность в их работе, т.е. организовать комплексный подход.

Наблюдения показали, что в ходе реализации данной программы повышается мотивация детей к познавательной деятельности, снижается их уровень утомляемости, дети легко переключаются с одного вида деятельности на другой, улучшается психологический микроклимат во время образовательной деятельности.

Для сравнения представлены результаты теста Керна-Иразека, проводимого с детьми старшей и подготовительной группы. Причем, с детьми старшей группы воспитатель осуществляет коррекцию по разработанной системе, а в работе с детьми подготовительной группы воспитатель использует данные упражнения не систематически, придерживаясь устоявшегося стереотипа коррекционной работы.

Анализ результатов теста показал, что количество детей с достаточным уровнем психологической готовности к школе в старшей группе выше на 11 %, чем в подготовительной и составляет 60 % и 49 % соответственно. Детей с недостаточным уровнем готовности к школе в старшей группе ниже, чем в подготовительной группе и составляет 40 % и 51 % соответственно. Хотя этот тест предназначен для выпускников ДОО, он все же иллюстрирует динамику в развитии познавательных процессов детей, с которыми проводилась коррекционная работа с нейропсихологическим уклоном.

Отмечается положительный эффект в плане профессионального роста педагогов. Воспитатели стали более внимательно изучать индивидуальные особенности детей, шире используют психологические знания в педагогической практике.

Объединение знаний нейропсихологии, психологии и педагогики воедино позволит достичь положительных результатов в развитии и коррекции дошкольников.

Литература:

1. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003.
2. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Современная методика развития детей от рождения до 9 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2009.

Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности

Цапкова Юлия Анатольевна, воспитатель

НДОУ «Центр развития ребенка «Соликамскбумпром» Детский сад №25 (г. Соликамск)

В последнее время возросли требования к качеству дошкольного образования, в том числе всё больше внимания уделяется развитию речи дошкольников. В современной научной литературе формирование речи рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. В «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.) сказано, что овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей.

Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее. Своевременное — значит начатое с первых же дней после рождения ребенка; полноценное — значит достаточное по объему языкового материала и осуществляющееся в полную силу его возможностей на каждой возрастной ступени. Внимание к развитию речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно, потому что в это время интенсивно растет мозг ребенка, и формируются его функции. Согласно исследованиям физиологов, функции центральной нервной системы именно в период их естественного формирования легко поддаются тренировке. Без тренировки развитие этих функций задерживается и даже может остановиться навсегда.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Основной и ведущей деятельностью ребенка дошкольника является игра.

Благоприятные условия для широкой практики и развития детской игры создаются в театрализованной деятельности. Для детей театрализованная деятельность сохраняет свое значение как необходимое условия развития интеллекта, психологических процессов,

Театрализованная деятельность — это такая деятельность, которая направлена на развитие у ее участников ощущений (сенсорики), чувств, эмоций, мышления, воображения, фантазии, внимания, памяти, воли, а также многих умений и навыков (речевых, коммуникативных, организаторских, двигательных и так далее).

Театрализованная игра оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка. Стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства. Используя выразительные средства и интонации, соответствующие

характеру героев и их поступков, старается говорить четко, чтоб его все поняли.

В театрализованной игре формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Театрализованные игры способствуют усвоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса). А мы знаем, что знакомство с театром происходит в атмосфере волшебства, праздничности, приподнятого настроения, поэтому заинтересовать детей театром не сложно.

В детском саду используются разнообразные виды театрализованных представлений: театр картинок, театр игрушек, театр петрушек. Уже в период заучивания потешек и незатейливых стишков воспитатель может на столе, как на своеобразной эстраде, разыгрывать для детей спектакли — миниатюры, где роли действующих лиц «исполняют» игрушки. Театр игрушек воздействует на маленьких зрителей целым комплексом средств: это и художественные образы, яркое оформление, и точное слово, и музыка. Организация таких миниатюр пока не требует особой подготовки, дети в основном выступают в роли зрителей.

С расширением кругозора детей сценические представления усложняются: увеличивается число действующих лиц, более сложными становятся сюжеты спектаклей.

Театр кукол! Как много значит он для детского сердца, с каким нетерпением ждут дети встречи с ним! Куклы могут всё или почти всё. Они творят чудеса: веселят, обучают, развивают творческие способности детей, корректируют их поведение. Как сделать, чтобы радость от общения с ними стала ежедневной? Нужно создать кукольный театр в детском саду!

Сказки, в которые мы играем, всегда имеют нравственную направленность. Любимые герои кукольного театра вызывают у ребенка желание подражать им, и, незаметно для себя, дети «присваивают» положительные качества персонажа.

Основу игр — драматизаций составляют наши любимые сказки. Все они знакомы детям и взрослым и очень любимы. Очень важно для ребенка то, что при игре «в сказку» ребенок может принимать на себя разные роли, подражать как положительным, так и отрицательным персонажам, чувствовать грань между добром и злом. Однако сюжет сказки — это лишь основа для самостоятельного творчества. А творчество — это способность отходить от шаблонов и генерировать свои идеи, воплощать собст-

венные замыслы. И очень важно поддерживать ребенка в этом, чтобы заложить основу творческого восприятия мира.

При игре в кукольный театр невозможно играть молча. Ведь ребенок становится и актёром, и режиссером, и сценаристом своего спектакля. Он придумывает сюжет, проговаривает его, озвучивает героев, проговаривает их переживания. Таким образом, игра — драматизация оказывает большое воздействие на развитие речи ребенка. Он впитывает богатство русского языка, выразительные средства речи, различные интонации персонажей и старается говорить правильно и отчетливо, чтоб его поняли зрители. Во время игры в кукольный театр интенсивно развивается речь, в том числе, диалогическая, обогащается опыт общения в различных ситуациях, количественно и качественно обогащается словарный запас.

«Актёры» и «актрисы» в игре в «театр», должны быть яркими, легкими, доступными в управлении. А главное, что различные виды театра можно сделать своими руками. К примеру:



Пальчиковый театр — способствует развитию речи, внимания, памяти, формирует пространственные представления, развивает ловкость, точность, выразительность, координацию движений, повышает работоспособность, тонус коры головного мозга. Смысл этого театра заключается в том, чтобы стимулировать ребенка надевать себе на пальчики фигурки и пытаться рассказать сказки (разные, но обязательно по оригинальному тексту). Стимулирование кончиков пальцев, в том числе, ведет к развитию речи. Подражание движениями рук, игры с пальцами стимулируют, ускоряют процесс речевого и умственного развития ребенка. Об этом свидетельствует не только опыт и знания многих поколений, но и исследования физиологов, которые доказали, что двигательные импульсы пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон и положительно действуют на всю кору головного мозга ребенка. Поэтому развитие рук помогает ребенку хорошо говорить, подготавливает руку к письму, развивает мышление.



Театр картинок (фланелеграф) — такой вид театра способствует внесению разнообразия игры в группах детского сада, сделать для них игрушку более интересной, привлечь и порадовать детей, то, что сделано своими руками. Такие игры развивают творческие способности и содействуют их эстетическому воспитанию. Маленькие дети очень любят смотреть картинки в книгах, но если картинки показать двигающимися, действующими, они получать еще большее удовольствие.

Есть различные виды театра, которые способствуют развитию мелкой моторики руки. Благодаря которым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности (**театр на палочке**).

Вязаный театр — развивает моторно-двигательную, зрительную, слуховую координацию. Формирует творческие способности, артистизм. Обогащает пассивный и активный словарь.



Конусный театр — помогает учить координировать движения рук и глаз, сопровождать движения пальцев речью. Выражать свои эмоции посредством мимики и речи.



Театр — топапушки — помогает расширять словарный запас, подключая слуховое и тактильное восприятие. Знакомит с народным творчеством. Обучает навыкам общения, игры, счета.



Театр на перчатке. Кукла — перчатка способна оказывать потрясающее терапевтическое воздействие. На занятии ребенок избавляется от мучивших его переживаний или страха путем решения конфликтной ситуации в игре с куклы — перчатки.



Куклотерапия дает очень хорошие результаты при работе с детьми с нарушениями речи, невротами. Печаточная кукла может передавать весь спектр эмоций, которые испытывают дети. Малыши увидят в кукле отражение своих переживаний, будут успокаиваться, если она плачет, кормить кашей и так далее.

Способствовать проявлению самостоятельности, активности в игре с персонажами — игрушками, помогать ребенку вступать в речевой контакт со взрослыми и сверстниками помогают такие виды театра:

Театр из коробок театр — передвижка театр на стаканчиках театр варежки



Таким образом, театрализованная деятельность — это не просто игра, а еще и прекрасное средство для интенсивного развития речи детей, обогащения словаря, раз-

вития мышления, воображения, творческих способностей.

Занимаясь с детьми театром, мы делаем жизнь наших воспитанников интересной и содержательной, наполняем

ее яркими впечатлениями и радостью творчества. Театр в детском саду научит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление нести в жизнь прекрасное и доброе.

Литература:

1. Аттестация и аккредитация дошкольных образовательных учреждений. — М.: АСТ, 1996
2. Гризик Т.И. Развитие речи детей четырех-пяти лет. — М. просвещение, 2004. — 221 с.
3. Зими́на И. Театр и театрализованные игры. // Дошкольное воспитание 2005-№1 с. 25—27.
4. Крылова Н.М., Детский сад — Дом радости: Программа целостного, комплексного, интегрированного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуального/Перм.гос.пед.ун — т. — Пермь.2005
5. Маханева М.Д., Театрализованные занятия в детском саду. — М.: ТЦ Сфера, С. 2003—128
6. Сорокина Н.Ф. Играем в кукольный театр: Программа «Театр — творчество — дети». — М.: АРКТИ, 2004
7. Сорокина Н.Ф. Сценарии театральных кукольных занятий. — М.: АРКТИ, 2004
8. Щербак А. В мире сказок и приключений // Дошкольное воспитание, 1995. №9. С. 16—23

Развитие речи детей младшего возраста средствами сенсомоторной деятельности

Чепурина Ирина Васильевна, учитель-логопед

Муниципальное автономное учреждение дошкольного образования города Ялуторовска

«Центр развития ребенка – Детский сад»

*Но всех чудес прекрасных на земле
Чудесней слово первое ребенка...*

Петр Семькин

Можно ли помочь маленькому человеку в становлении правильной, чистой, свободной речи? Вполне! По данным современных исследователей (В.А. Гончарова, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова и др.) наблюдается постоянный рост числа детей с отклонениями в речевом развитии. Сегодня от 60 до 80% детей имеют речевые проблемы.

Причины неблагополучного речевого развития надо искать в младшем возрасте, так как чувствительный (сензитивный) период для развития речи — это возраст от 1 года до 3 лет. М.М. Кольцова утверждала, что к этому сроку в основном заканчивается созревание речевых областей головного мозга [5. с. 60], а Л.С. Выготский писал, что трех-летнему ребенку, не усвоившему речь, гораздо труднее обучаться ей, чем полуторгодовалому.

В настоящее время растет число неговорящих детей 3—4 лет. Если вовремя не обратить внимание на речевые проблемы малышей, они могут принять необратимый характер и исказить дальнейшее становление речи ребенка.

Опираясь на опыт исследователей в области логопедии, специальной психологии, нейропсихологии (И.Т. Власенко, Л.С. Выготский, А.Ф. Лурия) можно сделать вывод о том, что:

— соединение сенсорного опыта со словом является первой ступенью познания мира [8. с. 35].

Это стало основой для разработки системы коррекционной работы по развитию речи детей младшего до-

школьного возраста средствами сенсомоторной деятельности.

Профилактическую работу осуществляю в двух основных направлениях:

- диагностическом;
- коррекционно-развивающем.

1. Диагностическое направление.

Диагностика проводится по следующим направлениям:

- Состояние артикуляционного аппарата;
- Звукопроизношение;
- Фонематические процессы;
- Словарный запас;
- Грамматический строй речи;
- Связная речь.

Методы обследования:

— Наблюдение за речевым развитием во время игр, режиссированных моментов.

— Логопедические тесты под редакцией Е.М. Косиновой.

— Изучение медицинских карт.

С учетом результатов обследования составляется план работы с детьми.

2. Коррекционно-развивающее направление.

Задачи:

1. Развитие общей и мелкой моторики.
2. Развитие лицевой мускулатуры и артикуляторных мышц.

3. Развитие дыхания.
4. Развитие фонематического слуха.
5. Развитие психической сферы.

1 задача. Развитие общей и мелкой моторики.

Работа строится на основе предметно-игровой деятельности. Детям трудно воспринимать слова, оторванные от изображения. Поэтому в качестве наглядных пособий я использую натуральные предметы и муляжи для чувственного опыта детей.

Отправляясь, в гости к белочке, мы несем для нее угощение. Из «Волшебного мешочка» дети на ощупь выбирают орех или гриб. Катают предметы между ладонями, определяют поверхность предмета (гладкий, шершавый и т.д.).

В систему коррекционных занятий с детьми младшей группы я включила элементы логоритмики. Двигательная активность игрового характера улучшает работу всех органов и систем. Движение помогает осмыслить слово [1. с. 50].

Исследованиями многих крупнейших ученых (И.П. Павлов, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев) подтверждена взаимосвязь мелкой и речевой моторики [2. с. 40]. Мелкая моторика рук связана с развитием левой височной и левой лобной областей головного мозга, отвечающих за формирование многих сложнейших психических функций [9. с. 25].

Коррекционно-профилактическую работу по развитию тонкой моторики я осуществляю с помощью:

- *самомассажа кистей рук;
- *игр-шнуровок;
- *игр с природным материалом;
- *игр в «сухом бассейне»;
- *песочной терапии;
- *пальчиковых упражнений;
- *кинезиологических упражнений («гимнастика мозга»).

На занятиях обучаю детей элементам **самомассажа кистей рук**. Он оказывает тонизирующее действие на центральную нервную систему, улучшает функции рецепторов проводящих путей [10. с. 41].

Для активизации биологически активных точек предлагаю:

- растирать ладони движениями вверх-вниз до появления теплоты;
- растирать ладонями шестигранный карандаш;
- покатавать между ладонями сосновую шишку, орех и т.д.;
- бельевой прищепкой «кусаем ногтевые фаланги».

Игры-шнуровки развивают сенсомоторную координацию, пространственное ориентирование. В играх со шнуровками развивается глазомер ребенка [1. с. 45].

Любят дети заниматься с **природным материалом**. По мнению Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, С.Ю. Кондратьевой действия с природным материалом активизируют мыслительную деятельность детей.

Особый интерес вызывают у детей «**сухие бассейны**» — это небольшие тазы, наполненные сыпучим материалом

с необычной текстурой. Я использую фасоль, рис, бусы, горох и т.д. Опустив кисти рук в «сухой бассейн», дети помешивают горох, одновременно сжимают и разжимают пальцы рук.

Благотворное влияние на развитие мелкой моторики оказывает **песочная терапия**. Предлагаю детям «пройтись» ладошками, оставляя свои следы. Отпечатками кулачков, ладошек дети создают узоры на песке (солнышко, домик и т.д.), «шагают» каждым пальчиком поочередно. Эти незатейливые упражнения стабилизируют эмоциональное состояние.

А кинезиологические упражнения («Колечко», «Кулак — ладонь») улучшают мыслительную деятельность, способствуют развитию мозолистого тела [11. с. 20].

2 задача. Развитие лицевой мускулатуры и артикуляционных мышц.

Большая часть двигательной (моторной) коры больших полушарий участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, голоса. Именно эти органы формируют речь. Выработать движения артикуляционного аппарата у детей мне помогает гимнастика для губ и язычка. А.Л. Сиротюк справедливо утверждала, что развитие речи начинается только после того, как пройдет полноценное становление функций стволовых отделов головного мозга, правого полушария и мозолистого тела [11. с. 23].

Изучив ее книгу «Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения» я подобрала адаптированные варианты артикуляционных упражнений:

- движения языком вправо-влево, вверх-вниз;
- прокатывание «орешков» за щеками и т.д.

На занятиях обучаю детей элементам самомассажа, который активизирует движения лицевой мускулатуры, улучшает тонус мышц.

3 задача. Развитие дыхания.

Хорошо поставленное речевое дыхание обеспечивает правильное произношение звуков, слов, фраз. Дети младшего возраста в речи нередко задерживают дыхание. Поэтому на своих занятиях я большое внимание уделяю дыхательным упражнениям. Упражнения превращают в интересную игру. Детям предлагаю сдуть ватные комочки («снег») с крыш плоскостных домиков. А в ходе проведения упражнений «Лодочки», «Бабочки», «Футболисты» я решаю сразу несколько задач. Кроме развития речевого дыхания, происходит закрепление детьми цвета и величины предметов (так как для игры беру разноцветные бумажные лодочки, бабочек, поролоновые мячики разных размеров).

Дыхательные упражнения активизируют работу стволовых отделов мозга [9. с. 26]. Поэтому я еще учу детей дышать сначала только через левую, потом через правую ноздрю. Дыхание через левую ноздрю активизирует работу правого полушария головного мозга, способствует успокоению и релаксации. Дыхание через правую ноздрю активизирует работу левого полушария головного мозга, способствует развитию логического мышления.

4 задача. Развитие фонематического слуха и восприятия.

Многие исследователи (Р.Е. Левина, Г.А. Никишина, Г.А. Каше и другие) ведущее место в коррекции речевых нарушений отводят формированию фонематического слуха и восприятия. З.И. Репина утверждала, что потеря фонематического слуха ведет к недоразвитию всей речевой системы. Поэтому, уже с младшей группы, я работаю над развитием фонематических процессов. Начиная с самого легкого — с привлечения внимания детей к различным неречевым звукам (звучащие игрушки, звучащие коробочки, заполненные различными материалами и т.д.). После того, как ухо ребенка научится прислушиваться к окружающим звукам и выделять наиболее характерные их признаки, приступаю к более сложным упражнениям по различению речевых звуков («Угадай, кто позвал?», «Близко или далеко мяукает котенок» и т.д.).

5 задача. Развитие психических процессов.

Речь — это результат согласованной деятельности, как речевых, так и неречевых областей головного мозга. Л.С. Выготский отмечал, что речевая деятельность формиру-

ется в тесной связи с психикой ребенка.

Коррекционное обучение я направила на развитие внимания, памяти, мышления, восприятия. Использую такие игры, как «Кто ушел?», «Третий лишний» и другие.

Реализуемые мной мероприятия по профилактике речевых нарушений в младшей группе эффективны и необходимы. Если на начало года у одного ребенка наблюдалось полное безречие, ребенок в основном общался с помощью жестов, то к середине года девочке доступно произношение отдельных звукокомплексов и звукоподражаний. Речь другого ребенка состояла только из звукоподражаний и лепетных слов. Благодаря систематичной коррекционной работе в речи появились отдельные слова и простые предложения: «Это дом» и т.д.

Если профилактическую работу своевременно проводить с детьми младшего возраста, то среди речевых нарушений в старшем дошкольном возрасте реже будут встречаться стойкие нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия, бедный словарный запас.

Литература:

1. Беляковская Н.Н., Засорина Л.Н., Макарова Н.Ш. Учим ребенка говорить правильно: Здоровьесберегающие технологии. Методические рекомендации. М.: Сфера, 2009.
2. Власова Ж.А. Развитие пальцевой моторики в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста. // Логопед в детском саду. 2009. №6.
3. Гамова С.Н. Некоторые подходы к оздоровлению дошкольников в логопедической группе. // Логопед в детском саду. 2008. №9.
4. Галанова Т.В. Развивающие игры до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1997
5. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: 1973.
6. Киселёва В. Развитие тонкой моторики. // Дошкольное воспитание. 2006. №1
7. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. Пособие для воспитателей и логопедов. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004.
8. Нагавкина О.С. Активизация словаря детей 3—4 лет с общим недоразвитием речи средствами сенсомоторной деятельности. // Логопед в детском саду. 2009. №4.
9. Сиротюк А.Л. Обучение без стресса: психофизиологическая подготовка. // Дошкольное воспитание. 2005. №1.
10. Сиротюк А.Л. Плоды просвещения. // Дошкольное воспитание. 2006. №1.
11. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. ТЦ «Сфера», Москва, 2003.

Открытие творческой студии для детей раннего возраста в рамках инновационной работы ДОУ компенсирующего вида

Чичкарева Ирина Борисовна, заведующая; Денисенко Марина Алексеевна, ст.воспитатель;
Большанина Надежда Анатольевна, педагог-психолог; Федорова Эльвира Михайловна, педагог дополнительного образования, Макарова Юлия Вячеславовна, учитель-логопед
МБДОУ №40 «Детский сад компенсирующего вида» (г. Кемерово)

МБДОУ №40 функционирует как «Детский сад компенсирующего вида» с 1996 года для детей с тяжелыми нарушениями речи. Детям с 2-х до 7 лет оказывается высококвалифицированная психолого-ме-

дико-педагогическая помощь.

Первостепенной задачей ДОУ на протяжении многих лет является задача охраны жизни и здоровья детей, их речевого, психического и физического развития.

КОНТРОЛЬ ЗА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬЮ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

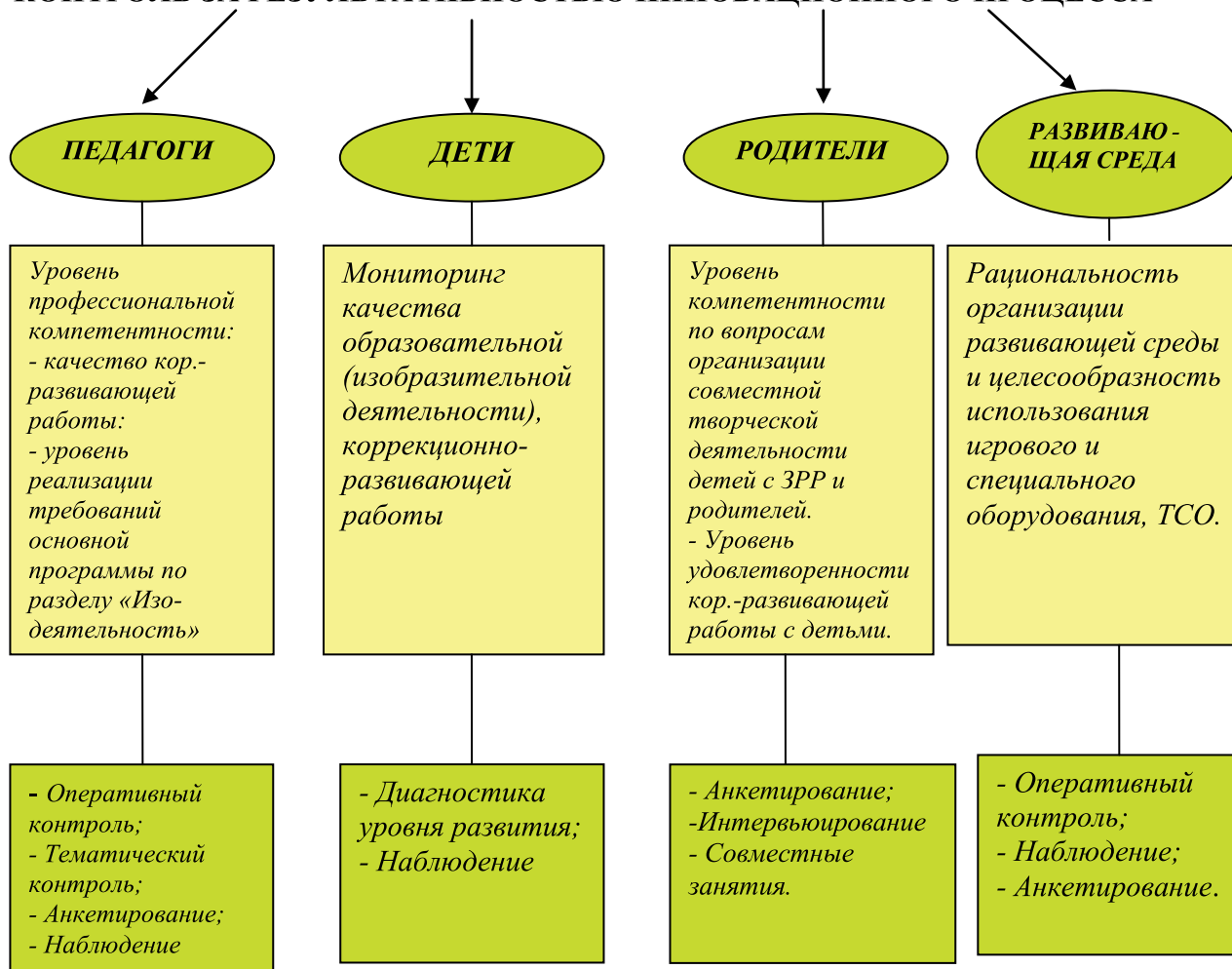


Схема 1

МБДОУ №40 посещают воспитанники с тяжелыми нарушениями речи, такими как: задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, дизартрия, заикание и другие. Причинами речевых нарушений являются заболевания нервной системы разной степени тяжести. Детский сад посещают дети с такими диагнозами, как ПЭП, ММД, невроз.

Личность ребенка с нарушениями речи характеризуется специфическими особенностями: затруднено общение со сверстниками и взрослыми, недостаточно развита общая и тонкая моторика рук, занижена самооценка, наблюдаются проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности.

Возросшие требования к качеству образования и недостаточность сроков комплексной коррекции детей привела к необходимости открытия в 2009 году группы ранней диагностики и коррекции, что позволило удовлетворить потребность родителей в комплексном сопровождении детей этого возраста.

Дошкольное учреждение, работающее в поисковом режиме, значительно отличается от тех учреждений, целью которых является стабильное традиционное поддержание

раз и навсегда заведенного порядка функционирования. Как правило, педагогические технологии, дающие положительные результаты при обычном режиме работы не позволяют достичь новых желаемых целей при работе в инновационном режиме. Инновационные изыскания нашего дошкольного учреждения идут по следующим направлениям: разработка и реализация новых педагогических технологий, методик и программ.

Объектом инновационного процесса стали дети 2–3 летнего возраста, имеющие речевые нарушения.

Коррекционно-развивающая работа с данной категорией детей должна проводиться дифференцировано, исходя из структуры нарушений основных психо-речевых функций, выявленных при обследовании.

Одним из участников сопровождения ребенка является специалист по изобразительной деятельности. Изобразительная деятельность является одним из продуктивных видов деятельности и имеет моделирующий характер. Она отражает уровень интеллектуального и эмоционального развития детей. Выражение собственных эмоций через творческую и продуктивную деятельность развивает фантазию и воображение, способствует снятию психоэмоци-

онального напряжения. Изобразительная деятельность имеет большое значение для развития у детей пространственных представлений, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, сенсорного развития, памяти, внимания, развивает чувственно-двигательную координацию.

Более высокие результаты в преодолении речевых нарушений возможны лишь при условии активного привлечения родителей в данный процесс.

Поэтому в ходе разработки и реализации новых педагогических технологий и программ для полноценного функционирования группы ранней речевой коррекции возникла необходимость создания единого пространства для взаимодействия детей раннего возраста, их родителей в процессе изобразительной деятельности (творческая студия).

Любой инновационный процесс имеет вероятностный характер, и не все его последствия могут быть спрогнозированы. Уйти от многих ошибок и упущений помогло составление программы инновационного апробирования и прогнозирование ключевых результатов.

В результате реализации запланированного в ДОУ инновационного процесса уменьшается процент детей с задержкой речевого развития в возрасте 3-х лет, что позволяет более успешно подготовить детей к школьному обучению.

После того как была определена программа инновационной деятельности ДОУ, руководители инновационного процесса совместно с инициативной группой приступили к разработке комплексно-целевой программы, поэтапной организации и реализации инновации. Отработанные цели и задачи программы были согласованы во всех звеньях, одобрены большинством коллектива и адаптированы к новым условиям. В программе была определена исходная позиция деятельности каждого члена кол-

лектива, окончательный результат деятельности и время, необходимое для достижения результатов и улучшения существующих условий.

В целях повышения профессионального мастерства педагогов по вопросам ранней речевой коррекции через вовлечение в творческую деятельность проводятся семинары-практикумы, круглые столы, консультации, тренинги, педагогические советы; методический кабинет оснащен специальной литературой по теме; педагоги направляются на курсы повышения квалификации; опытом работы делятся педагоги из других ДОУ.

С целью повышения уровня компетентности родителей по вопросам организации жизни детей с задержкой речевого развития организованы тематические встречи, обучающие семинары, родительские собрания, консультации; выпускаются тематические номера газеты «Сибирячок» для детей и родителей ДОУ.

В целях контроля (схема 1) за результативностью инновационного процесса был разработан мониторинг качества коррекционно-развивающей работы в группе ранней речевой коррекции

Реализация инновационного процесса в ДОУ привела к следующим результатам: Функционирование творческой студии для детей с 2-х до 3-х лет и их родителей на базе МБДОУ №40 «Детский сад компенсирующего вида»; Проведение тематических встреч и семинаров на базе ДОУ для педагогов города и области; Разработка программы и методических рекомендаций сопровождения детей с задержкой речевого развития; Повышение уровня компетентности родителей по вопросам организации жизни детей с задержкой речевого развития; Обобщение педагогического опыта по вопросам сопровождения детей с задержкой речевого развития в ДОУ компенсирующего вида.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка

Будакова Ольга Васильевна, учитель английского языка
МКОУ Эртильская СОШ №1 (г. Эртиль, Воронежская обл.)

*Величайшее искусство уметь превращать
для детей в игру все, что они должны делать или выучить*
Джон Локк

Понятие «игровые педагогические технологии» включает группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии и тела. Аристотель в «Поэтике» отмечал пользу словесных игр и каламбуров для развития интеллекта.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практике не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Игра — пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения [5, с. 38].

Роль игры на уроках иностранного языка огромна, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным для каждого ребёнка.

При использовании игровых технологий на уроках необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Игра — разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Игровая деятельность

на уроке иностранного языка не только организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Задача учителя, согласно высказыванию Анатоля Франса, «пробудить любопытство учеников, чтобы в дальнейшем его удовлетворить».

Игры должны соответствовать уровню подготовки учеников и быть необходимыми для прохождения определённого грамматического или лексического материала. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. С её помощью можно снять психологическое утомление; её можно использовать для мобилизации умственных усилий учащихся, для развития у них организаторских способностей, привития навыков самодисциплины, создания обстановки радости на занятиях [4, с. 69].

Целями игрового обучения школьников являются:

- развитие мышления средствами иностранного языка;
- повышение мотивации изучения предмета;
- обеспечение личностного роста каждого участника игры;
- способствование совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом.

Использование разнообразных приёмов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся [1, с. 7].

Применение игр и игровых ситуаций на начальном этапе обучения даёт возможность не только привить учащимся интерес к языку, но и более целенаправленно осуществлять индивидуальный подход в обучении, а также создаёт положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся.

Игровые формы обучения иностранному языку актуальны не только на начальном, но и на старшем этапе об-

учения, так как они диктуются особенностями развития и мировосприятия старших подростков. Кроме того, они активизируют познавательные процессы учащихся, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Но что особенно важно — игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками.

На старшей ступени обучения активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущим видом деятельности подростков становится межличностное общение. Игровые методы дают возможность изучать новый лексический материал в ситуациях общения, повышая мотивацию к изучению иностранного языка. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка. Мотивация учащихся и их интерес являются основным фактором в изучении иностранного языка. Игровой метод имеет большой обучающий и психотерапевтический потенциал, так как игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения в старшей школе.

В настоящее время в методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с тем или иным классификационным критерием.

Типологии игр выстроены в зависимости от целей и задач учебной игры, формы проведения, способа организации, степени сложности, количественного состава участников.

По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые (аспектные) и на речевые.

Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, синтаксис, стилистику), делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Языковые игры способствуют активизации учащихся на занятиях, развивают их речевую инициативу.

Речевые игры нацелены на формирование умения в определённых видах речевой деятельности. Каждому виду речевой деятельности соответствует определённый вид учебной игры, нацеленной на обучение аудированию, обучению монологической и диалогической речи, обучению чтению и обучению письму.

По форме проведения выделяют игры предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, чайнворды, шарады, викторины и т.д.), игры-взаимодействия (коммуникативные, интерактивные) [2, с. 22].

По способу организации игры бывают компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т.д.

По степени сложности выполняемых действий все учебные игры подразделяются на «простые» (моноситуационные) и «сложные» (полиситуационные), а по дли-

тельности проведения они делятся на продолжительные и непродолжительные.

По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные [3, с. 114].

Учебная игра выполняет несколько функций:

- обучающую (способствует приобретению знаний, а также формированию иноязычных навыков и умений в рамках одной или нескольких учебных тем);

- мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует учебно-воспитательную деятельность: оказывает положительное воздействие на личность обучаемого, расширяет его кругозор, развивает мышление, творческую активность и т.д.);

- ориентирующую (учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения);

- компенсаторную (компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни) [3, с. 111].

Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном — овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры [6, с. 46].

Место игры в ходе урока, а также её продолжительность зависят от множества факторов, которые необходимо учитывать при планировании занятия. К назначенным факторам относятся: уровень обученности учащихся, уровень их обучаемости, степень сложности изучаемого или контролируемого материала, а так же конкретные цели, задачи и условия определённого учебного занятия.

Практика показывает положительное влияние на воспитательно-образовательный процесс всех видов игр: дидактических, подвижных, творческих и других. Каждая игра выполняет свою функцию, способствуя накоплению языкового материала у детей, закреплению ранее полученных знаний, формированию речевых навыков, умений.

Считаю, что игры активизируют стремление учащихся к общению, создают условия равенства в речевом партнёрстве, разрушают традиционный барьер между учителем и учеником. Игровые технологии способствуют формированию и развитию интеллектуальных способностей учащихся, закреплению языковых явлений в их памяти, дают возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях.

Использование игры как одного из приёмов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс, делает его ближе и доступнее детям. Игра позволяет разнообразить урок, сделать его увлекательным, живым, весёлым. Использование различных игр на уроке иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому языку. Кроме того, игровые

технологии помогают повысить эффективность урока, привлечь ребят к активной речевой деятельности, сделать процесс овладения иностранным языком интересным для учеников.

Игровые формы и методы обучения обеспечивают достижение ряда важнейших образовательных целей:

- стимулирование мотивации и интереса;
- поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме;
- развитие навыков критического мышления и анализа, принятия решений, взаимодействия, коммуникации, конкретных умений;
- саморазвитие или развитие благодаря другим участникам.

Как показывает опыт работы, игры способствуют не только повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря учащихся, но и раз-

витию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются память, мышление, воображение, творческие способности. Игры обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, способствуют решению определённых учебно-воспитательных задач по обучению иностранному языку.

Использование на уроках и во внеклассной работе игровых технологий способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает и совершенствует речемыслительную деятельность детей, воспитывает инициативность, развивает организаторские способности, положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность.

Литература:

1. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку. Англ. язык. 1 сентября. — 2008. — № 1.
2. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка. Минск: Народная Асвета, 1990.
3. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. СПб.: «Каро», 2001.
4. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. — Волгоград: Учитель, 2007.
5. Петричук И.И. Ещё раз об игре// Иностр. языки в школе. — 2008. — № 2.
6. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка// Иностр. языки в школе. — 2005. — № 8.

Школьный проект «Информационно-познавательное поле «Экспресс-Календарь»

Калаева Ольга Николаевна, учитель географии
МОУ «СОШ №10» (г. Чебоксары)

Калаева Татьяна Николаевна, музейный педагог
Культурно-выставочный центр «Радуга» (г. Чебоксары)

«Скажи мне и я забуду, покажи мне, и я запомню, во-
злеки меня и я научусь» гласит китайская мудрость. Интерес и радость познания необходимы, чтобы школьники чувствовали себя счастливыми, что является важной задачей и образования, и воспитания.

Интерес является движущей силой развития личности в целом, превращения получаемых знаний не просто в «усвоенную информацию», а в глубоко личный духовный багаж человека.

Естественнонаучное образование — надежная основа для воспитания рачительного хозяина своей страны и Земли. Наше методическое объединение учителей биологии и географии совместно с учителем технологии решило запустить проект Информационно-познавательное поле «Экспресс-Календарь».

Цель проекта — формирование активной деятельной позиции школьников по отношению к стране, родному

краю на основе знаний по географии и биологии.

Данный проект затрагивает проработку таких задач, как:

- создание информационно-познавательного поля, объединяющих всех школьников;
- выявление и поддержка учащихся, проявляющий устойчивый интерес к географии и биологии;
- умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся.

Тематическое поле проекта: внеклассная информационно-познавательная деятельность школьников. Мы предлагаем ребятам заполнять специально подготовленное поле (ряд частично заполненных листов формата А1) познавательной информацией на различную

тематику. В первые числа каждого месяца на информационном стенде второго этажа школы (это должно быть светлое место, где ежедневно проходит большой поток учащихся) будет размещаться тематическое поле для информации. Школьникам будет предложено заполнить данное пространство познавательной информацией, ответить на вопросы редакторов. Каждая работа должна быть обязательно подписана. Ответы, отзывы и предложения должны быть сданы кураторам проекта до 20 числа текущего месяца. Каждый месяц — новая тематика, отсюда название проекта — «Экспресс-Календарь». Мы остаемся на одном важном или просто интересном событии месяца.

Первоначальное поле не выглядит пустым. Кураторы проекта частично оформляют его — броско, ярко с интересными фактами. Мы делаем акцент на то, что интересное запоминается легко и быстро. Рядом оформляется инструкция к заполнению поля. Любой желающий, будь то ребенок, педагог или другой работник школы, может принять участие в составлении Календаря. Такая форма объединяет участников разных возрастов в работе над одним делом, позволяет проявить свои творческие способности, поддержать интерес к наукам. Участник не просто вносит свой вклад в общее дело, он стремится подобрать запоминающуюся информацию, грамотно преподнести ее, чтобы потом именно его новость обсуждала вся школа.

Чтобы поддержать интерес к проекту, организаторы ввели систему мониторинга и поощрения активных участников. В инструкции к заполнению прописаны различные задания месяца, с указанием количества баллов за их выполнение. Делать можно любое понравившееся задание, но чтобы набрать максимальное количество баллов, необходимо выполнить все (их не более 4 в месяц). Представленные работы оцениваются экспертами.

Чтобы поддержать дух соревнования кураторы проекта предоставляют таблицу промежуточного протокола, на который каждый участник может видеть свое положение в общем рейтинге участвующих.

Итоги проекта «Информационно-познавательное поле «Экспресс-Календарь» подводятся в мае. Победителей объявляют на отчетном школьном мероприятии. Победителями являются участники, показавшие лучшие результаты и набравшие наибольшее количество баллов. Определяются Победители (Диплом I степени) и призеры (Дипломы II и III степеней). Из общего числа участников выбираются наиболее активные, но не вошедшие в призеры. Им вручаются грамоты за активное участие в составлении «Экспресс-Календаря».

Мы не видим ничего противозаконного, если каждый месяц, участник, выполнивший все задания месяца, получит «пятерку» в журнал по данному предмету.

Темы Календаря могут быть совершенно разными. Например:

- Сентябрь — «География отдыха» — на представленных картах обозначить место отдыха в период летних

каникул. Поделиться самыми яркими впечатлениями. Фотография приветствуется.

- Октябрь «Всем, кому гордое имя — учитель» — составление гербария для поздравления учителей;

- Ноябрь «Русский гений» — дистанционная олимпиада, посвященная 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова;

- Декабрь «Новость года» — выбрать интересное, значимое событие в области биологии или географии, произошедшее в 2011 году;

- Январь «Здоровым быть здорово» — делимся рецептами народной медицины как не болеть зимой;

- Февраль «Народная мудрость» — формируем копилку ваших любимых стихов, афоризмов, анекдотов о природе, науках биологии и географии и всего, что с ними связано.

- Март «Цветы мира» — Конкурс. Изготовление цветов в различных техниках.

- Апрель «Что я за птица» — заполнение тематических карточек о птицах.

- Май «Строки, опаленные войной» — стихотворения о Великой Отечественной войне, в том числе авторские.

Как и любой проект наш «Календарь» состоит из нескольких этапов. Первый — поисково-аналитический: выбор оптимальной формы и структуры проекта, поиск материала для составления заданий, разработка критериев оценки результатов участия, разработка Положения. Следующий этап — практический: Составление Календаря (сентябрь-апрель), мониторинг участников. Презентационный этап: проходит в мае, форма презентации — доклад о реализации проекта на школьной НПК. Контрольный этап так же запланирован на май и включает: анкетирование учащихся и выпуск стенгазеты по итогам проекта.

Ожидаемые результаты:

- реализация творческого и интеллектуального потенциала учащихся;

- повышение интереса к наукам естественного цикла;

- умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию;

- самообразование, утверждение в коллективе;

- получение навыков в оформлении стенгазет, развитие эстетического вкуса.

Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся активным достоянием человека. Они мертвы, непригодны к использованию. У учащихся, которым не привит интерес к умственному труду, не возникнет желания углублять свои знания, не разовьётся любовь к интеллектуальному напряжению, его жизнь не будет окрашена радостью познания.

ПАСПОРТ ПРОЕКТА

Информационно-познавательное поле
«Экспресс-Календарь»

1. *Название проекта:* информационно-познавательное поле «Экспресс-Календарь»

2. Тематическое поле: Внеклассная информационно-познавательная деятельность школьников

3. Проблема: Была необходимость в создании мероприятий, повышающих интерес к учебному процессу

4. Цель: Формирование активной деятельной позиции школьников по отношению к стране, родному краю на основе знаний по географии и биологии

5. Задачи:

- создание информационно-познавательного поля, объединяющих всех школьников;
- выявление и поддержка учащихся, проявляющий устойчивый интерес к географии и биологии;
- умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся.

6. Организаторы проекта: МО учителей естественнонаучного цикла

7. Сроки реализации: сентябрь 2011 г. — май 2012 г.

8. Описание деятельности по решению задач (стратегия проекта):

- инициация участия школьников 5—11 классов в составление «Экспресс-Календаря»;
- составление информационно-познавательного поля — стенгазет, подготовка учебных вопросов, бланков для отзывов, элементов оформления;
- сопровождение и мониторинг участников;
- обобщение и представление результатов проекта.

9. Описание продукта, полученные в результате реализации проекта:

- Положение об «Экспресс-Календаре»;
- Тематические стенгазеты по месяцам Календаря;
- Анкета — рефлексивный отчет участника;
- Дипломы победителям и грамоты активным участникам.

10. Целевые группы участников: учащиеся 5—11 классов, педагоги, сотрудники школы

11. Материально-технические ресурсы, необходимые для выполнения проекта:

- школьный кабинет информатики с выходом в интернет;
- книжный фонд школьной библиотеки.

12. Планирование проекта:

этап	Содержание деятельности	сроки
Поисково-аналитический	Выбор оптимальной формы и структуры проекта. Поиск материала для составления заданий. Разработка критериев оценки результатов участия. Составление календаря проекта. Разработка Положения	Сентябрь
Практический	Проведение Выпуск тематических стенгазет: Мониторинг участников проекта	Сентябрь — май В течение проекта
Презентационный	Доклад о реализации проекта на школьной НПК	Май
Контрольный	Анкетирование учащихся. Выпуск стенгазеты по итогам проекта	Май

13. Форма проведения презентации:

- доклад о реализации проекта на школьной НПК

14. Критерии оценки качества выполнения проекта:

- количество участников и отзывов;
- реакция учащихся.

15. Ожидаемые результаты:

- реализация творческого и интеллектуального потен-

циала учащихся;

- повышение интереса к наукам естественного цикла;
- умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию;
- самообразование, утверждение в коллективе;
- получение навыков в оформлении стенгазет, развитие эстетического вкуса.

Литература:

1. Анатолий Гин. Приемы педагогической техники/ Пособие для учителя. — Москва, 2009
2. Г.П.Синицина. Воспитание современного школьника. — Омск, 2000

Формирование универсальных учебных действий как условие успешной сдачи ГИА-9

Киселева Татьяна Валентиновна, учитель русского языка и литературы
МОУ ООШ №5 (Свердловская обл., г. Качканар)

В МОУ ООШ №5 г. Качканар Свердловской области 11 классов, из которых 3 — общеобразовательных, 8 — коррекционных (с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития).

На современном этапе развития коррекционной педагогики особенно важным представляется разработка направлений, связанных с использованием тех потенциальных возможностей учащихся в компенсации дефектов, которые могут быть реализованы эффективно лишь при условии сформированности речевой деятельности.

Однако, как показывают исследования ведущих отечественных дефектологов (Боскис Р.М., Коровин К.Г., Левина Р.Е., Лубовских В.И., Никашина Н.А., Петрова В.Г., Розанова Т.В. и другие), практически при любых отклонениях в развитии в той или иной мере страдает речевая и связанная с ней познавательная деятельность детей [1].

Выпускники нашей школы выбирают для сдачи экзамена новую форму — ГИА-9, которая предусматривает, прежде всего, работу с текстом. Поэтому необходимо каждому педагогу нашей школы выстроить свою работу на формирование универсальных учебных действий, которые требует государственная итоговая аттестация. Эти требования прописаны в новых стандартах.

Они требуют новых подходов к пониманию результатов образования. Эти подходы заставляют педагогов многое пересмотреть в системе работы. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [2].

Главным при освоении новых стандартов становится осознание значимости работы по развитию *универсальных учебных действий* (УУД).

Универсальные учебные действия — способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2].

Универсальные учебные действия (УУД) необходимо рассматривать в динамике: от обобщенных способов действия, позволяющих ориентироваться в учебной деятельности, включая осознание ее цели, ценностно-смысловых и операциональных характеристик, надо идти к совокупности способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, а затем к умению учиться (к саморазвитию и самосовершенствованию).

Работа по развитию универсальных учебных действий (УУД) требует понимания их функций и предназначений.

Функции универсальных учебных действий таковы:

- обеспечить возможности учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения: ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- способствовать гармоничному развитию личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечить успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

ФГОС отмечают необходимость работы над развитием следующих основных универсальных учебных действий:

- познавательных;
- регулятивных;
- коммуникативных;
- личностных.

В познавательных учебных действиях выделяют *общеучебные и универсальные логические*.

Общеучебные УУД включают в себя

- формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение информации;
- знаково-символические
- моделирование
- Логические

- анализ с целью выделения признаков (существенных, несущественных)
- синтез как составление целого из частей, восполняя недостающие компоненты;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.
- Действия постановки и решения проблем:
- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Регулятивные универсальные учебные действия способствуют формированию

- Целеполагание (постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно).
- Планирование (определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий).
- Прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик).
- Контроль (в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона)
- Коррекция (внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта).
- Оценка (выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения).
- Волевая саморегуляция (способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию — к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий).

Коммуникативные учебные действия в новых стандартах определяются так:

- Планирование (определение цели, функций участников, способов взаимодействия).
- Постановка вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации).
- Разрешение конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация).
- Управление поведением партнёра точно выражать свои мысли (контроль, коррекция, оценка действий партнёра умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли).

Личностные универсальные учебные действия в новых стандартах наделены таким содержанием:

- Самоопределение (мотивация учения, формирование основ гражданской идентичности личности).

- Смыслообразования («какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него).

- Нравственно-этического оценивания (оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор)[3].

Чтобы работа по формированию познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий была результативной, необходимо знать проблемы, мешающие ученикам овладеть этими действиями. Работа по развитию универсальных учебных действий непосредственно связана с развитием речемыслительных умений. При этом необходимо учитывать существующие проблемы:

- учащиеся плохо умеют находить, преобразовывать, использовать и воспроизводить информацию, полученную как в устной, так и в письменной форме. Многие привыкли пользоваться чужими мыслями, фразами, часто автоматически их переписывая, механически объединяя, не понимая смысла;
- школьники с трудом воспринимают большую по объёму информацию долго работать с одной мыслью, в том числе с доказательством тезиса;
- ученики привыкли общаться при помощи отдельных слов, словосочетаний, коротких фраз, поэтому не дочитывают текст до конца, делают вывод по первым фразам, остальное домысливают сами по «шаблонным» представлениям о данной теме, что ведет к искажению информации;
- не умеют выделять существенное и несущественное в полученной информации, поэтому стараются запомнить информацию слово в слово, что невозможно (запоминаются обычно первые три предложения);
- не могут структурировать полученную информацию, понимать логические связи ее микротем, так как не знают законов передачи информации в текстах, не привыкли выделять смысловые части даже в небольшой по объёму информации;
- ученики не умеют формулировать проблему, выдвигать гипотезу;
- не развит навык логично и связно оформлять свою мысль, так как не сформировано умение выстраивать логическую цепь рассуждения и ограничен словарный запас, поэтому ученики стараются «затемнить» мысль, неумело используя метафоры, сложные конструкции, ложный пафос, «шаблонные» лозунги, чужие мысли и чужие фразы, чужую образность.

Названные проблемы заставляют задуматься о сложности и необходимости работы по формированию познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий, дисциплинирующих речемыслительную деятельность учащихся.

Сопоставляя существующие проблемы и составляющие УУД, можно сделать вывод о том, что ФГОС учитывают проблемы, существующие в развитии речемыслительных умений. При этом необходимо учитывать, что

развитость УУД определяется прежде всего способностью учащегося самостоятельно осуществлять познавательную учебную деятельность, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Для педагога очень важно понять, что все названные выше универсальные учебные действия могут успешно формироваться при работе с научно-популярным текстом на уроках *любой* предметной направленности при использовании довольно традиционных учебных упражнений: чтение текста (понимание особенностей восприятия художественного и публицистического текста), написание сжатого изложения, сочинения, чтение и пересказ параграфа учебника, восприятие объяснения учителя, устный ответ, доказательство теоремы, формулирование выводов по результатам исследовательских, лабораторных работ, публичное выступление с выдерживанием его структуры.

Литература:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников» учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/М-во образования и науки Рос.Федерации. — М.:Просвещение, 2011. — 48 с. — (Стандарты второго поколения).
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. Режим доступа: <http://college.ru/pedagogam>.

Система работы образовательного учреждения по формированию здорового образа жизни

Красильников Юрий Юрьевич, директор;

Бочарова Нина Михайловна, учитель истории;

Дьяконова Светлана Владимировна, учитель русского языка и литературы

МОУ СОШ №24 (г. Астрахань)

Здоровье ребенка, его физическое и психическое развитие, социально-психологическая адаптация в значительной степени определяются условиями его жизни и учебы в школе. Поэтому изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность.

Необходимость всестороннего совершенствования школьного воспитания и повышения его роли в системе профилактики наркомании обусловлена, прежде всего, быстрым распространением ее среди учащихся. Школа как социальный институт, обладает рядом уникальных возможностей для профилактической работы.

Целью профилактики наркомании и предупреждения наркопреступности является формирование антинаркотического мировоззрения и создание условий для здорового образа жизни. В настоящее время во всем мире в образовательной среде борьба с наркоманиями проводится путем использования различных профилактических моделей и методов психолого-педагогического воздействия.

К видам профилактики наркомании относятся:

Необходимо отметить, что при работе с текстом формируются личностные универсальные учебные действия: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание. Важно помнить, что ученик должен воспринимать *любой* текст не только как источник информации и материал для работы, он должен понимать те нравственные проблемы, которые затрагиваются в этих публицистических, художественных и научно-популярных текстах. Он должен уметь давать нравственно-этическое оценивание прочитанному, содержание текста должно способствовать его нравственному самоопределению и личностному развитию.

Работа по развитию УУД на каждом учебном предмете и во время внеклассных мероприятий будет способствовать успешной сдаче итоговой аттестации в новой форме — ГИА — 9. Поэтому эта задача не только учителя-филолога, но и всего педагогического коллектива.

- первичная — организация и реализация мероприятий антинаркотической пропаганды,
- вторичная — это комплекс профилактических мероприятий с группой повышенного риска;
- третичная — организация и проведение мероприятий медицинской и социально-психологической реабилитации наркозависимых, предупреждение рецидивов наркотического поведения. [4]

Говоря о профилактической работе с учащимися общеобразовательных учреждений можно выделить следующие направления: общая воспитательная работа с детьми и подростками; коррекционная работа с детьми и подростками группы риска; работа с детьми и подростками, имеющими опыт использования наркотических веществ. [1]

Профилактика наркомании и предупреждения наркопреступности должны проводиться в соответствии с основными принципами: законности, системности, комплексности, координации, превентивности, непрерывности.

Любая профилактическая работа, программа или проект должны включать в себя определенные виды деятельности по каждому из следующих направлений:

- распространение информации о причинах, формах, последствиях потребления наркотических средств;
- формирование у подростков навыка анализа и критической оценки информации, получаемой о наркотиках, умение принимать правильное решение;
- представление альтернативы наркотизации;
- коррекция социально-психологических особенностей личности;
- целевая работа с группой риска (определение групп риска и оказание адекватной помощи преодоления проблем, ведущих к появлению тяги к наркотикам);
- тесное взаимодействие с организациями и структурами, проводящими профилактическую работу;

Общая логика построения профилактической работы требует, прежде всего, формирования в педагогическом коллективе ценностно-смыслового единства по отношению к этой проблеме.

Одним из направлений воспитательной работы в нашей школе (МБОУ «СОШ №24»), является работа по формированию здорового образа жизни среди детей и подростков. С этой целью в школе разработана и реализуется программа «Культура здоровья», которая апробируется в течение нескольких лет. Реализуют данную программу: заместитель директора по ВР, социальный педагог, психологи школы, классные руководители, с привлечением специалистов других учреждений: медицинских, правоохранительных, образовательных.

Эта программа состоит из следующих разделов:

- Медико-профилактическая работа;
- Психологическое здоровье;
- Социальное здоровье;
- Пропаганда здорового образа жизни;
- Экологическое воспитание;
- Работа с родителями и общественными организациями.

Цели данной программы: сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни.

Программа направлена на решение следующих задач:

1. Сформировать ответственность за сохранение своего здоровья.
2. Воспитывать силу воли, чтобы сказать «НЕТ» вредным привычкам.
3. Информировать учащихся о последствиях употребления сигарет, алкоголя, наркотиков.
4. Научить учащихся противостоять желанию попробовать сигареты, алкоголь, наркотики.

Для реализации этой программы применяются как традиционные, так и современные подходы к профилак-

тической работе, которая проводится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Школьникам предоставляется объективная информация, в результате чего происходит формирование устойчиво-негативного личностного отношения к вредным привычкам.

Цель медико-профилактической работы — проведение профилактических медицинских осмотров школьников, формирование групп здоровья, проведение бесед, направленных на формирование гигиенических навыков, контроль за питанием детей, контроль за соблюдением санитарно-гигиенического режима в школе. Этим занимается школьный врач.

Для реализации психологического здоровья детей в школе создана психолого-педагогическая служба, которая включает следующих специалистов: логопед, психологи школы, социальный педагог, классные руководители, которые проводят профилактическую работу с детьми группы «риска».

Цель данной службы: определение и организация в рамках реальных возможностей ОУ адекватных условий развития, обучения и воспитания в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, диагностированными индивидуальными возможностями ребенка в зависимости от состояния соматического и нервно-психического здоровья, т.е. обеспечение нормального развития ребенка

Задачи:

1. Формирование установок на здоровый образ жизни.
2. Развитие навыков саморегуляции и укрепления стрессом.
3. Профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании, заболевания передающихся половым путем (ВИЧ, СПИД), школьного дорожного травматизма.

Деятельность специалистов психолого-педагогической службы осуществляется по следующим направлениям:

- Диагностическое
- Мониторинг состояния здоровья
- Мониторинг уровня психического развития и личностных особенностей ребенка
- Индивидуальная и групповая диагностика в соответствии с темой запроса по планированию специалистов, изучение актуальных проблем учащихся

Профилактическое

- Психическое здоровье (эмоционально-волевая сфера, нервно-психическое здоровье, личностная дезадаптация).
- Социальное здоровье (правовое воспитание, половое воспитание, вредные привычки, социальная дезадаптация).
- Медицинское здоровье (профилактика психофизических перегрузок и переутомления учащихся, соблюдения охранительного режима, санитарно-гигиенических условий обучения).

Коррекционное

- Социальная коррекция (создание в детском коллективе атмосферы психологического комфорта и защи-

щенности, работа с семьей, межличностные отношения: ученик-учитель, индивидуально-личностная коррекция, сотрудничество с другими ОУ в социальной работе).

- Психокоррекция (уроки психологического цикла 1–4, коррекция познавательной сферы по индивидуальным программам, коррекция личностных особенностей).

- Дефектологическая коррекция (коррекция речевой сферы, компенсация отставаний развития, составление индивидуальных программ комплексного развития ребенка).

Раздел «Социальное здоровье» курирует социальный педагог. В начале каждого учебного года в школе создается банк данных учащихся и семей, находящихся в социально-опасном положении, с целью последующей помощи им. Оформляются социальные паспорта класса, и затем составляется единый социальный паспорт школы. На основании этих данных составляется план работы с подростками с дивиантным поведением, план работы Совета профилактики правонарушений, план совместной работы школы и подразделения по делам несовершеннолетних по предупреждению правонарушений среди подростков, план работы по профилактике употребления ПАВ среди несовершеннолетних, план мероприятий по антиалкогольной, антитабачной пропаганде.

В школе уделяется большое внимание формированию у учащихся здорового образа жизни. Регулярно проводится анкетирование учащихся с целью выявления уровня знаний о факторах риска, анализ отношения детей разного возраста к психически активным веществам, выявление знаний и отношения детей разных возрастных групп к здоровому образу жизни. При анализе выявляется, что уже в 6 классе дети четко осознают опасность, связанную с употреблением ПАВ, негативно высказываются против употребления ПАВ. Дети всех возрастных групп имеют полное представление о ЗДЖ, стараются его придерживаться.

Профилактическая работа проводится со всеми учащимися школы с 1 по 11 класс, а также консультирование и просвещение педагогов и родителей учащихся. Один из разделов плана профилактической работы — это по антинаркотической пропаганде, выглядит примерно так.

Классы	
(1–4 классы)	Начальное звено
(5–8 классы)	Среднее звено
(9–11 классы)	Старшее звено
Сроки	Название работы
Сентябрь	Диагностическая работа (анкетирование, опрос, беседа)

В течение года Коррекционно-развивающая работа (проведение занятий — классный час)

- Привычки: полезные и вредные. Как они формируются.

- Здоровое питание. (Беседа)

- Спорт и здоровье. (Проведение спортивных мероприятий).

- Права ребенка. (Внеклассное мероприятие)

- Общешкольное мероприятие «Здоровью — «ДА» — вредным привычкам — «НЕТ».

- День здоровья.

- Как помочь другу отказаться от вредных привычек. (Тренинг).

- Как правильно организовать свой досуг. (Классный час «Мир моих увлечений»).

- Телевизор — друг или зависимость? (Советы по просмотру телепередач).

- Я — человек, я — личность. Мои потребности.

- Как я расту и взрослею.

- Мое здоровье — основа моей жизни.

- Как мое здоровье зависит от меня.

- Основы общения. (Тренинг).

- Учись управлять собой. Учись говорить «НЕТ». (Тренинг).

- Как избегать конфликтов.

- Общешкольное мероприятие «Три ступени, ведущие в ад». [2]

- Наркотики и их действие на организм. Отрицательное воздействие наркотиков. Краткосрочное и долгосрочное действие наркотиков.

- Способы предложения наркотиков. Способы противостояния. Говори «НЕТ!». Настаивай, говоря «НЕТ». (Тренинг).

- Понятие стресса. Управление стрессом. Как определить ваш уровень стресса? Как контролировать стресс? (Тренинг).

- Понятие риска. Принятие решения в отношении грозящего тебе риска. Принятие положительного или отрицательного решения. Как избежать неприятностей? Что такое компромисс и консенсус?

- Понятие альтернативы. Говори «ДА» положительным альтернативам. Причины, по которым ты должен сказать «НЕТ». Пути, которые дадут тебе возможность сказать «ДА». Сделай что-нибудь полезное! (Тренинг).

- Модели позитивного ролевого поведения. Определение ролевых моделей. Ролевые модели поведения, приводящие к ответу «НЕТ». (Ролевые игры).

- Роль психоактивных веществ и психоактивных действий в развитии человечества. Зависимое поведение.

В течение года

1. Конкурс плакатов на тему «Я выбираю жизнь». (7–11 классы).

2. Конкурс рисунков «Вредным привычкам — «НЕТ!» (4–6 классы).

3. Конкурс агитбригад: «В здоровом теле — здоровый дух». (6–11 классы)

4. «Спорт против наркотиков» (1–11 классы).

В течение года Консультативно-просветительская работа (консультирование и просвещение педагогов, родителей, школьников)

Диагностическая работа включает в себя анкетирование, опрос учащихся, который проводят психологи школы, социальный педагог.

Цель диагностирования: выявление детей «группы риска»

Коррекционно-развивающая работа включает занятия с детьми с 1 по 11 класс.

Цели профилактической работы в начальной школе — дать основы знаний по здоровому образу жизни. Сформировать у младших школьников стремление к физическому самосовершенствованию.

Помимо классных часов, которые проводят классные руководители, для младших школьников, начиная со второго класса, ведется кружок по программе «Все цвета, кроме черного». Эти занятия проводит социальный педагог. Данная программа разработана при содействии Управления социально-педагогической поддержки и реабилитации детей Министерства образования Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Комплексные меры противодействия злоупотребления наркотиками и их незаконному обороту на 2002—2004 гг).

Программа рассматривает проблемы профилактики вредных привычек и формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников. Работа ведется по трем направлениям: «Учусь понимать себя» — 2 класс, «Учусь понимать других» — 3 класс, «Учусь общаться» — 4 класс, «познаю свои способности» — 5 класс.

Работа по программе «Все цвета, кроме черного» направлены на достижение следующих результатов:

- Полученные знания позволяют детям понять, почему им нужно заботиться о своем здоровье, соблюдать правила здорового образа жизни;
- Дети смогут оценивать свой режим с точки зрения соответствия требованиям здорового образа жизни и корректировать несоответствие;
- Дети научатся управлять своим поведением в различных ситуациях, избегать конфликтов с окружающими;
- Дети получают знания и навыки, связанные с предупреждением возможного приобщения к одурманивающим веществам, научатся отказываться от предложений, которые считают опасными.

При проведении занятий используются следующие формы: игры, инсценировки, интегрирование темы в различные виды детского творчества (рисование, конструирование, музыка). [5]

В средней школе профилактическая работа направлена на формирование жизненных навыков, необходимых для умения строить взаимоотношения. Этот блок включает в себя различные способы самопознания: психологические тесты, практические задания, тренировочные упражнения, направленные на раскрытие у школьников внутренних возможностей.

Занятия проводят классные руководители с привлечением психолога. Занятия направлены на формирование устойчивости к негативным воздействиям среды, на умение оценивать внешние факторы, с точки зрения

их влияния на здоровье. В этом возрасте, наряду с традиционными методами, применяются интерактивные — ролевые игры, тренинги, КТД.

Для старшеклассников занятия направлены на формирование социально-личностных качеств, формирование личной ответственности за свое поведение.

Для проведения занятий со старшеклассниками привлекаем специалистов со СПИД центра (просмотр кинофильма, встреча с бывшим наркоманом), и наркодиспансера (проведение дискуссионных бесед).

Большое внимание в школе уделяется организации досуга детей. В школе работают 12 кружков и творческих объединений, из них 6 спортивных секций. В школьных и во внешкольных объединениях занимается 62% учащихся. Учащиеся нашей школы успешно выступают в общешкольных, районных и городских спортивных соревнованиях. В школе проводятся дни Здоровья, соревнования по баскетболу, пионерболу, волейболу, мини-футболу, весёлые старты.

В школе оформлены стенды: Школьный адвокат, Информация для родителей, Права ребенка.

Консультативно-просветительская работа включает: консультирование и просвещение педагогов, родителей, школьников.

С целью оказания своевременной помощи в организации работы с детьми администрацией школы и работниками социально-педагогической службы организовано консультирование классных руководителей по проблемам воспитательной работы. Работа МО классных руководителей дает хорошую возможность для повышения уровня профессионального мастерства педагогов. На заседаниях МО классных руководителей рассматриваются и обсуждаются эффективные методы воспитательной работы.

Для педагогов был проведен семинар представителями наркодиспансера, педсовет «Педагогическое руководство самовоспитанием школьников», консультации специалистов.

В работе с детьми важнейшим звеном являются их родители, работа с ними. Цель такой работы состоит в повышении уровня родительской компетентности и тем самым и активизации роли родителей в создании оптимальных условий развития ребенка. Без поддержки и активного сотрудничества с родителями невозможно рассчитывать на эффективность профилактических мероприятий. Семья — исток жизни. В ней коренится все хорошее и плохое, что развивается в душе человека. Поэтому и роль семьи в преодолении наркомании и ответственность за это дело — первостепенные. Именно семья способна духовно закалить ребенка и помочь ему не отступить перед лицом грядущих трудностей и, как показывает практика, уже подстерегающих его опасностей и искушений в жизни. Профилактические возможности семьи тем сильнее, чем лучше, спокойнее, увереннее — атмосфера внутрисемейной жизни, в первую очередь, взаимоотношения родителей с детьми.

Большая ответственность ложится на родителей. Прежде всего, это касается курения, употребления ал-

коголя и наркотиков ими самими. Ребенок никогда не поймет почему «наркотики — это плохо» если старшие причастны к ним.

Ведущую роль в организации сотрудничества семьи и школы играют классные руководители. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой, проводимую школой по отношению к обучению и воспитанию детей. Классными руководителями ведется большая работа по пропаганде педагогических знаний о здоровом образе жизни учащихся среди родителей. Одна из форм работы с родителями — консультативно-просветительская (беседы, консультации, роди-

тельские собрания, создание инициативных групп), которая посвящена проблеме распространения наркомании среди подростков, причине возникшей проблемы и возможных путях её преодоления. Родители имеют возможность получить консультации о воспитании детей у работников социально-педагогической службы.

Все эти мероприятия направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия семьи и школы, а значит на улучшение социального здоровья школьников.

Главная задача профилактической работы — не дать подростку сделать первый шаг к пропасти.

Литература:

1. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: Пособие для родителей/ Под общ. ред. Д-ра социологич. наук, проф. А.Н. Гаранского. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003—352 с.
2. Артюхова И.С. Воспитательная работа с подростками: занятия, игры, тесты. — М.: Издательство «Первое сентября», 2004. — 208 с.
3. www.ronl.ru/obuchenie
4. wiki.ru/.../Мастер-класс_»Профилактика_наркомании»

Интенсификация обучения русскому языку

Кудренко Марина Сергеевна, учитель русского языка и литературы
МОУ «СОШ №2 с УИОП» (Белгородская обл., г. Валуйки)

Работа учителя — это постоянный педагогический поиск, изучение и осмысление передовых методов и технологий, создание собственной творческой лаборатории, позволяющей существенно повысить эффективность и качество обучения русскому языку. Сегодня возрастает роль каждого отдельно взятого учителя, его умения найти себя, свой почерк, свое лицо.

Современные тенденции развития образования создают предпосылки к изменению содержания образования, где приоритетную роль играет творческая самореализация потенциала обучающегося. Учитель, располагающий компьютером, имеет уникальную возможность облегчить процесс обучения, сделать его более наглядным и динамичным, распланировать свои уроки таким образом, чтобы использование компьютерной поддержки было наиболее продуктивным, уместным и интересным для учащихся.

Творческие поиски привели меня к методике интенсивного обучения Т.Я. Фроловой. Обучение орфографии и пунктуации проводится на основе обобщенно-сопоставительных правил. Учащимся сложно запомнить и усвоить большой объем правил, изучаемых разрозненно. Методика Фроловой позволяет представить изучаемый материал в группах, объединенных по опознавательным признакам или по единому основанию. В результате происходит сокращение объема изучаемого материала за счет объединения правил в одну информационную единицу,

обеспечивается надежность усвоения материала, удержание, закрепление и автоматизация навыков системой актуального повторения.

Методика Т.Я. Фроловой позволяет использовать такие современные образовательные технологии, как информационно-коммуникативные, здоровьесберегающие, осуществлять личностно-ориентированный подход. Учащимся с развитым логическим мышлением предлагается рассказать о способе применения правила на основе алгоритма-формулы, схемы. А учащиеся с наглядно-образным типом мышления рассказывают о способе применения правила, опираясь на иллюстрацию, отражающую в образах порядок применения правила.

Итак, методика, используемая мною в работе, позволяет осуществлять обучение орфографии и пунктуации на основе классификационной системы, что значительно усиливает практическую направленность изучения русского языка. При этом сокращается объем изучаемого материала, снимается проблема интерференции, разгружается память учащихся, обеспечивается надежность усвоения с учётом функциональной асимметрии работы головного мозга учащихся.

Не могу сказать, что все уроки я строю по этой методике, но элементы её использую регулярно.

Большую помощь в работе мне оказывают обобщающие таблицы в рисунках и схемах для изучения орфог-

рафии и пунктуации русского языка по методу «Интенсивного обучения правописанию». Эти рациональные способы применения правил в рисунках и схемах позволяют включить в процесс обучения учеников с различным типом мышления.

Очень часто на уроках я использую упражнения из пособий Т.Я. Фроловой «Мы пишем без ошибок» и «Русский язык. Практикум». В них представлены не традиционные орфографические и пунктуационные правила, а рациональные способы и приёмы их применения. Требуется совершить не более трёх мыслительных операций, необходимых для решения любой орфографической или пунктуационной задачи.

Дидактический материал подобран в пособиях таким образом, что при изучении каждой новой темы идёт попутное повторение и закрепление всего изученного ранее. Следовательно, ни одна из отработанных тем не уходит из поля зрения ученика. Это позволяет довести навыки правописания до автоматизма.

Система упражнений, представленная в пособиях, направлена на формирование навыков, необходимых для развития автоматически грамотного письма.

Развитию орфографической зоркости способствуют такие упражнения, как «Орфографическая разминка», «Зри в корень», «Проверь две орфограммы в одном слове».

Умение ориентироваться в сложных орфографических ситуациях при написании созвучных слов и сочетаний формируется при выполнении серии упражнений «Не верь ушам своим».

Пунктуационные умения и навыки вырабатываются при выполнении упражнений «Пунктуационная разминка», «Проверь две (три) пунктограммы в одном предложении», «Комментированное письмо», «Пунктуационно-орфографическая разминка» позволяют закрепить орфографические и пунктуационные навыки.

Выполнение диктантов «Доверяю себе, проверяю себя» позволяет не только выработать навыки самоконтроля, но и способствует развитию интуиции, которая необходима для ориентации в сложных орфографических и пунктуационных ситуациях.

К тому же, ЕГЭ по русскому языку является обязательным, и поэтому передо мной как учителем стоит важная задача: целенаправленное обобщающее повторение материала, изученного в 5–9-х. Многие теоретические знания нуждаются в углублении и дополнении. Наконец, ученики просто психологически должны быть готовы к тестовой форме экзамена, уметь быстро и без ошибок заполнять бланки, знать требования к сочинению и т.д.

Организацию подготовки учащихся к ЕГЭ начинаю с информационного этапа. На этом этапе знакомя учеников со структурой работы, демонстрационными тестами Минобрнауки РФ.

Обязательно изучаю анализ результатов прошлогоднего экзамена. На уроках обращаю особое внимание на актуализацию знаний и умений по вопросам, традиционно

вызывающим затруднения у выпускников. Работе с орфографическими и пунктуационными правилами в 10–11-х классах посвящаю как целые уроки повторения и обобщения материала, так и отдельные задания, используемые в ходе занятия. Традиционным стало проведение в начале каждого урока в старших классах орфографических или пунктуационных пятиминуток. Обязательна работа и по орфоэпии. Отдельные задания, посильные для учащихся, предлагаю на уроках уже с 5-го класса. Как уже сказала, при подготовке к Единому Государственному Экзамену по русскому языку используется разнообразный дидактический материал, демонстрационные тесты Минобрнауки РФ. По наиболее трудному материалу даются домашние задания.

Познакомившись со статьями, разработками, информацией на сайтах Интернета, я наработала свой опыт использования ИКТ на уроках русского языка. Во-первых, это работа со схемами по методике Т.Я. Фроловой. При подготовке к уроку дома составляю презентацию со схемами, но только их основы, которые ученики заполняют на уроке с помощью интерактивной доски. Одну и ту же презентацию можно использовать несколько раз: при объяснении нового материала, когда учитель заполняет сам, и для контроля знаний учащихся. Во-вторых, работа с текстами. С помощью таких презентаций удобно проверять словарные диктанты. Для этого на одном слайде появляется текст, в котором пропущены орфограммы или допущены ошибки. После написания работы учащиеся проверяют диктант по следующему слайду и выставляют себе оценки, критерии которых даны на следующем слайде. Данный вид работы удобен тем, что учащиеся сразу видят свои ошибки, исправляют их и получают оценки. Кроме этого, учащиеся сами создают презентации по заданным лингвистическим темам. Сейчас появилось множество учебных компьютерных программ, которые содержат все справочные сведения в объёме, необходимом для подготовки к ЕГЭ. Гипертекстовые ссылки и инструменты поиска помогают лучше ориентироваться в материале. Специальные интерактивные тренажёры позволяют развивать навыки подготовки к экзамену в тестовой форме. Тесты можно выполнять в произвольной последовательности с учетом индивидуальных возможностей учеников. Электронное издание предусматривает задания для проведения тематического и итогового зачета. Программа сама регулирует время, отведенное на зачет, проверяет результаты тестирования и выставляет оценку, заносит ее в «Журнал пользователя». Учащийся получает, как на ЕГЭ, суммарный балл (оценку по 5-балльной шкале) и тестовый балл (сумма набранных баллов в пересчете на 100-балльную шкалу).

При подготовке к ЕГЭ не вызывает особых затруднений подбор заданий по орфографии и пунктуации. Но компьютерные программы молчат относительно части 3 (С). Ни для кого не секрет, что часть С вызывает большую трудность у учащихся. Что ожидает ученика после того, как он выполнит предварительные задания: определил

тему, идею, стиль текста, отметил художественно-изобразительные средства? Как соединить свои ответы и написать сочинение. Ученику предстоит грамотно выстроить текст сочинения, применить все, что он знает о грамматических и смысловых связях предложений в тексте. В помощь к урокам по подготовке к выполнению задания типа С я использую презентацию «ЕГЭ. Пишем сочинение.», в которой последовательно рассказывается об основных этапах работы над сочинением, определяется круг тем, необходимых при выполнении заданий, даются возможные опорные конструкции, помогающие учащимся анализировать исходный авторский текст, раскрываются приемы создания учеником собственного сочинения, даются примеры вступлений, варианты формулировки проблем исходного текста.

Начинаю с ознакомления с критериями оценивания ответа на задание С, затем продолжаю обучению правилам построения текста сочинения:

- вступление,
- формулирование проблемы,
- комментарий к проблеме,
- позиция автора текста,
- позиция автора сочинения,
- первое доказательство своей позиции (из литературы),
- второе доказательство своей позиции (из литературы или из жизни),
- вывод.

Литература:

1. Т.Я. Фролова. «Мы пишем без ошибок». Симферополь, «Таврида», 2006.
2. Т.Я. Фролова. Русский язык. Практикум. Симферополь, «Таврида», 2006.
3. Т.Я. Фролова. Русский язык. Комплект наглядных и электронных пособий для 1–9 классов. Симферополь, «Таврида», 2006.
4. ЕГЭ 2008. Русский язык. Федеральный банк экзаменационных материалов. — М.: Эксмо, 2008.
5. Единый государственный экзамен. Русский язык. Универсальные материалы для подготовки учащихся /ФИПИ/ Авторы-составители: В.И. Капинос, И.П. Цыбулько. — М.: Интеллект-центр, 2009.
6. Самое полное издание типовых вариантов реальных заданий ЕГЭ. 2009. Русский язык /ФИПИ/ Авторы-составители: А.Ю. Бисеров, Н.В. Соколова. — М.: Астрель, 2009.
7. Н.А. Сенина. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2012.: Учебное пособие — Ростов-на-Дону, 2011.

Использование анализа размерностей в геометрии

Неграш Александр Сергеевич, кандидат технических наук, специалист
Управление образования (г. Лобня, Московская область)

Мазейкина Мара Юрьевна, аспирант
Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

Анализ размерностей физических величин и связанная с ним теория подобия физических явлений широко используются во многих технических приложениях физики. В то же время использованию этого ана-

Считаю необходимым внушить ученикам, что стройная композиция — это уже большой процент успеха.

Для учеников готовлю папки-памятки в помощь, где пошагово, с примерами рассказываю, как создавать сочинение на основе текста, даю под запись языковые, речевые стандарты, используемые при рецензировании.

Конечно, успех работы с электронным изданием зависит от уровня компьютерной грамотности учеников и учителя. Прежде всего, меняются квалификационные характеристики учителя: он должен уметь свободно ориентироваться в теоретическом материале по предмету, владеть основами информационно-коммуникационных технологий, быть мобильным и заинтересованным в развитии познавательных способностей учеников. В заключение хотелось бы сказать, что компьютер на уроке не может, конечно, заменить живое слово учителя, но может стать хорошим помощником. Это только инструмент, с помощью которого учитель может добиться более динамичного и яркого знакомства с учебным материалом, провести закрепление и контроль знаний при подготовке к ЕГЭ. Подготовка к ЕГЭ по русскому языку — серьезная и ответственная работа как для учителя, так и для ученика. В последнее время появилось много литературы для занятий. Учителю необходимо проанализировать материалы и распределить их таким образом, чтобы эти книги стали действенным помощником и на уроках русского языка, и на дополнительных занятиях, и для самостоятельной подготовки учащихся к экзамену.

лиза в школе не уделяется достаточного внимания при обучении физике.

Одной из причин этого является недостаточное количество учебных пособий для школы [1, 2, 3], где этот

анализ представлен. Однако возможности использования этого анализа в школах имеются [4].

В данной работе представлены примеры использования анализа размерностей в геометрии, которые можно использовать на уроках физики как иллюстрацию возможностей такого анализа.

Подобие геометрических объектов это частный случай подобия физических объектов.

К удовлетворению учителей физики — сторонников использования активных форм анализа размерностей школе — в учебниках геометрии сформулирована следующая теорема подобия геометрических фигур.

Теорема 1. Отношение площадей подобных фигур равно квадрату отношения их сходственных размеров.

Таковыми сходственными размерами могут служить размеры, принятые за «характерные размеры». За характерные размеры можно принять, например, максимальные расстояния между точками подобных фигур. Для прямоугольных треугольников это будут их гипотенузы.

Докажем теорему Пифагора (теорему 2), применяя анализ размерностей, используемый в физике [3].

Решение (доказательство)

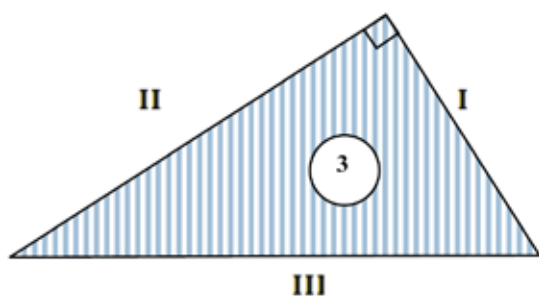


Рис. 1. Расчётная схема задачи: исходный прямоугольный треугольник

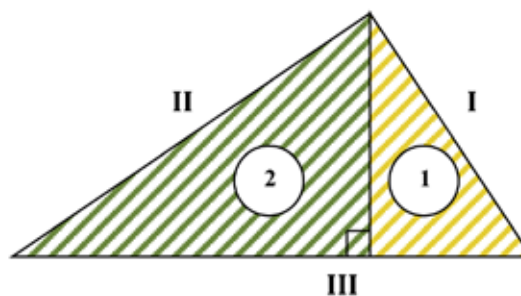


Рис. 2. Построения: перпендикуляр — на гипотенузу

$$S_1 + S_2 = S_3$$

Опустим перпендикуляр из вершины прямого угла данного треугольника (Δ_3) на гипотенузу (III) — см. рис. 2.

В результате треугольник (Δ_3) разбит на два прямоугольных треугольника: треугольник №1 (Δ_1) и треугольник №2 (Δ_2) с гипотенузами I и II, т.е.

$$S_1 + S_2 = S_3. \quad (\text{ИФ1})$$

Треугольники 1 и 2 (и) подобны треугольнику 3 (Δ_3), т.к. каждый из треугольников (1 и 2) имеет по одному общему острому углу с данным треугольником Δ_3 , т.е.

$$\begin{cases} \Delta_1 \sim \Delta_3 \\ \Delta_2 \sim \Delta_3 \end{cases} \Leftrightarrow \Delta_1 \sim \Delta_2 \sim \Delta_3.$$

Т. о., все три треугольника подобны.

Выразим площадь каждого из треугольников через свой характерный размер — гипотенузу.

На основании анализа размерностей (чтобы сохранить равенство размерностей в формулах) длину гипотенузы необходимо возвести в квадрат.

Т.е.

Теорема Пифагора

Задача №1. Теорема 2 (теорема Пифагора)

Постановка задачи

Установить функциональную зависимость между катетами I и II прямоугольного треугольника и гипотенузой III.

Исходные данные

Данный треугольник (Δ_3) — прямоугольный — см. рис.

1.

I, II — катеты.

III — гипотенуза (т.е. $\widehat{III} = \frac{\pi}{2}$)

Вопрос задачи: найти функциональную связь между сторонами I, II, III.

Обозначения

S — площадь,

I, II, III — длины сторон данного треугольника — Δ_3 ,

1, 2, 3 — номера треугольников,

D — треугольник,

~ — символ геометрического подобия,

ИФ — итоговая формула.

$$\begin{cases} S_1 = k \cdot I^2 \\ S_2 = k \cdot II^2 \\ S_3 = k \cdot III^2 \end{cases}, \quad (2)$$

где k — безразмерное число ($k \neq 0$).

Подставляя (2) в (1), получим

$$k(I^2 + II^2) = k III^2 \Leftrightarrow$$

$$I^2 + II^2 = III^2. \quad (\text{ИФ3})$$

Теорема 3 (теорема Пифагора)

В прямоугольном треугольнике квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов. (3)

Теорема доказана (задача решена).

2. Анализ решения задачи. Дополнительные формулировки теоремы Пифагора

Аналитическое выражение (ИФ3) теоремы графически можно представить другой расчётной схемой — ква-

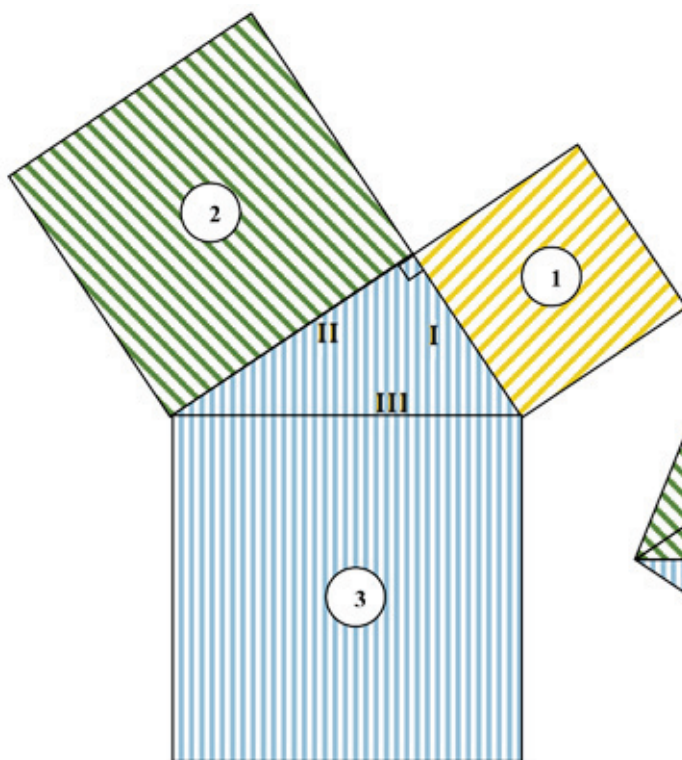


Рис. 3. Квадраты, построенные на сторонах прямоугольного треугольника $S_1 + S_2 = S_3$

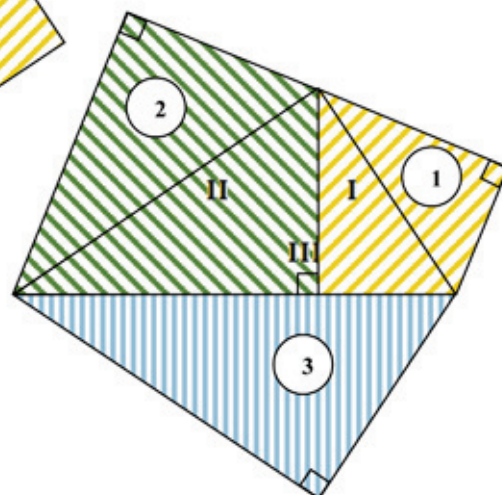


Рис. 4. Подобные прямоугольные треугольники (1, 2, 3), построенные на сторонах прямоугольного треугольника $S_1 + S_2 = S_3$

дратами, построенными на сторонах исходного прямоугольного треугольника и формулой (ИФ1) — см. рис. 3. Заметим, что все квадраты подобны друг другу.

Тогда вербальная формулировка аналитической формы (ИФ3) теоремы Пифагора примет вид теоремы 3.1.

Теорема 3.1 (теорема Пифагора — формулировка на языке площадей квадратов)

Сумма площадей квадратов, построенных на катетах прямоугольного треугольника, равна площади квадрата, построенного на гипотенузе. (3.1)

Если каждый из трёх прямоугольных треугольников, изображённых на рис. 2, отразить от своей гипотенузы как от плоского зеркала, то эти отражения, будут представлять собой прямоугольные треугольники, построенные на сторонах исходного прямоугольного треугольника — см. рис. 4. Тогда вербальная формулировка формулы (ИФ1) примет вид теоремы 3.2.

Теорема 3.2 (теорема Пифагора — формулировка на языке площадей прямоугольных треугольников)

Сумма площадей подобных прямоугольных треугольников, построенных на катетах прямоугольного треугольника, равна площади подобного им прямоугольного треугольника, построенного на гипотенузе. (3.2)

Анализируя рисунки 3, 4 и соответствующие им формулировки (3.1) и (3.2), можно сформулировать теорему 4 (обобщённую теорему Пифагора).

Теорема 4 (обобщённая теорема Пифагора — формулировка на языке площадей подобных фигур)

Сумма площадей подобных фигур, построенных на катетах прямоугольного треугольника, равна площади подобной им фигуры, построенной на гипотенузе. (4)

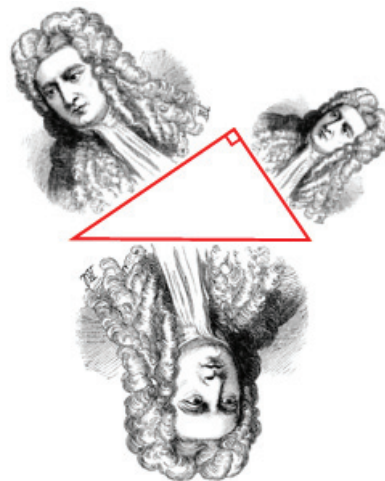


Рис. 5. Произвольные подобные фигуры, построенные на сторонах прямоугольного треугольника: $S_1 + S_2 = S_3$

Доказательство этой теоремы рассмотрено в задаче №2.

3. Обобщённая теорема Пифагора

Задача №2. Обобщённая теорема Пифагора

Постановка задачи

Доказать теорему 4, которая является обобщением теоремы Пифагора (3.1).

Комментарии к постановке задачи

Таковыми подобными фигурами могут быть не только квадраты, как в теореме Пифагора (3.1), но и любые другие правильные многоугольники: треугольники (см. рис. 6), пятиугольники, шестиугольники (см. рис. 8) и т.д. Таковыми фигурами могут быть и круги, полукруги (см. рис. 7) и любые подобные между собой фигуры (см. рис. 5).

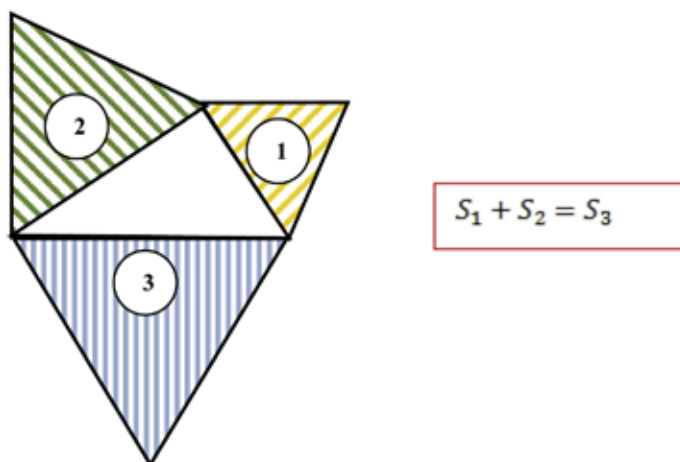


Рис. 6. Правильные треугольники, построенные на сторонах прямоугольного треугольника

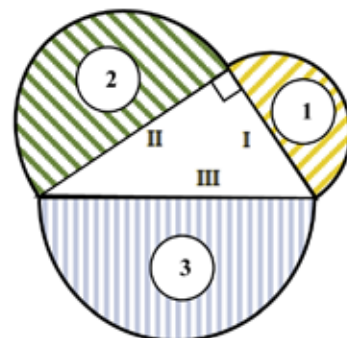


Рис. 7. Полукруги, построенные на сторонах прямоугольного треугольника

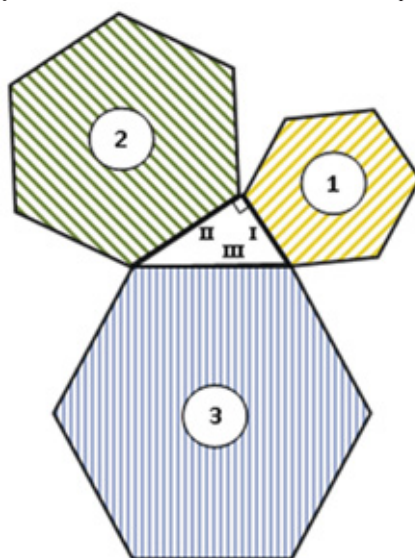


Рис. 8. Правильные шестиугольники, построенные на сторонах прямоугольного треугольника

Здесь I, II, III — стороны прямоугольного треугольника. III — гипотенуза;

S_1 и S_2 — площади подобных фигур, построенных на катетах прямоугольного треугольника;

S_3 — площадь фигуры, подобной фигурам 1 и 2, построенной на гипотенузе прямоугольного треугольника.

Решение (доказательство)

Доказательство обобщённой теоремы Пифагора (4) с использованием анализа размерностей аналогично доказательству теоремы Пифагора (3).

На основании теоремы Пифагора имеем

$$I^2 + II^2 = III^2 \quad (4)$$

На основании теоремы 1 о площадях подобных фигур имеем

$$\begin{cases} S_1 = k \cdot I^2 \\ S_2 = k \cdot II^2 \\ S_3 = k \cdot III^2 \end{cases} \quad (5)$$

Выразив из (5) квадраты сторон прямоугольного треугольника и подставив их в (4), получим

$$\frac{S_1}{k} + \frac{S_2}{k} = \frac{S_3}{k} \quad (6)$$

Умножив обе части выражения (6) на число k , получим

$$S_1 + S_2 = S_3 \quad (\text{ИФ7})$$

Теорема доказана (задача решена).

Очевидно, что теорема 4 включает в себя теорему Пифагора (3.1), сформулированную на языке площадей квадратов, и имеет по сравнению с ней большую общность.

4. Теорема Гиппократы

Задача №3. Теорема Гиппократы

На уроках геометрии (или физики) после доказательства обобщённой теоремы Пифагора можно предложить задачу, известную под названием «Теорема о лунках Гиппократы». При решении этой задачи обобщённая теорема Пифагора используется применительно к полуокружностям. Заметим, что все полуокружности являются подобными фигурами.

Постановка задачи

Доказать теорему 5 (теорему Гиппократы).

Теорема 5 (теорема Гиппократы)

Сумма площадей фигур, образованных полуокружностями, построенными на сторонах прямоугольного треугольника, как на диаметрах, равна площади этого треугольника. (5)

Лунками Гиппократы называют серповидные фигуры, образованные пересечением полуокружностей, построенных на сторонах I, II, III как на диаметрах полуокружностей. Постановка задачи проиллюстрирована рисунком 9.

Указания к доказательству

При доказательстве теоремы Гиппократы применение анализа размерностей сочетается с традиционными методами решения задач геометрии и логикой. Такое сочетание расширяет эффективность использования анализа размерностей. Доказательство этой теоремы здесь не приводится. Отметим лишь, что использование рисунков 7 и 9 здесь играет ключевую роль наряду с использова-

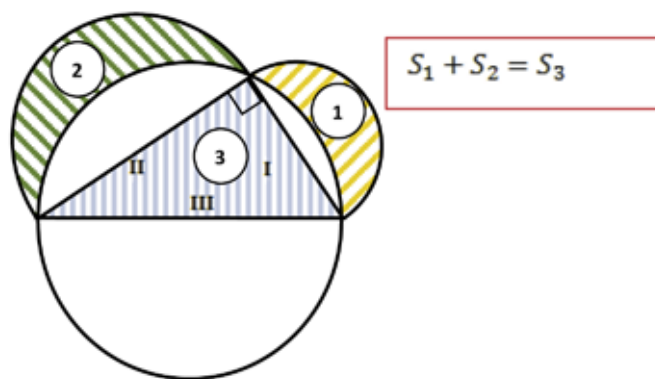


Рис. 9. Теорема «Лунки Гиппократы»

нием обобщённой теоремы Пифагора (4).

С позиций геометрии эта задача характерна тем, что сумма площадей двух криволинейных фигур (лунок) равна площади фигуры с прямолинейными границами (прямоугольного треугольника).

Решение задач №2 и 3 без использования анализа размерностей более сложное.

Заключение

Из этих примеров следует, что сочетание активной формы использования анализа размерностей с традиционными приёмами геометрии приводит к новым теоремам, к новым уровням обобщения наших знаний в геометрии. Такие обобщения способствуют более глубокому освоению учениками тем «геометрическое подобие» и «теорема Пифагора».

Предложенные задачи можно использовать как на уроках физики, так и на уроках геометрии. Они иллюстрируют возможности анализа размерностей и межпредметных связей.

Литература:

1. Аленицын А.Г., Бутиков Е.И., Кондратьев А.С. Краткий физико-математический справочник. — М.: Наука, 1990. — 368 с.
2. Иванов Б.Н. Законы физики. — М.: Высш. шк., 1986. — 335 с.
3. Баренблатт Г.И. Анализ размерностей: Уч. пос. — М.: МФТИ, 1987. — 168 с.
4. Неграш А.С., Мазейкина М.Ю. Сборник трудов докладов Всероссийского Съезда учителей физики. Москва, МГУ, 2011. — с. 332–334

Модель организации профессиональной ориентации учащихся с разными возможностями способствующая развитию социально-педагогического партнерства МОУ ООШ №5 г. Качканар

Мазурова Виктория Леонидовна, магистрант

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Первая серьёзная жизненная проблема, с которой сталкиваются старшеклассники, — выбор будущей профессии. Каждый молодой человек строит планы на бу-

дущее. Это будущее представляется ему благополучным и успешным. Но в современных условиях конкуренции и ужесточения требований, предъявляемых рынком труда,

выпускники российских школ оказываются не готовыми к адаптации в новых социально-экономических условиях.

Очень важно научить сегодняшних школьников, как относиться к окружающему миру и воспринимать опыт окружающих людей, дать им понять, что образование и высокая квалификация сами по себе ещё не гарантируют получения и сохранения работы, а так же продвижения по службе и удачной карьеры. Важно, чтобы учащиеся представляли, как влияют на популярность и перспективность той или иной профессии такие факторы, как социально-экономическая ситуация, спрос на рынке труда, престиж профессии, прогноз занятости по профессиональным областям и специальностям, условия труда, средняя зарплата и прочее. Эти аспекты сегодня очень актуальны и рассматриваются достаточно подробно в различных информационных и образовательных источниках.

В феврале 2010 года, излагая содержание национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», президент РФ Д.А. Медведев отметил, что в 21 веке «...важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства».

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире».

Д.А. Медведев подчеркнул, что дети будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, формулировать свои интересы и осознавать свои возможности. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на его начальной, основной и старшей ступенях. Задача учителя — помочь учащимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Каждый учащийся должен знать, зачем он учится. Результат образования — это не только знания по определенным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении... Программы обучения старшеклассников будут увязаны с дальнейшим выбором специальности [3].

Изучая список вакансий, заявленных в ГУ «Качканарский ЦЗ» на 21 февраля 2012 г., мы видим, что город остро нуждается в специалистах технических профессий. В свою очередь образовательное учреждение может оказать содействие в решении данной проблемы с помощью представленной модели.

Для этого установлена следующая цель: выработка у школьников сознательного отношения к труду, профессиональное самоопределение в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Для реализации цели определены следующие задачи:

1. Сформировать у старшеклассников коммуникативную, информационную и социально — трудовую компетентность;
2. Развить у школьников креативность, способность к принятию решения в нестандартных ситуациях, необходимую для профессиональной мобильности;
3. Сформировать умение соотносить свои интересы и способности с требованиями, выдвигаемыми выбранной профессией;
4. Сформировать у учащихся потребность и навыки самодиагностики склонностей и способностей, в целях эффективного самоопределения в профессии с учетом собственной индивидуальности;
5. Расширить представления учащихся о современном «рынке профессий».

Критерии и показатели реализации цели и задач модели:

1. Степень информированности учащихся о профессии и путях ее получения;
2. Наличие потребности в обоснованном выборе профессии;
3. Уверенность школьника в социальной значимости труда;
4. Степень самопознания школьника;
5. Наличие у учащегося обоснованного профессионального плана.

В воспитательной системе школы существует значимый компонент — профессиональная ориентация учащихся.

Профессиональная ориентация — это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах определенных профессий и разного уровня квалификации. Она представляет собой единство практической деятельности и развивающейся междисциплинарной теории и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе работы с учащимися [4].

Данную модель представим схематично (рис. 1).

Начиная с 7 класса педагогическому коллективу необходимо вести работу по профессиональной ориентации учащихся, выстраивая ее по данным в схеме направлениям.

— **Профессиональная информация** включает в себя сведения о мире профессий, личностных и профессионально важных качествах человека, существенных для его трудового самоопределения, о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в специалистах разного профиля.

Информирование осуществляется через социально-педагогических партнеров (родители, Качканарский Центр занятости, предприятия города, Качканарский горнопромышленный колледж).

Социальное партнерство — социально-психологическое явление, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения по-



Рис. 1.

требностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничества, развития всех субъектов данного процесса [2].

Организация социально-педагогического партнерства может осуществляться путем согласования социально-воспитательных программ общеобразовательных учреждений и иных субъектов социализации на основе национального воспитательного идеала и базовых национальных ценностей. Это возможно при условии, что субъекты воспитания и социализации заинтересованы в разработке и реализации таких программ [1].

— **Профессиональное воспитание** включает в себя формирование склонностей и профессиональных интересов школьников.

— **Профессиональное консультирование** — это изучение личности учащегося и на этой основе выдача ему профессиональных рекомендаций.

— **Элективный курс «Моя будущая профессия» 9 класс** направлен на формирование практико-ориентированных компетенций учащихся и их профессиональной ориентации в связи с личными желаниями и наклонностями в условиях современных и перспективных требований на рынке труда.

— **Профподготовка** осуществляется через включение в учебный план образовательной области «Технология».

— **Психологическое сопровождение** осуществляется через коррекционные занятия с педагогом-психологом школы 1 час в неделю.

При проведении профориентационной работы следует обязательно учитывать возрастные особенности школьников. Обучение на основной и старшей ступени должно быть организовано по-разному.

Ключевую позицию в организации работы по профориентации должно занимать психологическое сопровождение ученика с учетом его индивидуальных особенностей на протяжении всего периода обучения в школе. Это поможет подготовить учащегося к осознанному выбору будущей профессии.

С учетом психологических и возрастных особенностей школьников рекомендуется выделить следующие этапы и содержание профориентационной работы в школе:

7 класс

1 полугодие — входная диагностика (необходимо узнать, на каком уровне профессионально ориентирован ученик);

2 полугодие — систематическое проведение игр в рамках классных часов (см. приложение 2).

Введение образовательной области технология с использованием раздельного обучения.

8 класс

Тематические классные часы с использованием проектных технологий (основываясь на курсе 7 класса школьник выбирает понравившуюся ему профессию и создает мультимедийную презентацию или коллаж, с последующей защитой);

Экскурсии на рабочие места родителей класса;

Встречи с интересными людьми (Ветераны труда, родители учащихся, социальные партнеры).

9 класс

Введение в учебный план элективного курса «Моя будущая профессия»;

Посещение дней открытых дверей Качканарского горнопромышленного колледжа;

Консультирование специалистов Качканарского центра занятости о современном рынке труда.

Если в образовательном процессе создать условия, направленные на формирования профессиональной ориентации учащихся, то выпускники школы приобретут практико-ориентированные знания, которые сформируют социально-экономические компетенции, необходимые для успешной интеграции в социум и адаптации в нём.

Предполагаемые результаты:

1. Сформированность знаний учащихся о специфике современного рынка труда и его развитии;

2. Сформированность у учащихся адекватных представлений о себе и своём профессиональном соответствии;

3. Принятие учащимися осознанного решения о профессиональном выборе направления дальнейшего обучения;

4. Создание условий для повышения готовности под-

ростков к социально-профессиональному самоопределению и мобильности;

5. Обозначение выпускниками дальнейшего образовательного пути.

Литература:

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [Электронный ресурс]: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009. 00 с. (Стандарты второго поколения). Режим доступа: <http://www.rusla.ru/rsba/politic/files/5-KDNV.doc>
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.
3. Проект Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА». Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
4. Саронов А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П., Профессиональная ориентация молодежи. М.: Высшая школа. 2000.

Формирование патриотизма на уроках русского языка

Райцева Евгения Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гатчинская СОШ №4 с углублённым изучением отдельных предметов»

Во все времена реформаторы России, задумываясь о переустройстве государства, неизменно обращались к молодому поколению. Они понимали, что успех задуманного будет во многом зависеть от подготовки преданных делу, патриотически настроенных государственных людей. Необходимость работы по патриотическому воспитанию школьников и в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения. Отмечая повышение общественного статуса воспитания в нашем обществе, сложившееся в настоящее время положение требует более активных и действенных мер государства, системы образования, всего общества по воспитанию у детей и молодежи качеств гражданственности, патриотизма и любви к малой родине.

Отрадно заметить, что для организации такой работы была принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан», в которой четко определены направления и цели патриотического воспитания подрастающего поколения. Воспитание молодежи в современном российском обществе осуществляется в условиях политического и экономического реформирования, в ходе которого существенно изменилась социокультурная жизнь подрастающего поколения, принципы функционирования образовательных учреждений, стали другими средства массовой информации, изменились детские и молодежные организации. Современное общество потребовало новых подходов к воспитанию молодого поколения.

Характерной особенностью современного этапа развития российского социума является значительный рост интереса к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности страны. Стало оче-

видным, что решение множества проблем воспитания в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважении к историко-культурному наследию своего народа, всех народов России. В связи с этими приоритетными направлениями и составными частями образовательного процесса является гражданско-правовое, патриотическое воспитание подрастающего поколения. Формирование у школьников чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать выводы и выбор, является одной из главных задач образования.

Одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных учреждений является краеведение, помогающее воспитывать у школьников любовь к родному краю, к своей Родине и стране.

В настоящее время под «краеведением» понимают всестороннее изучение определенной части страны, города или других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем.

Проблема патриотического воспитания волновала общественность и педагогов разных стран и разных эпох. Образ идеального патриота наделялся такими качествами, как законопослушность, любовь к Отечеству и государству, осознание долга перед Отечеством и государством, жертвенность, следование этическим и нравственным нормам и их активное воспроизведение. В механизмах такого воспитания главное место отводилось формированию умения

безусловно, безоговорочно подчиняться воле воспитателя (англ. пед. Д. Локк, нем. пед. И.Ф. Герbart). Российские педагоги предпочтению отдавали развитию глубокого эмоционального отношения к родной земле и Отечеству и вырастающей из него преданности, которые, в свою очередь, предполагают взаимодействие людей между собой и отдельной личности с общественной. В русской педагогике всегда подчеркивалась необходимость и важность ярких и приятных для ребенка переживаний при воспитании патриота. Считалось, что иначе невозможно воспитание осознанных и устойчивых патриотических качеств. Особенно последовательно и убежденно об этом писал, на основе собственного опыта, В.А.Сухомлинский. И именно эти его позиции подвергались резкой критике со стороны официальной педагогики и политической идеологии в семидесятые годы двадцатого века. В атмосфере распространения и укрепления в общественном сознании гуманистической педагогической парадигмы следует предельно внимательно относиться к идеям этого педагога-гуманиста, связывающего патриотическое воспитание с развитием гражданских чувств, любви к матери, к семье, к родному селу или городу, как самому надежному фундаменту воспитания настоящего патриота. Патриотизм — сложнейшая черта морали. В нее входит целый ряд, комплекс различных проявлений: любовь к Родине, чувство гордости за свой народ, его труд, ненависть к врагам Родины, ее угнетателям, а также деятельная борьба за процветание своего Отечества. Все эти черты находят свое воплощение в гражданственности. В ней выражена самая высокая мотивация поведения, определяемая его общественным долгом, назначением человека в обществе. В ней выражаются такие интегральные свойства, как честь, чувство собственного достоинства, гордость за свою принадлежность к родному краю. В ней обнаруживает себя общественная активность: не только стремление, но и умение вносить в жизнь улучшения при помощи полезных общественных дел. Патриотическое отношение к Отечеству — это осознание своих обязанностей перед ним, это деятельность, направленная на его процветание, основанная на чувстве любви, привязанности к этой земле, ее культуре, ее людям. Это переживание горечи и сострадания за ее невзгоды и беды, уважение к ее прошлому и настоящему. Такое отношение издревле определяется как «патриотизм». Каким бы по своей величине не было Отечество, оно для человека начинается с места, где он вырос. Именно в этом небольшом участке земли сосредотачивается, воплощается и оживает образ Отечества. Только через привязанность к этому месту Родина входит в душу человека, начинает его волновать и побуждать к созидательной деятельности.

В школьном возрасте необходимо начать целенаправленную работу по воспитанию истинного патриотизма. Большим потенциалом для формирования гражданского мировосприятия обладают уроки русского языка и литературы. На уроках русского языка необходимо использовать тексты для изложения, темы для сочинения соответствующей тематики. К произведениям патриотического содер-

жания следует относиться особенно бережно, находить положительное и отрицательное в поступках различных героев. Следовательно, педагогу дано широкое поле деятельности по воспитанию патриотизма и гражданственности школьников на уроках русского языка и литературы.

Учебный предмет — это приспособленная к изучению та или иная научная дисциплина или область деятельности.

Русский язык относится к числу важных учебных предметов, составляющих вместе с другими дисциплинами основу среднего образования выпускников.

В разные периоды развития отечественной школы состав учебного предмета «Русский язык» менялся в зависимости от общих его целей и специальных целей изучения русского языка, от уровня развития науки о русском языке и наук психолого-педагогического цикла. В отличие от остальных учебных предметов, русский язык как родной выполняет две функции: он является, во-первых, предметом изучения и, во-вторых, средством изучения всех остальных дисциплин. От уровня его преподавания во многом зависят успехи учащихся в овладении как самим русским языком, в качестве средства общения во всех формах его применения, так и всеми остальными учебными предметами [8, с. 203].

Основная цель обучения русскому языку в школах состоит в том, чтобы обеспечить языковое развитие учащихся, помочь им овладеть речевой деятельностью на родном языке: сформировать умения и навыки грамотного письма, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи, научить их свободно говорить и писать на родном языке, пользоваться им в жизни как основным средством общения. Теория приближена к практике. Она вводится для того, чтобы помочь учащимся осознать свою речь, опереться на речеведческие знания как на систему ориентиров в процессе речевой деятельности, овладеть навыками самоконтроля.

Целесообразно использовать на уроках русского языка местный краеведческий материал, так как он очень удобен для анализа, полезен при записи различного рода примеров. В то же время он заставляет школьников осознать и задумываться над многими вопросами жизни, помогает осознать свой гражданский долг и полюбить свой родной край. Краеведение является одним из эффективных средств патриотического воспитания, так как соединение учебно-познавательной работы с воспитательными задачами происходит здесь естественно. Краеведческая работа представляет блестящую возможность реализовать идею межпредметных связей, органично связывать классные занятия с факультативными и внеклассными мероприятиями. Например, в ходе изучения фонетики школьникам можно предлагать для фонетического разбора и транскрибирования слова, фразы, предложения о родном крае. Изучая морфологию можно также использовать краеведческий материал, например, при изучении разделов собственные и нарицательные имена существительные; качественные, относительные и притяжательные имена прилагательные; числительные; дееспричастия и

причастия. Большие возможности имеет краеведение при изучении раздела «Лексика». Школьники знакомятся с особенностями местного диалекта, изучают историзмы и архаизмы своего края. Неоценимую помощь в этой работе может оказать словарь В.И. Даля [5, с. 57].

Большую роль в воспитании патриотических качеств у школьников на уроках русского языка играют тесты. Текст — сочетание предложений, связанных между собой по смыслу одной темой. Предложения, даже сложные, почти никогда не употребляются в речи изолированно. Они связаны с другими предложениями по смыслу и грамматически и, объединяясь с ними, образуют текст. В отличие от предложения, которое позволяет выразить мысль, текст обеспечивает развитие мысли, развитие повествования. Каждое последующее предложение не только повторяет тему предыдущего, но и развивает его мысль, добавляя к высказанному нечто новое, которое сообщается обычно в конце предложения; при чтении (произнесении текста) новое, сообщаемое последующим предложением, всегда выделяется голосом.

Тексты с использованием краеведческого материала (из истории улиц, города, зданий) можно использовать для написания диктантов: свободных, творческих, выборочных и других.

Тексты патриотического содержания можно использовать на уроках развития речи при написании изложений и

сочинений. Данные виды работ по развитию связной письменной речи издавна практикуются на уроках русского языка. Изложение — вид работы, в основе которого лежат высказывания, создания текста на основе данного. Изложение занимает большое место в учебной деятельности, являясь для учащихся средством усвоения, а для учителя — одним из средств проверки усвоения учебного материала. Изложение служит развитию памяти, мышления и речи учащихся [3, с. 26].

Сочинения, проводимые на уроках русского языка, по тематике делятся на две большие группы: сочинения на лингвистические темы и сочинения на темы из жизни (свободные темы). В современной программе сочинения на темы из жизни занимают в практике работы учителя-словесника большое место, что объясняется их широкими воспитательно-образовательными возможностями [10, с. 123]. Темы для сочинений должны быть близкими школьникам, затрагивать их интересы и стремления, опираться на жизненный опыт ребят («Город, в котором я живу», «Моя улица», «Моя малая Родина», «Памятники моего города»...).

Таким образом, педагог-словесник обладает большим количеством краеведческого материала, используя который, может эффективно работать над воспитанием патриотизма школьников на уроках русского языка.

Литература:

1. Вопросы воспитания на уроках русского языка. / Под ред. Т.З.Трапезниковой. — М.: Просвещение, 1965. — 179 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — М.: 1999. — 384 с.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. — М.: Просвещение, 1973. — 205 с.
4. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. — М.: Просвещение, 1984. — 496 с.
5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка. — М.: Просвещение, 2000. — 524 с.
6. Методика воспитательной работы: Учебное пособие. / Под ред. Л.И. Рувинского. — М.: Просвещение, 1989. — 335 с.
7. Повышение эффективности преподавания русского языка. / Под ред. Е.А. Бариновой. — М.: Просвещение, 1964. — 105 с.
8. Подгарецкая И.М. Воспитание интереса к изучению русского языка. —
9. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М.: «Академия», 2001. — 480 с.
10. Современный урок русского языка. / Под ред. Л.А. Тростенцовой. — М.: Просвещение, 1984. — 35 с.
11. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

Маркетинговая стратегия образовательного учреждения в реализации федерального государственного образовательного стандарта образования

Романова Ольга Николаевна, старший преподаватель
Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки

В условиях всемирного экономического кризиса учреждения образования, в силу своей зависимости от дотаций государства, вплотную столкнулись с недостатком

финансирования и вынуждены переходить к самостоятельному ведению административно-хозяйственной деятельности.

Теперь перед ними стоит проблема грамотного использования нематериальных источников для продолжения саморазвития и получения дополнительных доходов. В качестве наиболее подходящего метода решения данной проблемы мы предлагаем рассмотреть разработку маркетинговой стратегии образовательного учреждения.

К тому же государственная политика в сфере образования направлена на создание законодательной базы для эффективного проведения реформ. Одним из таких документов стал принятый в 2009 году федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Следует заметить, что в этой редакции стандарта образования требования предъявляются не к ученику, а к образовательной среде, в которой формируются его компетенции. Отличительными особенностями ФГОС образования является его системно-деятельностный и личностно-ориентированный характер, демократизация образовательной деятельности через развитие форм государственно-общественного управления, а также на обеспечение эффективного управления образовательным учреждением с использованием современных механизмов финансирования. Каждое образовательное учреждение разрабатывает собственную основную образовательную программу, учитывая систему требований стандарта.

Если говорить по существу, то наступил момент изменения подхода к организации учебно-воспитательного процесса и административно-хозяйственной деятельности образовательного учреждения и актуальность перехода отношений в плоскость образовательных услуг.

Под образовательной услугой следует понимать — комплексный процесс, направленный на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных и общественных его потребностей.

Образовательные услуги, как и любой товар, реализуются на рынке, который понимается как совокупность существующих и потенциальных покупателей и продавцов товара. Рынок образовательных услуг, в этом случае, представляет собой рынок, на котором взаимодействуют спрос и предложение на образовательные услуги.

Естественно, становление школы в новых условиях требует новых принципов и методов её управления. Реальная жизненная практика, опыт процветающих образовательных учреждений наглядно демонстрируют, что надежным залогом успешной деятельности образовательного учреждения в условиях рынка является использование маркетингового подхода в управлении своей деятельностью, в частности сбытом и продвижением услуг.

Приведём основные понятия маркетинга необходимые нам для построения стратегии образовательного учреждения. Маркетинговая стратегия — процесс планирования и реализации различных маркетинговых мероприятий, которые подчинены достижению поставленных перед компанией (организацией) целей [2]. Маркетинговая стратегия является составным элементом общей

стратегии компании, определяя основные направления деятельности компании на рынке образовательных услуг в отношении потребителей и конкурентов. Маркетинговая стратегия компании зависит от её существующего положения на рынке, оценки перспектив изменения рынка и будущих действий конкурентов, поставленных целей и существующих ресурсных ограничений.

Главными целями маркетинговой стратегии образовательного учреждения являются: увеличение клиентского потока, увеличение прибыли; увеличение доли рынка; лидерство в своем сегменте.

Маркетинговая стратегия является фундаментом успешной управленческой деятельности образовательного учреждения. Все мероприятия в области маркетинга, рекламы, связей с общественностью (PR) и продаж работают в одном направлении, а значит — согласованы с данной стратегией и не противоречат ей. Именно такие подходы эффективно реализуют маркетинговую стратегию на практике, претворяя её в жизнь. Если маркетинговая стратегия — это ствол дерева, то реклама, связи с общественностью (PR), выставки, полиграфическая продукция, и др. — его ветви. Рассматривая нарисованную картинку, понимаем, что ствол дерева — это целевые установки образовательного учреждения: миссия, бренд, имидж, а ветви это мероприятия по продвижению системы образовательных услуг учреждения. Поэтому маркетинговая стратегия будет максимально эффективной только в том случае, если все тактические шаги последовательны и являются её следствием.

В маркетинговый план образовательного учреждения входит шесть шагов — этапов: анализ ситуации, цели, стратегия, тактика, бюджет и контроль.

Анализ ситуации. В ходе анализа образовательное учреждение исследует действующие на макроуровне внешние факторы (экономические, политико-юридические, социально-культурные, технологические), а также конкурентов и потребителей. Учреждение производит анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз. Здесь следует двигаться от внешних факторов к внутренним. Аспектный анализ внешних и внутренних факторов среды образовательного учреждения, возможно, провести средствами SWOT-анализа. Особое внимание, необходимо обратить на ресурсы учреждения и определиться с тем, какие образовательные услуги будут реализованы в рамках гос. задания, а какие в рамках внебюджетной деятельности. На этом этапе изучают документы, направленные на развитие региона и муниципалитета.

Совершенно очевидно, что существует тесная связь между наличием в организации миссии и эффективностью её деятельности.

Немало важным условием эффективной образовательной деятельности школы является понимание механизма привлечения финансовых средств в ОУ. Закон №83-ФЗ направлен на повышение эффективности деятельности государственных и муниципальных учреждений за счет изменения их правового положения, сокращения

внутренних издержек и привлечения внебюджетных средств. Успех его реализации во многом зависит от фор-

мулирования миссии образовательного учреждения. Рассмотрим два примера.

Таблица 1

Гимназия № 1540 Московская технологическая школа ОРТ (образовательные ресурсы и технологии)	«Средняя общеобразовательная школа №55» г. Новоуральск
<i>Миссией школы является создание для учащихся школы оптимальных условий по овладению ключевыми компетентностями, необходимыми для жизни и профессиональной реализации в поликультурной и высокотехнологичной среде.</i>	Наша миссия – обеспечить успешную социализацию каждого ребенка. Смысловым девизом школы являются слова: образованность, ответственность, нравственность.
<p>Учебный план предполагает наличие в старшей школе трёх профильных классов в каждой параллели: филологического (востоковедческого) профиля, с ивритом в качестве первого иностранного языка и английским языком в качестве второго, информационно-технологического профиля с возможной специализацией на программировании и компьютерном дизайне и социально-экономического со специализацией на экономике и предпринимательстве.</p> <p>Например отражение созданной успешной образовательной среды в гимназии можно увидеть в новостной строке на сайте: поездка «Путешествие к корням» (Израиль), обучение по курсу «Первой Помощи» по программе Российского Красного Креста в рамках социальной инициативы «Жизнь на кончиках стрелок» Экскурсия в Центральный офис компании «Лаборатории Касперского» для группы учащихся гимназии № 1540 (Московской технологической школы ОРТ). [1]</p>	<p>Одной из составляющих образовательной программы Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №55» является система дополнительного образования, целью которой является создание условий для развития творческого потенциала школьников в соответствии с их интересами и склонностями, обеспечивающих успешную социализацию в современном обществе.</p> <p>Дополнительное образование представлено научно-техническим, социально-педагогическим, художественно-эстетическим, культурологическим направлениями.</p>

Из вышесказанного следует, что формулирование миссии образовательного учреждения является целевыми установками для коллектива школы и влечёт за собой мероприятия по формированию структуры деятельности.

Сравнение представленных миссий образовательных учреждений позволяет сделать следующие выводы, что в гимназии № 1540 все предметы по учебному плану являются гос.заданием и финансируются по гос.нормативами, но наряду с ними школа обещает особые образовательные услуги (внеурочная деятельность, дополнительное образование, и т.д.) и именно они могут являться платными образовательными услугами. Рыночные отношения в образовании предполагают широкий спектр предложенных образовательных услуг, а родители вправе выбирать. Каждый должен иметь возможность эффективного использования времени обучения в соответствии с запросами обучающихся и их родителей.

«Средняя общеобразовательная школа №55» города Новоуральска видит свою миссию как создание условий по успешной социализации обучающихся. Можно предположить то обстоятельство, что социум территории, где расположена школа на 65 % состоит из семей требующих социальной поддержки государства, в пошаговой удалённости отсутствуют учреждения дополнительного образования и культуры. Школа рассматривается как социокультурный центр. Финансирование реализации основной образовательной программы во-первых осуществляется

в соответствии с установленными гос.нормативами, во-вторых от средств участия в целевых программах развития региона и муниципалитета и в-третьих за счёт привлечения средств внебюджетной деятельности (организации платных образовательных услуг).

Анализ, проделанный нами показывает, что грамотное формулирование миссии образовательного учреждения, решает многие проблемы его эффективного функционирования. Миссия даёт импульс и ориентиры продвижения школы от нынешнего состояния к будущему, она выступает визитной карточкой школы, по ней судят о том, чем данная школа отличается от других подобных учреждений. Формулирование миссии – важная управленческая задача – предполагает ответ на вопрос: «Какую пользу школа несёт потребителям образовательных услуг».

Цели маркетинговой стратегии. После того, как в ходе анализа ситуации (SWOT-анализа) были выявлены наилучшие возможности для образовательного учреждения, эти возможности ранжируются, после чего формулируются цели учреждения и определяются сроки их достижения. Цели устанавливаются с учётом интересов всех участников системы образования, репутации образовательного учреждения и других существенных факторов.

В настоящий момент суть реформы оплаты труда в образовании заключается в термине – «нормативно-подушное финансирование», то есть «средства следуют за учеником». Нормативно-подушное финанси-

рование определяет механизм формирования расходов и доведения средств на реализацию государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в соответствии с государственным образовательным стандартом общего образования. Образовательное учреждение заинтересованно в увеличении клиентского потока — это одна из распространённых маркетинговых целей.

Эффективное управление клиентским потоком включает в себя:

- мероприятия по поддержанию отношений образовательного учреждения с постоянными клиентами;
- создание каналов обратной связи от потенциальных и постоянных клиентов;
- мероприятия по формированию репутации вашего образовательного учреждения у клиентов.

Большое значение для привлечения клиентов имеет наличие у образовательного учреждения положительной репутации на рынке образования и оформления её как бренда.

Бренд — это название, символ, лозунг, слоган, девиз, стиль, термин, идея, математическая модель, узнаваемые потребителем, концептуально оформленные с точки зрения экономической и стратегической целесообразности. Разработка бренда важная составляющая на пути к успеху образовательного учреждения.

Ещё одной приоритетной целью является увеличение прибыли. Работа начальной ступени школы по модели полного дня, организация тьюторского сопровождения образования и развития, организация групп продлённого дня, репетиторство, «школа здоровья» и т.д. Эти образовательные услуги способны принести и увеличить прибыль, что тоже является целью маркетинговой стратегии.

Нами приведены несколько целей маркетинговой стратегии для того, чтобы показать актуальность экономических знаний в организации эффективного управления образовательным учреждением.

Стратегия. Выбор наилучшего курса для достижения цели — задача стратегии.

Продвижение услуги способствует привлечению внимания и средств финансирования.

Главной задачей продвижения образовательной услуги на рынок является доведение до потенциального покупателя информации об образовательном учреждении.

Система продвижения услуг на рынок — это программа

общих маркетинговых коммуникаций учреждения — производителя услуг. Маркетологи называют четыре главных средства продвижения:

- реклама — любая оплаченная форма неперсонального представления и продвижения идей, товаров и услуг определенным спонсором;
- стимулирование сбыта — краткосрочные стимулы поощрения покупки или продажи товара или услуги;
- связь с общественностью — построение хороших отношений компаний с различными слоями общественности;
- персональные продажи — устное общение с одним или более предполагаемых покупателями с целью совершения продаж товаров и услуг.

Достижение поставленной цели происходит за счет различных методов коммуникаций. Например, вывешивание бренда школы на фасаде здания, на сайте школы, на страничках сетевых сообществ и т.д.

Следующие этапы разработки маркетинговой стратегии рассматриваются нами как текущее оперативное планирование и носят частный характер каждого учреждения.

Тактика. Стратегию следует развить, подробно представив детали, относящиеся к инструментарию маркетинга и конкретным мероприятиям. Для мероприятий выбираются ответственные и сроки выполнения.

Бюджет. Запланированные мероприятия и работы связаны с затратами, которые приплюсовываются к бюджету, необходимому для достижения целей компании.

Контроль. Образовательное учреждение должно установить периодичность пересмотра плана и контрольные показатели, позволяющие определить, как продвигается работа по достижению цели. Если показатели отстают от плановых, компания должна пересмотреть цели, стратегию или список мероприятий, чтоб исправить положение.

В условиях всемирного экономического кризиса учреждения образования, в силу своей зависимости от дотаций государства, вплотную сталкиваются с недостатком финансирования и вынужденным переходом к самостоятельному развитию. Разработка маркетинговой стратегии для образовательного учреждения способствует решению и профилактике многих управленческих проблем, что, в свою очередь, является ресурсом для её эффективного функционирования и развития.

Литература:

1. <http://www.1540.ort.ru/about/mission/> сайт гимназии № 1540.
2. http://www.marketing.spb.ru/lib-mm/what_market_plan.htm энциклопедия маркетинга.
3. Федеральный государственный стандарт начального общего образования /М-во образования и науки Рос. Федерации.-2-е изд. — М.: Просвещение, 2011.-31 с.
4. <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html> Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010 г. N 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»

Исследование уровня самооценки младших школьников

Савинова Елена Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ НОШ №19 (г. Астрахань)

В концепции Модернизации Российского образования говорится, что одной из задач образования на современном этапе является формирование социально активной, нравственной, реализующей свои способности личности [2 с. 266]. Решение данной актуальной задачи, по мнению Н.В. Григоряна и В.С. Сластёнина, связано с понятием самооценивания личности.

В частности В.С. Сластёнин отмечает, что самооценка является «составной и неотъемлемой частью развития личности». Самооценка влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельности человека. Другими словами, самооценка во многом обуславливает динамику и направленность развития субъекта в целом [3 с. 345].

Самооценка, являясь системообразующим ядром индивидуальности личности, во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок. Неслучайно одной из важнейших задач воспитания на современном этапе является «развитие способностей у учащихся к адекватной оценке и самооценке» [3 с. 286].

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний целей, которые человек перед собой ставит. Г.М. Кождаспирова отмечает: «Уровнем притязаний называют уровень образа «Я», проявляющийся в степени трудности цели, которую человек ставит перед собой» [1 с. 234]. Родители задают исходный уровень притязаний ребёнка-то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Неудача или успех наиболее остро переживаются в той деятельности, которую сам человек считает для себя основной, где у него есть высокие притязания. Постоянно сталкиваясь с оценками своей учебной работой и работы товарищей по классу, младший школьник начинает разбираться в своих собственных силах и учебных возможностях. У него складывается определённый уровень притязаний, который носит устойчивый характер, но затем этот уровень устанавливается, он достаточно дифференцирован, зависит от того, чем занимается ребёнок и насколько это для него значимо.

«У младших школьников наблюдаются все виды самооценок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения. Причем от класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности и в то же время снижается тенденция переоценивать себя» [1 с. 337]. Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, завышенная, заниженная) может стимулировать или, наоборот, подавлять активность человека.

Г.М. Кождаспирова отмечает: «Адекватная самооценка — позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окру-

жающих» [1 с. 364]. Для развития адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создавать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки. Оценивая работу учеников, учитель должен не просто ставить отметку, а давать соответствующие пояснения, доносить свои положительные ожидания до каждого ученика, создавать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой. Адекватная самооценка даёт человеку нравственное удовлетворение. В работе «Что влияет на формирование самооценки младших школьников» Л.Ю. Фомина отмечала, дети с адекватной самооценкой активны, бодры, общительны, обладают чувством юмора. С интересом самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи в соответствии со своими возможностями. [4 с. 100]. После успеха решения задач выбирают такую же или более трудную, после неудачи проверяют себя или берут менее трудную. Их прогнозы на своё будущее к концу младшего школьного возраста становятся все более обоснованными и менее категоричными. Причём их оптимизм и уверенность в себе основываются на правильной самооценке своих возможностей и способностей.

На становлении самооценки младшего школьника огромное влияние оказывает стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности, всеобщего поклонения. В семьях, где дети имеют высокую (не завышенную) самооценку, внимание к личности ребёнка сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребёнок этого заслуживает. Дети с заниженной самооценкой пользуются большой свободой в семье, но эта свобода, результат бесконтрольности, следствие равнодушия родителей к детям.

Отношение ребёнка к себе как ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребёнка культивируются те качества, которые больше всего заботят родителей: поддержание престижа, послушание, высокая успеваемость. Замечено, что ценности учения у детей и их родителей полностью совпадают в первом классе и абсолютно расходятся к четвёртому.

Неадекватная самооценка — (завышенная или заниженная) самооценка деформирует внутренний мир личности, искажает её мотивационную и эмоционально — волевую сферу и тем самым препятствует гармоничному развитию. Неадекватная, низкая самооценка снижает уровень социальных притязаний человека, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает жизненные перспективы человека. Самооценка не остаётся стабильной, в зависимости от успехов в деятельности, возрастных особенностей и многих других

факторов она имеет тенденцию изменяться. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Все это говорит о том, что самооценка младшего школьника динамична и имеет тенденцию к устойчивости, постепенно переходит во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности.

Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников ярко проявляется в их поведении и чертах личности. Характерной особенностью детей с заниженной самооценкой является их склонность уходить в себя, выискивать в себе слабости, сосредоточивать на них свое внимание. Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях делах они ждут только неудачи. Такие дети очень ранимы, повышено тревожны, застенчивы, робки, сосредоточены на себе, неуспехи затрудняют их общение с детьми и взрослыми. Эти дети чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку.

Высокая неадекватная самооценка сопротивляется перестройке, и ребенок склонен сохранять её, игнорируя и оценку его окружающими, и свой опыт. Он не допускает у себя наличие слабости, неумения, несостоятельности. Длительное сохранение завышенной самооценки имеет место в двух случаях: когда ребенок, несмотря на успех, все-таки получает от кого-либо положительную оценку или когда он обладает какими-то способностями, которые обеспечивают ему частичный или временный успех.

Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им явно не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своём или тут же переключаются на самую лёгкую задачу, движимые мотивом престижности. Они обязательно расхваливают себя, но зато охотно критикуют все, что делают другие. Высокомерие, бестактность, чрезмерная самоуверенность — эти черты личности легко формируются у детей с завышенной самооценкой.

Учитывая выше изложенное, логично предположить, что причинами неадекватности самооценки младших школьников будут определённые упущения в тех сферах, которые способствуют развитию самосознания и самооценки — учебной деятельности и общении. Это вывод получил теоретическое и экспериментальное подтверждение в трудах А.И. Божович. Самооценка — результат постоянного сопоставления того, что человек наблюдает в себе, с тем, как он видит в других людях, и в то же время с тем, что, как он предполагает, видят в нём другие.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что центральной характеристикой любой личности является «Я — концепция». Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности. Учебная деятельность является одним из важнейших фак-

торов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего школьника, поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе.

Как провести исследование самооценки младшего школьника? Существует ряд методик: С.Я. Рубинштейн и Т.В. Дембо «Методика определения самооценки», Будасси «Определение самооценки личности», А.О. Прохорова и Г.Н. Генинг «Цвето-рисуночный тест для определения психического состояния детей младшего школьного возраста».

На базе МБОУ г. Астрахани «НОШ №19» во 2 «Б» классе проводилась следующая экспериментальная работа. В эксперименте принимали участие 24 учащихся. Для определения уровня самооценки младших школьников была использована следующая методика. На изучение темы «Удвоенные согласные» отводится 7 часов. На первых двух уроках дети познакомились с написанием некоторых слов с данной орфограммой. В конце третьего урока детям было предложено указать свое имя на одном из двух цветных листах формата А4. Первый (синий) — **Я умею писать слова с удвоенной согласной**. Второй (оранжевый) — **У меня возникают сомнения при написании слов с удвоенной согласной**. При подсчете указанных имен выяснилось, что на первом листе себя указали 7 человек, на втором — 17. На четвертом уроке детям был предложен тест, в котором использовались уже известные детям слова с удвоенной согласной. 12 человек ответили на вопросы теста правильно. Дети были очень довольны своими результатами. По окончании урока учащимся было предложено снова указать свои имена на цветных листах. Подсчет: на первом — 13 человек, на втором — 11. Количество детей, считавших, что они знают написание слов с удвоенной согласной заметно выросло. На следующем уроке был предложен тест, в котором использовались слова незнакомые детям. Правильно ответили на данный тест лишь 3 человека. По окончании урока на первом листе себя указали только 4 человека, на втором — 20. На этом же уроке дети пришли к выводу, что они не знают написания всех слов с удвоенной согласной, что эту тему необходимо изучать и дальше. С целью повышения мотивации на дальнейшее изучение темы детям был предложен диктант, в котором использовались изученные на уроках слова с удвоенной согласной. Результаты следующие: **Я умею писать слова с удвоенной согласной** — 17 человек; **У меня возникают сомнения при написании слов с удвоенной согласной** — 7. При анализе данного исследования выяснилось, что учащиеся данного класса по-разному оценивают свои знания. У 9 человек (38%) — адекватная самооценка на высоком уровне (в ходе исследования одни постоянно заявляли, что хорошо знают написание слов с удвоенной согласной, другие, что им еще нужно глубже изучить данную тему). У 12 человек (50%) адекватная самооценка на среднем уровне (в начале исследования были уверены в своих знаниях, но в ходе изучения темы поняли, что их знаний недостаточно).

У 3 человек (12%) неадекватно завышенная самооценка (заявляли, что хорошо знают написание слов, но в диктанте допустили ошибки). Детей с заниженной самооценкой в результате исследования не выявлено.

Сложно найти правильный путь воздействия на детей с завышенным уровнем самооценки, поскольку он возникает чаще всего под влиянием оценки родителей, за счет более высокого уровня готовности к обучению до школы или в результате дополнительных занятий, проводимых в домашних условиях. Поэтому надо стараться избегать публичного осуждения таких учеников, подчеркивания их недостатков (что недопустимо в условиях личностно — ориентированного обучения), следить за тем, чтобы не подорвать авторитет родителей. Работа с такими детьми ведется индивидуально.

Для организации индивидуальной работы на уроке используется вариант децентрализации класса. При форми-

ровании групп дети с завышенной самооценкой попадают в одну группу, то есть создаются условия, дающие каждому ребенку возможность увидеть себя в сравнении с детьми, имеющими равноценный или даже более высокий уровень реальных возможностей. В ходе урока таким детям предлагаются задания повышенной трудности.

Работа с детьми с высоким уровнем самооценки:

- при организации внеклассных мероприятий включать учащихся в групповую работу; учить слушать других; воспитывать чувство сопереживания;

- оценивая работы, показывать как положительные, так и отрицательные моменты; аргументировать оценки.

Таким образом, большое внимание уделяется развитию личности младших школьников, а именно: адекватной самооценке. С этой целью используются различные формы, методы, приемы организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъективный опыт учащихся.

Литература:

1. Кождаспирова, Г.М. Педагогика. [Текст]: учебник для студ. образ. урежд. сред. проф. образ. — М.: Гуманитарный издательский центр «Владос». — 2003.
2. Модернизация российского образования: документы и материалы [Текст]: / Редактор составитель Э.Д. Днепров. — МГУ ВШЭ, 2002. — 266 с.
3. Сластёнин, В.А. Педагогика. [Текст]: учебное пособие для студ. и высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шилов. — М.: «Академия», 2004. — 286,345 с.
4. Фомина, Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников. // Начальная школа. — 2003. — № 10 — С. 99—102.

Значение использования информационно-коммуникационных технологий в обучении географии

Стеклёнова Светлана Юрьевна, учитель географии и биологии
МОУ «СОШ» (р.п. Духовницкое, Саратовская обл.)

Современное общество неразрывно связано с процессом информатизации. Сама жизнь заставляет нас активно использовать информационные технологии в учебно-воспитательном процессе. При этом одно из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества — внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Отличительной особенностью современной системы образования является резкое возрастание прямых и обратных потоков информации по всем направлениям. Хранение, обработка, получение, передача, анализ информации, уменьшение бумажного потока посредством компьютерных сетей ускоряет процесс обучения и его эффективность.

Сегодня трудно представить работу учителя географии без использования информационных технологий, позволяющих с помощью компьютера, различных информационных программ строить уроки, проводить внеклас-

ные и внеурочные мероприятия. Ранее информацию по любой теме учащийся мог получить по разным источникам: учебник, справочная литература, лекция учителя, конспект урока. Сейчас школьники зачастую больше времени проводят в поиске нужной информации в глобальной сети, в сетевых сообществах, а не в традиционных учебниках. Мозг ребёнка, настроенный на получение знаний в форме развлекательных программ по телевидению, гораздо легче воспринимает предложенную учителем информацию с помощью ИКТ. Следовательно, учителю необходимо владеть не только современными методиками, но и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком и непрерывно развивающимися ИКТ.

Информатизация предусматривает массовое внедрение методов сбора, обработки, передачи и хранения информации на базе средств вычислительной техники и средств передачи информации.

В настоящее время существуют два направления компьютеризации обучения. Первое направление предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые позволяют успешно использовать компьютер при решении разнообразных задач. Второе направление рассматривает компьютерные технологии как мощное средство обучения, которое способно значительно повысить его эффективность.

Основная задача педагога, в процессе информатизации образования, сводится к поддержанию и направлению процесса развития личности учащихся, их творческого поиска, организации совместной работы. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельности, индивидуальной и групповой работы, отход от традиционного обучения, рост объёма практических, лабораторных работ поискового и исследовательского характера.

Информатизация образования — это широкое внедрение в педагогическую практику психолого-педагогических разработок, позволяющих интенсифицировать учебный процесс по любому предмету. Это возможность доступа учащихся к практически неограниченному объёму информации, её аналитической обработке, усиление интеллектуальных возможностей, создание условий для развития его познавательной деятельности.

Привлекательность компьютера ещё не обеспечивает устойчивого интереса к нему и к деятельности, связанной с его использованием. Необходимо постоянно искать возможности поддержания интереса в самом содержании учебного материала и в совершенствовании методики преподавания. Работая с разнообразными сайтами, ребята могут «путешествовать» по странам мира, по границам водосборных бассейнов, заглянуть в глубины Мирового океана.

Моделирование с помощью компьютера всевозможных ситуаций создаёт неограниченные возможности для нравственного воспитания, одного из важнейших аспектов гуманитаризации естественнонаучных дисциплин, например, через решение проблем по выяснению причин и устранению смоделированных загрязнений окружающей среды мусорными отходами, кислотных дождей, разливов нефти в море.

Большой интерес у учащихся всех классов вызывают беседы, сопровождающиеся показом презентаций. Достоинством компьютерных презентаций является увеличение темпа занятия. Они практически заменяют традиционный мел и доску. Презентации удобны тем, что отбирается именно тот материал, который необходим для конкретного урока и в нужной последовательности. Это позволяет сделать урок более ярким, увлекательным.

Многие изучаемые географические объекты, такие, как горы и равнины, моря и океаны, промышленные предприятия и сельскохозяйственные угодья, не могут быть показаны учениками непосредственно. Поэтому использую на уроке демонстрационные средства: картины, анимации,

видеозаписи, слайды — что способствует формированию у школьников образных представлений. Ещё одним положительным моментом презентации является постоянное наличие информации перед глазами детей, а также возвращение при необходимости к нужной информации. Презентации дают возможность подать информацию в максимально наглядной и легко воспринимаемой форме. Применяя презентации, учитель использует методы активного, деятельного обучения. Беседы становятся интереснее, эмоциональнее. Они позволяют учащимся в процессе восприятия задействовать зрение, слух, воображение, что позволяет глубже погрузиться в изучаемый материал. Большое внимание необходимо уделить тому, какой вклад вносят учащиеся в создание презентаций. Эту работу можно превратить в творческий процесс с элементами проектной деятельности. В этом случае у учащихся возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках при подготовке к урокам.

Одним из средств, повышающих эффективность урока, внеклассного мероприятия, является интерактивная доска. Интерактивная доска — поверхность, на которую проецируется экран монитора. Она является чувствительной и позволяет использовать «маркер», чтобы рисовать, писать на самой доске и управлять работой компьютера, подключённого к ней. Использование интерактивной доски позволяет повысить заинтересованность учащихся и улучшить запоминание учебного материала. Интерактивная доска является ценным инструментом для обучения всего класса. Это визуальный ресурс, который помогает учителям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Использование интерактивной доски значительно помогает повысить эффективность обучения, так как предоставляет огромные возможности использования наглядной подачи материала, быстрого поиска дополнительной информации (при прямом выходе в Интернет), творческого подхода к проведению уроков географии.

Работая с интерактивной доской, учащиеся могут одновременно видеть, слышать, произносить и писать, что способствует наилучшему усвоению предлагаемого материала.

Применение интерактивной доски имеет ряд преимуществ:

1. Интерактивные доски помогают учителю использовать средства обучения легко и непринуждённо, находясь в постоянном контакте с классом.
2. Интерактивные доски позволяют проецировать изображения на экран с целью показа динамических моделей, видеоматериалов, презентационных и графических материалов.
3. Интерактивные доски дают возможность использовать специальный маркер для управления компьютером, как удалённой компьютерной мышью, на поверхности доски.
4. Использование интерактивной доски на уроках позволяет учителю усилить восприятие информации за счёт

увеличения количества иллюстрированного материала, что является незаменимым спутником учителя на уроке, отличным дополнением его словесного объяснения.

5. Использование интерактивной доски в школе обеспечивает учителю процесс импровизации на уроке, можно быстро вносить комментарии поверх подготовленных материалов, видеосюжетов, компьютерных приложений и обучающих программ.

6. Интерактивные доски дают возможность сохранять и печатать созданные записи и просматривать их впоследствии на компьютере.

7. Интерактивные доски позволяют использовать специальные программные продукты и видеосюжеты для демонстрации различных виртуальных моделей объектов и процессов [1].

В образовательном процессе имеется разнообразный набор интерактивных средств обучения. Среди них особую роль занимает использование на уроках географии интерактивных карт. Во время работы с интерактивной картой ученики воспринимают информацию одновременно и зрительно, и на слух. Опыт применения интерактивных карт в учебном процессе подчеркнул несомненные достоинства этого вида обучения, особенно при изучении материала, требующего большого количества наглядных пособий. Важной характеристикой электронных карт является наличие информационного блока. Этот блок отражает специфику карты. Например, информационный блок к физической карте мира содержит сведения о крупнейших формах рельефа, морях, реках, озёрах, природных комплексах. Функция рисования расширяет область применения электронных карт на уроке. Появляется возможность выделить объект, на который следует обратить внимание, добавить на карту информацию. Возможность наносить на карту подписей облегчает процедуру организации проверочных работ и географических диктантов.

Конечно, все мероприятия перепоручить компьютеру нецелесообразно, учитель сам может выстроить урок, внеклассное мероприятие, организацию учебного проекта и использовать различные методические приёмы. Информационные технологии должны не заменить известные педагогические технологии, а помочь им быть более результативными.

Можно выделить главные плюсы компьютеризации в образовании:

1. Компьютер даёт возможность повысить самостоятельность обучения, в первую очередь при выполнении домашних заданий с необходимыми компонентами проверки правильности их выполнения.

2. Повышение информационной обеспеченности участников образовательного процесса.

3. С внедрением информационно-компьютерных технологий изменилась сама суть дистанционного образования. Если раньше оно обеспечивалось рассылкой учебников и заданий, а потом проверкой последних, то сейчас оно может осуществляться в реальном масштабе времени, что обеспечивает активное участие в обучении людей, доступ которых к образованию частично или практически ограничен.

4. Повышаются возможности индивидуализации обучения — за счёт подбора темпа предъявления заданий, последовательности освоения знаний для конкретного учащегося.

5. Компьютер выступает как средство повышения объективности оценки знаний. В отличие от преподавателя компьютер оценивает лишь знания и умения учащегося в конкретной предметной области, а не его послушность, привлекательность или какие-то иные качества.

Использование информационных технологий формирует непрерывный познавательный интерес у многих учащихся, часто переходящих в проектно-исследовательскую деятельность по конкретным темам и разделам. Как показывает опыт, применение информационных средств в обучении способствует повышению эффективности учебного процесса, оптимизации деятельности учащихся. Использование Интернет увеличивает познавательную активность ребят, делает учебную деятельность необычной и интересной. С внедрением в образовательный процесс ИКТ появляется новая возможность создания и использования картографического материала, когда карта моделируется прямо на уроке. Карта развивает географическое мышление. Её нельзя заменить ни текстом, ни живым словом. Многие географические исследования начинаются и заканчиваются картой. Благодаря применению компьютерным технологиям, учитываются индивидуальные темпы усвоения знаний и умений, уровень сложности, интересы. Работа с компьютером вызывает у учащихся повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения.

Литература:

1. Галишникова Е.М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения//Учитель. — 2007. — № 4. — с. 8—10.
2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотворчества. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000—144 с.

Использование здоровьесберегающих технологий в рамках изучения химии в средней школе

Тарханова Татьяна Ильинична, учитель
МКОУ «Новоусманский лицей» (Воронежская обл.)

Проблемы здоровья населения России, и в частности здоровья подрастающего поколения, являются причиной для беспокойства как государственных организаций, так и общества, самих граждан. Все чаще вспоминаются слова классика о том, что «Здоровье — это не все, но без здоровья все — ничто». Поэтому и обсуждать эти проблемы стали достаточно часто.

Свою долю ответственности за сохранение здоровья граждан несет и система образования. Период взросления человека, приходящийся на время его пребывания в школе, оказался одним из периодов, в течении которого происходит ухудшение состояния его здоровья, при том что именно эти годы проходят под постоянным контролем со стороны педагогов. И хотя традиционно считается, что основная задача школы — дать необходимое образование, может ли педагог беспристрастно относиться к неблагоприятному и прогрессивно ухудшающемуся состоянию здоровья своих воспитанников? Являясь целостным социально-психологическим явлением, здоровье школьника представляет интегративный критерий качества современного образования. Подготовить учащегося к самостоятельной жизни — это значит оформить у него адекватные механизмы физиологической, психологической, социальной адаптации к окружающей действительности, готовность к самостоятельному позитивному жизнепроявлению.

Основные принципы концепции образования, формирующего здоровье учащихся

- **Принцип целостности (комплексности)** понятия «здоровье» и интегративности (взаимодополняемости) всех существующих подходов к решению данной проблемы предполагает создание на межведомственном уровне как муниципальных образований, так и для отдельных образовательных учреждений единой программы формирования здоровья детей и подростков как целостного медико-психолого-педагогического явления. На уровне отдельного образовательного учреждения комплексность может быть реализована только при объединении усилий различных специалистов в единую медико-психолого-педагогическую службу (центр «Здоровье»), рассматривающую создание формирующего здоровье образовательного пространства как основную цель своего существования и стратегическую задачу функционирования образовательного учреждения в целом, его миссию.

- **Принцип дифференцированности** предполагает дифференциацию целей, задач, средств и планируемых результатов формирования здоровья учащихся во всех его

проявлениях при обязательном всеобщем охвате всех обучающихся. Дифференциация должна проходить с учетом возраста и степени сформированности здоровья как целостного психофизиологического и социально-личностного состояния школьников.

- **Принцип аксеологичности (ценностной ориентации)** требует формирования у детей и молодежи устойчивых мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни как необходимом условии реализации личностных устремлений, уважения к человеку, которые должны стать ориентирами и регуляторами их повседневного поведения. Поэтому процесс формирования здоровья невозможен без общей целостной системы воспитания конкретного образовательного учреждения.

- **Принцип многоаспектности** реализуется в сочетании различных направлений целевой педагогической деятельности образовательного учреждения по формированию здоровья. Ее ведущими аспектами являются: социальный, ориентированный на формирование позитивных моральных и нравственных ценностей, определяющих выбор здорового образа жизни; психологический, направленный на формирование стрессоустойчивых личностных установок детей и подростков, позитивно-когнитивных оценок себя и окружающей действительности, а также навыков поведения в трудных жизненных ситуациях; образовательный, формирующий систему представлений и знаний о здоровье и здоровом образе жизни как сложных социально-личностных и психофизиологических явлений.

- **Принцип последовательности или этапности** предусматривает, что цели и задачи построения формирующего здоровье образования должны быть разделены на общие стратегические и частные (то есть они не могут быть реализованы одномоментно или аврально, по типу разовой компании), и на каждом этапе возможность реализации поставленных целей и задач поддерживается соответствующим целевым ресурсным обеспечением.

Создание культурологического пространства

Образование, формирующее здоровье, невозможно без создания культурологического пространства школы, а именно:

- создания системы дополнительного образования (широкая сеть кружков художественно-эстетической, научно-технической и спортивной направленности); системы реального детского самоуправления на уровне класса и школы; системы социального воспитания подрастающего поколения;

- оздоровления эмоционально-поведенческого пространства школы (его характеристики: уровень коммуникативной культуры учащихся и педагогов; особенности эмоционально-психологического климата в школе в целом, в каждом классе и педагогическом коллективе; стиль поведения учащихся и учителя на уроке и на перемене; степень проявления заботы учащихся и педагогов о психических последствиях своего общения ит.д.);

- Продуманной организации интерьера школы в целом и каждого класса в отдельности с учетом влияния на психику учащихся и педагогов зрительных образов «среды обитания» и ее эмоционально-психическое обогащение.

Критериями общего (физического) здоровья являются: структурная и функциональная сохранность органов и систем; свойственная организму индивидуально достаточно высокая приспособляемость к изменениям в типичной для него природной и социальной среде; сохранность привычного позитивного самочувствия.

Критериями душевного и социального здоровья человека являются: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; позитивная критичность к себе и к собственной психической деятельности и ее результатам; соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность к самоуправлению своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами, к позитивному планированию своей жизнедеятельности и реализации этих планов; к изменению способа поведения в зависимости от смены жизненных обстоятельств и ситуаций.

Принципы здоровьесберегающей педагогики

1. Принцип не нанесения вреда. «No poscere!» — одинаково первостепенно и для медиков, и для учителей, и для родителей.

2. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье учащихся и педагогов. Все происходящее в школе — от разработки планов и программ до проверки их выполнения (включая проведение уроков, перемен, организацию внеурочной деятельности учащихся, подготовку педагогических кадров, работу с родителями и т.д.) — должно оцениваться с позиции влияния на психофизическое состояние и здоровье учащихся и учителей. Реализация этого принципа невозможна без проведения мониторинга здоровья учащихся.

3. Принцип триединого представления о здоровье. Необходимо подходить к категории здоровья в соответствии с определением Всемирной организации здравоохранения, т.е. имея в виду неразрывное единство здоровья физического, психического и духовно-нравственного.

4. Принцип непрерывности и преемственности. Определяет необходимость проводить здоровьесберега-

ющую работу в школе не от случая к случаю, а каждый день, на каждом уроке. Причем обязателен учет того, что уже было сделано ранее как в рамках организационных мероприятий, так и в учебно — воспитательной работе непосредственно.

5. Принцип субъект — субъективного взаимоотношения с учащимися. Задача школьника состоит в обретении компетенций грамотной заботы о своем здоровье. Задача учителя — максимально содействовать ему в этом стремлении. Одна из граней реализации этого принципа — необходимость индивидуального подхода к учащемуся.

6. Принцип комплексности и междисциплинарности. Только тесное, согласованное действие педагогов, психолога и врача является условием достижения намеченных результатов.

7. Принцип медико-психологической компетентности учителя. Является развитием предыдущего принципа и определяет высокие требования к уровню педагогической и медико-валеологической грамотности соответствующей перестройке сознания, ценностных ориентаций у педагогов. Эффективно работающий педагог — это всегда и хороший педагог.

8. Принцип приоритета позитивных воздействий (подкреплений) над негативными (запретами, порицаниями). Один из важнейших педагогических постулатов и одно из важнейших условий здоровьесберегающей педагогики.

9. Принцип приоритета активных методов обучения. Эти методы результативны не только в контексте образовательного процесса, но и с точки зрения здоровьесбережения. Эффект достигается, во-первых, за счет снижения риска появления у школьников переутомления; во-вторых, за счет несравненно более гармоничного развития личности в условиях активного включения в процесс постижения таинств жизни, именуемой образовательным.

10. Принцип сочетания охранительной и тренирующей стратегии. Стимулировать процесс развития личности, формирования, укрепления здоровья, накопления адаптационных ресурсов организма на таком уровне напряжения сил и возможностей, при котором проявление заботы о перспективах развития и жизнедеятельности организма не вступает в противоречие с заботой об актуальном состоянии и здоровье человека.

11. Принцип формирования ответственности учащихся за свое здоровье. Отсутствие у ребёнка, подростка чувства такой ответственности, по сути, сводит на нет все усилия по формированию культуры здоровья, так как не обеспечивает необходимых педагогических предпосылок для реализации знаний, умений, навыков в ситуации, требующей принятия решений, связанных со здоровьем.

12. Принцип отсроченного результата. Личностные изменения, определяющие систему отношений и рисунок поведения человека, формируются длительно и доступно. Поэтому на старте работы, направленной на сохранение и укрепление здоровья школьников, необходимо запастись

терпением при отсутствии видимых результатов в первые недели и месяцы ожидания изменений.

13. Принцип контроля за результатами. Принцип основан на получении обратной связи. Должен быть реализован как в работе всей школы (проведение диагностики и мониторинга здоровья), так и в работе каждого учителя. Важно, как ученик усвоил, интересно ли ему это, какие мысли и чувства возникают у него в связи с получением новой информации и т.д.

Ограничения в работе педагогов, связанные со здоровьесберегающими образовательными технологиями (8 «НЕ»)

1. Не допускать учебные нагрузки учащихся, приводящие к их состоянию переутомления.
2. Не допускать «школьные стрессы».
3. Не допускать распространения среди учащихся вредных привычек и зависимостей.
4. Не допускать ошибок в организации физической активности учащихся, профилактике гиподинамии.
5. Не допускать патологических нарушений, непосредственно связанных с образовательным процессом («школьных болезней»). Не допускать сбоев в питании школьников во время их пребывания в школе.
6. Не «забалтывать» проблемы здоровья учащихся.
7. Не пренебрегать сотрудничеством с родителями учащихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей.
8. Не допускать безграмотности педагогов в вопросах здоровьесберегающих технологий.

Использование здоровьесберегающих технологий в рамках изучения курса химии средней школы.

Учителя химии активно участвуют в инновационной деятельности. Цель работы: воспитание творческой, активной, самостоятельной личности, готовой к сотрудничеству, умеющей адаптироваться в различных жизненных условиях. Главным при этом считаю сохранение здоровья учащихся, т.е. стараюсь использовать такие методы и приемы в обучении, которые помогают сохранять не только физическое, но, главным образом, психическое здоровье учащихся.

Использование содержания образования и различные технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их склонностей, чтобы создать при обучении психологический комфорт, создать ситуацию, которую можно назвать «Я могу».

Широкое применение разноуровневых форм обучения: базовое, профильное и углубленное преподаванием предмета.

Адаптивная технология. Применяется на начальных этапах изучения химии, основной упор делается на использование знаний, которые уже имеются у учащихся из ранее изученных предметов, а также из собственной пра-

ктической жизни. Эта технология является здоровьесберегающей, позволяет учащимся с уверенностью и даже удовольствием начать изучение нового для них предмета. Учитель использует опыт детей, интерпретирует его в соответствии с познавательными-воспитательными задачами.

В современной школе как средства активизации и интенсификации учебного процесса используются игровые приемы, ролевые и деловые игры, мозговая атака, игровой тренинг, игровые импровизации. Ученик во время игры раскрепощается, ощущает состояние физического и психического комфорта, эмоционально настроен на восприятие, непроизвольное внимание и запоминание, усвоение. В игре личность удовлетворяет потребности в самовыражении, самоопределении, самореализации. Обучение происходит в атмосфере легкости, непосредственности, без насилия и принуждения, спокойно, естественно, без тревоги и страха.

Большое внимание уделяется интегрированным урокам, на которых обычно создается хороший психологический климат, решается вопрос мотивации обучения.

Применение на всех этапах обучения дифференциации как внутри параллели, так и внутри класса.

В классах профильного и углубленного изучения химии широко используется лекционно-семинарская система, блочно-модульная технология, технологию проектов — для смены видов деятельности, целесообразности, для лучшего усвоения учебного материала.

Особое внимание уделяется проектно-исследовательским методам обучения, направленным на развитие творческих способностей учащихся. У учащихся происходят позитивные изменения в интеллектуальной сфере (умение обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и т.д.), в мотивационно-потребностной сфере (возрастает творческая активность, желание работать), в нравственно-эмоциональной сфере (появляется собственная позиция, ответственность, критичность). Происходит воспитание успешной личности, получающей удовлетворение от своей деятельности. Возникает атмосфера творчества, сотрудничества (умение работать в коллективе, группах)

Широко использование информационно-коммуникационные технологии обучения. Компьютер применяется как средство усиления интеллекта обучаемых, их развития. При работе учащиеся выполняют содержательную часть задач (поиск идеи, различных вариантов решения, взаимосвязей с другими задачами), техническую (поиск необходимой информации, расчеты, построения, преобразования): все это значительно экономит время учебного процесса. Но при этом необходимо строго соблюдать дозировку учебной нагрузки, проводить различные мероприятия по охране зрения.

В рамках элективных курсов, а также и на уроках при изучении отдельных тем учащиеся выполняют в зависимости от желания различные виды проектов, темы которых лежат в области самоопределения учащихся. В настоящее время 57% учащихся лицей в той или иной степени занимаются проектной деятельностью.

Вывод: Совместное и целенаправленное использование ИКТ, адаптивной, блочно-модульной и проектной технологий, которые дополняют и обогащают друг друга, позволяет подчинить учебно-воспитательный процесс одной из главных задач школы — подготовка ученика к жизни, к труду. Современное содержание образования, применение

современных образовательных технологий позволяют решать проблему мотивации учения школьников, обеспечивает учащихся достаточно высокой степенью познавательной самостоятельности. Все это позволит успеху в обучении и воспитании конкретного ученика, если выйдет из школы здоровым и физически и психически.

Модернизация трудового обучения на основе требований рыночной экономики как фактор формирования гармонично развитого поколения

Тохилов Уктамжон Отакузиевич, аспирант;

Ешанова Сапура Тазабаевна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

Сегодня образование признано как важный фактор развития потенциала и конкурентоспособности страны. В этой связи в Узбекистане воспитание интеллектуально развитого поколения является приоритетным направлением государственной политики. Общество проявляет постоянную заботу и внимание воспитанию учащейся молодежи достойными продолжателями традиций предков, обладающих современными знаниями. Об этом свидетельствует и последовательная реализация программ поэтапного, целенаправленного реформирования образовательной системы [3, С. 1].

Цель данных программ — воспитание гармонично развитого поколения, подготовка высоко квалифицированных конкурентоспособных специалистов, создание условий для полной реализации своих способностей, самореализации и нахождения своего достойного места в обществе каждым молодым человеком.

Развитие образования и воспитания, профессиональной подготовки молодежи на уровне требований современности — один из важнейших факторов, определяющих будущее нашей страны, будущее демократических, общественно-политических и социально-экономических реформ, осуществляемых в республике. Именно поэтому особую актуальность приобретает развитие и повышение эффективности среднего образования, внедрение в образовательный процесс современных педагогических и информационных технологий, оптимизация сотрудничества науки и образования, обеспечение преемственности и непрерывности образования.

Трудовое обучение в средней школе в корне отличается от преподавания иных дисциплин, как Родной язык и литература, Физика, Математика, Химия, Биология, География, и ориентирует обучаемого на творческий поиск, выбор рациональных приемов физического труда, что требует самостоятельное мышление. Это находит свое отражение в сущности, целях и задачах трудового обучения, предусмотренных Государственным образовательным стандартом и учебной программой трудового обучения, утвержденных в 2010 году. Данными норма-

тивными актами предусмотрены основные цели трудового обучения — ознакомление учащихся видами, процессами умственного и физического труда, профессиями, формирование в них первичных трудовых навыков и умений, интереса к труду, трудолюбие, воспитание уважения к труду и профессии, понимания их значения для общества.

Для достижения данных целей намечены следующие задачи:

Образовательные задачи — для формирования учащихся гармонично развитой личностью обучение их трудовым процессам, основам (технологии) профессии и путем сочетания с выбором профессии создание условий для допрофессиональной подготовки, на основе последовательного развития усвоенных знаний обучение к орудиям, средствам, процессам труда, основам территориального производства, на основе техники и технологий ознакомление с изучаемой профессией, ознакомление с деятельностью передовиков данной отрасли.

Воспитательные задачи — в процессе формирования общетрудовых навыков учащихся воспитание морально-нравственных, умственных, физических, эстетических, экологических качеств, патриотизма, гуманизма и предпринимательства.

Развивающие задачи — развитие допрофессиональной подготовки учащихся, содействие гармоничному развитию путем совершенствования содержания трудового обучения.

Творческие задачи — в процессе трудового обучения формирование самостоятельной творческой деятельности учащихся для обеспечения современного уровня знаний, навыков и умений по основам профессии.

Практические задачи — умение по образцу предметов и вещей выполнение специальных заказов.

Поэтому на уроках по трудовому обучению в школе предусматривается решение следующих задач:

— формирование у учащихся первичных теоретического и практического трудового опыта, дальнейшее расширение знаний в области современной техники, подго-

товка их к положительному отношению к труду людей и процессу труда;

— воспитание стремления к решению поставленной задачи, усвоению специфической культуры и теоретических основ труда, планированию и организации своего труда и труда своих товарищей;

— в процессе занятий по трудовому обучению воспитание положительных моральных качеств, эстетических взглядов и здорового образа жизни.

Основываясь на предусмотренных целях и задачах трудового обучения в 5–9 классов осуществляется по трем направлениям:

- **Технология и дизайн** (технология обработки дерева и металла);
- **Сервис технология** (обработки тканей и основы кулинарии);
- **Основы сельского хозяйства.**

Данные направления образования содержательно осуществляются в единстве с народным ремеслом, основами производства и профессиональной ориентацией.

Последовательность организации и проведения занятий по направлениям трудового обучения определяется образовательным учреждением с учетом местных условий и возможностей [1, С. 43–44].

Из приведенных выше целей и задач видно, что по данным направлениям учащихся можно научить плодотворно трудиться, и ориентировать на современные профессии.

Однако в быстро меняющихся условиях рыночной экономики учащихся недостаточно научить плодотворно трудиться, и ориентировать на современные профессии. Поэтому огромное значение приобретают следующие принципы модернизации трудового обучения в соответствии с требованиями рыночной экономики и формирования у учащихся навыков частного предпринимательства, способствующего гармоничному развитию подрастающего поколения.

1. Модернизация трудового обучения на основе рыночных отношений, исходя из региональных и территориальных потребностей.

2. На уроках по трудовому обучению ориентация учащихся на самые перспективные и востребованные профессии в условиях реформ, осуществляемых в нашей стране и во всем мире, создание портфолио их профессий.

3. Основываясь на традициях наставничества обучать учащихся народному ремеслу, современным знаниям, передовым технологиям, формирование у них навыков частного предпринимательства.

4. Обеспечение преемственности трудового обучения учащихся с их последующей практической трудовой деятельностью в соответствии с достижениями науки, техники и технологий, новшеств в области экономики и культуры.

5. На основе модернизации трудового обучения в соответствии с требованиями рыночной экономики формирование доведение до сознания учащихся общеловческих

ценностей, приоритета высокой нравственности, культуры и творческого мышления.

Реализация данных принципов способствует решению таких задач, разработанных на основании законов, указов, постановлений и резолюций, [3, с. 1–4] как:

— обеспечение преемственности и непрерывности учебных планов всех ступеней образования;

— максимальное сближение содержания и сущности учебного материала к реальным жизненным потребностям;

— на основе модернизации национального образования обеспечение такого уровня образования, в котором стремление учащейся молодежи к получению знаний станет важнейшей задачей;

— разработка критериев оценки результатов осуществляемых в образовательной сфере реформ, их влияния на конечные результаты социально-экономического реформирования в стране;

— с учетом развития образовательных технологий и быстро меняющихся условий в рынке труда развитие и модернизация системы образования;

— на основе глубокого изучения рынка труда ориентация учащихся на выбор современных профессий, востребованных в нем начиная с общеобразовательной школы;

— в целях обеспечения профессиональной подготовки учащихся соответствующее регулирование охвата выпускников 9-ых классов профессиональным образованием.

Для модернизации трудового обучения в соответствии с требованиями рыночной экономики и формирования навыков частного предпринимательства, воспитания гармонично развитого поколения, обладающего интеллектуальными способностями необходимо в первую очередь ответить на вопрос «Что означает понятие интеллект?»

Согласно учению знаменитого философа И.Канта, интеллект (нем. *vestrand*) — это способность познания строения всех понятий, имеющихся у нас.

По мнению Х. Вудирса, «Интеллект — обобщенная способность к получению знаний». Л. Термен утверждает, что «Интеллект — способность к абстрактному мышлению», а Э. Торндайк и его последователи считают, что «Интеллект — процесс, обеспечивающий адаптацию в сложной среде, эффективности поведения в ней» [2, С. 66–67].

Исходя из перечисленных определений, целесообразным является признание интеллекта не как способность к получению образования, абстрактному мышлению или другим, а как «специальный процесс» развития [2, С. 69].

Значит, огромное значение приобретает воспитание гармонично развитого поколения, обладающего интеллектуальными способностями и высокими знаниями, анализируя развивающийся «специальный процесс. Из этого следует, что трудовое обучение должно стать одним из основных учебных предметов, всесторонне охвативших данные процессы, и на основе требований развиваю-

щихся рыночных отношений, и способствовать воспитанию интеллектуального молодого поколения.

Модернизация трудового обучения на основе требований рыночной экономики способствует формированию на уроках по трудовому обучению внутрипредметных и межпредметных связей, позволит наблюдать за действиями учащихся на уроках труда, оказывать им дозированную помощь, созданию информационной среды, направленной на индивидуализацию и дифференциацию взаимоотношений в процессе изготовления предмета, развитию интереса уча-

щихся к урокам труда и изготовлению предметов на основе применения мультимедийных технологий, основанных на информационно-коммуникационных технологиях, развитию мышления, творческих способностей учащихся на уроках труда, повышению эффективности усвоения знаний, ориентации на народное ремесло, профессии в различных сферах производства. Все это послужит воспитанию гармонично развитой личности, способной быстро адаптироваться и осуществлять эффективную деятельность в условиях меняющейся рыночной экономики.

Литература:

1. Узвийлаштирилган Давлат таълим стандарти ва ўқув дастури. — Т.: Янгийўл полиграф сервис, 2010.
2. Шарипов Ш.С., Арипов М., Бегимкулов У.Ш., Йўлдошев У., Муслимов Н.А. Тохиров Ў.О. ва бошқ. Билим олишнинг интеллектуал тизимини ишлаб чиқиш назарияси ва амалиёти. Монография. — Т.: Фан, 2011.
3. «Юксак билимли ва интеллектуал ривожланган авлодни тарбиялаш — мамлакатни барқарор тараққий эттириш ва модернизация қилишнинг энг муҳим шарти» мавзусидаги якуний ҳужжати — резолюцияси // Маърифат. 2012 йил 22 февраль № 15 (8456).

Эффективные способы определения креативных способностей учащихся на уроках трудового обучения

Турсунов Журабек Эгамбердиевич, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Претворение учителем и учеником целей и задач обучения напрямую зависит от степени их развития, обучающих мотивов, выработанной, с учетом особенностей изучаемой темы, методики преподавания. Все вышеперечисленные факторы имеют большое практическое значение при применении их на занятиях трудового обучения.

Из-за недостаточности методических указаний, незавершенности разработок и рекомендаций методической литературы, имеет место низкий уровень контроля за учебным процессом и недостаточное внимание к задачам формирования креативных способностей учащихся [2, С. 7–18]. Традиционно не уделяется должное внимание к формированию креативных способностей учеников, наряду с эстетическими и дизайнерскими требованиями к предмету на занятиях трудового обучения. Между тем, изучение этих задач, обращение внимания на потребность в обучении в средних общеобразовательных школах, с научно-педагогической точки зрения необходимо.

Таким образом, формирование навыков креативных способностей учащихся, организация занятий в соответствии с существующими требованиями, определение путей и способов их эффективного проведения является одной из первоочередных задач прикладной педагогики. Рекомендация разработок занятий в рамках существующих программ по трудовому обучению, исследование решений тех или иных методических задач основываются

на ряде опытных наблюдений. На их основе представляется возможным сделать вывод о необходимости разработки методики, учитывающей индивидуальные особенности учащихся средних общеобразовательных школ. Данные методики соответствуют содержанию действующего ГОСТа, однако учитывают и особенности учеников, и позволяют индивидуально подойти к процессу усвоения ими знаний, навыков, умений. В данный момент в средних общеобразовательных школах доля практических занятий на уроках трудового обучения равна 75 %.

Мы приводим пример подобного исследования по разделу «Технология производства продукции» по выбранному направлению «Технология и дизайн» в 5–7 классах [1, С. 9–13].

В 5 классе учитель показывает учащимся рисунок или макет предмета, который нужно создать, объясняет художественно-эстетические особенности изготавливаемого предмета (внешний вид, дизайн, форма и качество). Учащиеся чертят технический рисунок и технологическую карту изготавливаемого предмета, готовят эскизы простых деталей. Посредством чтения чертежей проверяются их навыки креативности. В процессе данных занятий у учащихся вырабатывается представление о чертеже как основе любого проекта, отрабатывается система заданий, связанных с формированием и развитием креативных способностей. Одним из основных условий яв-

ляется усвоение системы упражнений, связанных с формами изготовления отдельных деталей и предметов. Через отработку несхожих друг с другом ситуаций, определяются креативные способности учащихся.

Посредством проектов дизайна, в 6 классе учащимся даётся представление о строении изготавливаемого предмета, используются методы и средства, способствующие формированию у них креативных способностей. Также, через изготовление учащимися деталей, в соответствии с требованиями дизайна, проводится ознакомление с практическими трудовыми процессами, направленными на развитие креативных способностей. В 7 классе учащиеся решают задачи, связанные с процессами изготовления деталей и предметов, указанных в учебной программе по трудовому обучению. Учащиеся 7 класса сравнительно легко выполняют задачи, связанные с изготовлением предметов посредством проектов дизайна. В процессе изготовления предметов, учащиеся очень хорошо проявляют креативные способности выработанные при усвоении материала в 5–6 классе.

В 5–7 классах формирование в учащихся креативных способностей через дизайнерские проекты заключается

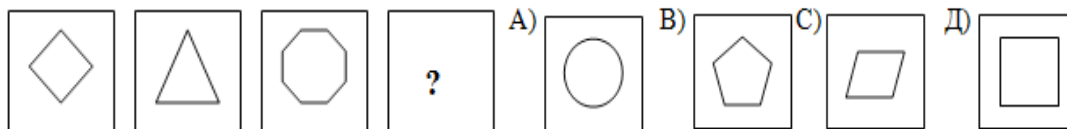
в использовании вышеуказанных различных методов обучения, их применение служит для целенаправленного развития самостоятельной творческой деятельности учеников.

На основе опыта исследовательской работы, методы определения креативных способностей учащихся подобраны в следующем порядке.

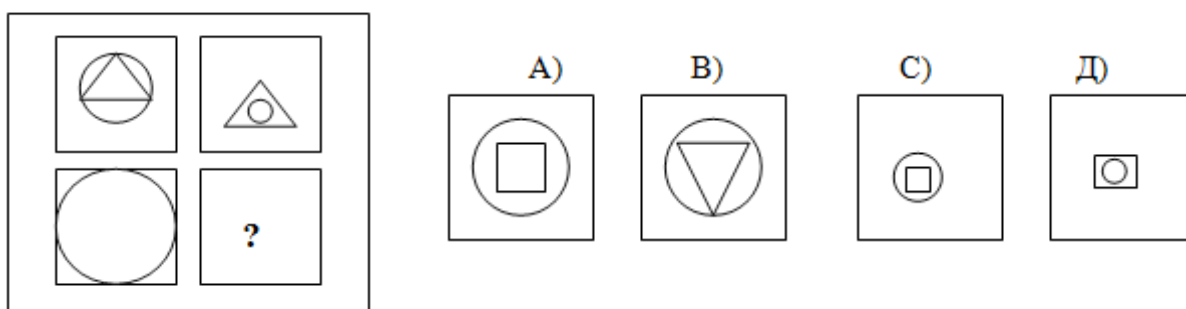
Первое достаточно простое тестовое задание построено на последовательности геометрических фигур. Учащийся в качестве ответа выбирает нужную, по его представлению, фигуру из имеющихся вариантов. В этом процессе от учащегося, наряду с правильным мышлением и находчивостью, требуется и применение имеющихся знаний по математике.

Нижеследующие тестовые материалы построены по принципу от простого к сложному. Поразмыслите над ответами на приведенные тесты с геометрическими фигурами. На их основе, вы можете представить развитие собственных креативных способностей и оценить их. Примеры тестовых материалов с геометрическими фигурами (построены по принципу от простого к сложному):

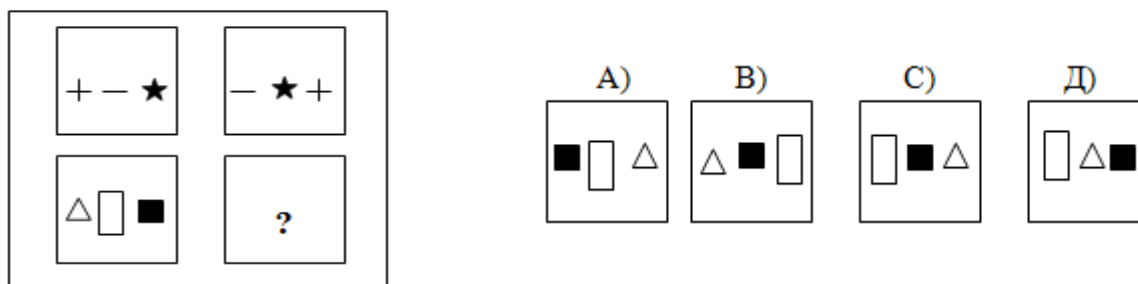
1. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



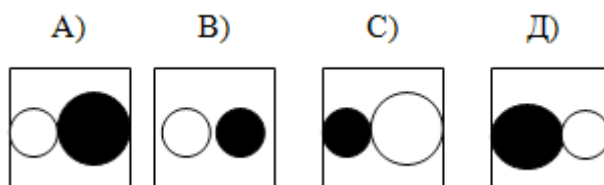
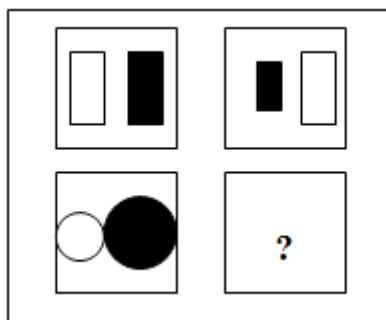
2. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



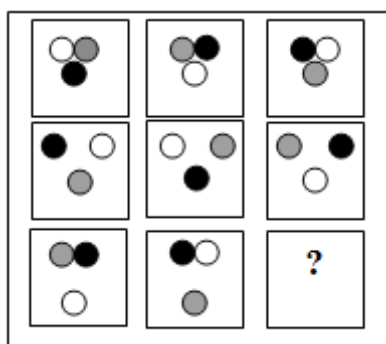
3. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



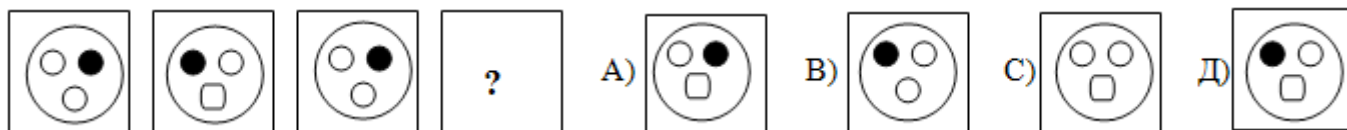
4. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



5. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



6. Вместо вопросительного знака выделите подходящую геометрическую фигуру.



Приведённые выше тестовые материалы с геометрическими фигурами имеют не только большое значение в развитии креативных способностей учащихся на уроках трудового обучения, но и позволяют использовать полученные знания на последующих этапах организуемых практических занятий (в частности, изготавливать на основе определенных форм проекты предметов).

В настоящее время развитие креативных способностей учащихся посредством изучения проектов дизайна основано на методических и дидактических приемах, связанных с различными формами тестов, загадок,

головоломок, решением задач и выполнении работ по условию.

Вследствие этого остаётся актуальной задача широкого использования методов, развивающих креативные способности учащихся.

Разработка новых моделей процесса обучения, обеспечение единства форм и средств, обеспечивающих эффективность занятий, остаётся одним из основных средств развития креативных способностей учащихся посредством проектов дизайна на занятиях по трудовому обучению.

Литература:

1. Модернизированный государственный образовательный стандарт и учебная программа: Ташкент «Янгиюль полиграф сервис», 2010. — 292 стр.
2. Хуторской А.В. «Дидактическая эвристика» теория и технология креативного обучения. Издательство Московского университета. 2003.

Концептуальные подходы в педагогическом проектировании метапредметных действий младших школьников (образовательная область «Филология»)

Хан Елена Юрьевна, аспирант

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

Conceptual Approaches in Pedagogic Designing of Meta-Subject Actions of Junior Pupils (Educational Area «Philology»)

Khan Elena Yurievna, Postgraduate

Zabaikalsky University of Humanities and Pedagogics after N.G. Chernyshevsky

Концептуальные подходы, заложенные в основу разработанной нами модели педагогического проектирования метапредметных действий младших школьников, позволили осветить в данной статье один из возможных подходов учителя при работе в рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Краткое описание основных идей и технологических решений в ходе этой деятельности, дает представление о ее содержательной части на разных этапах реализации модели.

Conceptual approaches, laid by us in the foundation of that model of a developed by us pedagogic designing of meta-subject actions of junior pupils, let us describe in this article one of possible teacher's approaches when working within frames of implementation of Federal State educational standards (FSES). Brief description of principle ideas and technical solutions in the course of this activity, gives us a vision on its content on different stages of implementation of the model.

Включение метапредметности в Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), как одного из показателей результативности, ученые считают прогрессивным [26]. А.В. Хуторской указывает, что «проектирование образования человека с позиций выявления и реализации его потенциала привело нас к необходимости выявления и построения его метапредметного содержания» [27, <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>]. В сложившейся ситуации возникает необходимость разъяснения учителю путей обеспечения метапредметной результативности при изучении учебных предметов, т.к. достижение продуктивных образовательных результатов позволит в дальнейшем обучающемуся самореализоваться в других видах деятельности.

Решение образовательным учреждением сложной многоплановой проблемы повышения метапредметной результативности обучающихся невозможно без научно обоснованной модели работы учителя в этом направлении. В основе создания нашей модели лежат концептуальные подходы построения системы педагогической работы, декларируемые в условиях модернизации отечественного образования. Концептуальный подход к проектированию метапредметных действий младших школьников в условиях реализации компетентностного и деятельностного подхода лежит в основе построения нашей модели. Реализация этого подхода в рамках модели предполагает формирование и развитие ключевых надпредметных компетентностей (надпредметных универсальных учебных действий) обучающихся начальной школы в процессе воспитания и обучения дисциплинам стандарта в образовательной области «филология».

Целью данной статьи является описание концептуальных подходов, заложенных в модель формирования у младших школьников комплекса ключевых надпредметных компетентностей (надпредметных универсальных учебных действий). Процесс совместной деятельности обучающихся и учителя с метапредметными фундаментальными константами (понятия числа, знака, буквы, звука, слова, текста), при условии использования соответствующих технологий работы, выводит ученика за рамки образовательной области «филология» к неким перводинам основам бытия, где человек взаимодействует как с миром природы, так и с обществом. В ходе этого взаимодействия человек усваивает и реализует социально значимую деятельность: общение, поведение, воспроизводство, распределение, потребление материальных и духовных благ. Социализированный человек становится личностью, обладающей сознанием, мировоззрением и социальными качествами (нравственными, духовными и др.). Он способен, удовлетворяя личные и общественные интересы и потребности, осмысливать, целенаправленно и активно-творчески понимать и преобразовывать окружающий мир и самого себя.

Использование в ходе аналитической работы на начальных этапах нашего исследования методологии структурного подхода IDEF (Integrated Computer Aided Manufacturing Definition) [15, 16, 23] позволило создать функциональные модели, отображающие структуру процесса формирования метапредметной деятельности в образовательном учреждении в условиях традиционной и экспериментальной модели. За основу была выбрана модель Т.В. Сидоренко и О.Б. Фофанова. Авторы указывали,

что её использование предусматривает наличие одной точки зрения (исследователя) и позволяет формализовать рассматриваемые процессы [23, с. 60]. Сравнение формализованной модели традиционного обучения с экспериментальной позволило выявить ряд отличительных черт последней:

- регулярное использование информационно-эвристического метода обучения (наряду с информационно-рецептивным, репродуктивным, проблемным методами обучения);

- учет такой возрастной особенности обучающихся младших классов, как активное развитие воображения (работа в ассоциативном образовательном пространстве);

- опора на ведущий канал восприятия, учитывая индивидуальные особенности младших школьников при формировании интегрированных образов букв и других фундаментальных констант (*число, знак, буква, звук, слово, текст*) образовательной области «филология» (не исключая каналы, не являющиеся доминантными для определенного ученика);

- включённость всех анализаторов в процесс усвоения фундаментальных констант (Как звучит звук [Ж]? Какого цвета звук? Какие ощущения возникают у вас при слове «*жуужжать*»?);

- принятие во внимание типологических особенностей всех детей в ходе обучения (с разным уровнем познавательной активности, скорости и особенностей протекания психических процессов);

- возможность проводить параллельно обучению воспитательную работу, направленную на развитие толерантности и эмпатии по отношению ко всем участникам образовательного процесса и построенное на этом сотрудничество («через знающего ученика — к не знающему»);

- активизация познавательной активности обучающихся, опирающаяся на технологические решения;

- включение в модель нового понимания механизма формирования интегрированных образов фундаментальных констант (*число, знак, буква, звук, слово, текст*) в условиях ассоциативного образовательного пространства.

Ассоциативное образовательное пространство — это:

- пространство «живого» знания (по В.П. Зинченко [11]), эмоциональных, личностно-развивающих ценностных отношений;

- целостная системно организованная атмосфера эстетических реакций, переживаний и сопереживаний в условиях овладения знаниями как связь между разными психическими образованиями (ощущениями, идеями и т.п.);

- представленность предметного пространства как «возможностного», где аналогия, сходство, сравнение и прочее показывает мир «как множество текстов» и человека как особого живого текста, способного самостоятельно изменять самого себя, это «вдумывание в самого себя» (В.В. Налимов [18]);

- ситуативные конструкции ассоциативного поля, построение реального или воображаемого образа, схем в

условиях выхода за рамки обычных предметов, опора на ключевые первосмыслы (слово, цвет, звук, знак и т.д.); «вчувствование» в мир природы; внутренний мир растущего человека как множество расширяющихся во времени сфер — интеллектуальной, эмоционально-образной, коммуникативной и социальной.

Анализ литературных источников [1, 2, 4, 17, 22, 24 и др.] и результатов работы в пилотажной части нашего исследования в школе показал, что основной проблемой традиционной формы обучения является ориентированность большинства учителей на репродуктивный метод обучения. Следовательно, формируемый в этих условиях уровень познавательной деятельности обучающихся — репродуктивный, что обусловлено характером выполняемых школьниками заданий: многократное узнавание и воспроизведение знаков и др. информации по образцу. Основным подтекстом подобного обучения являются следующие постулаты: «делай как я», «повторение — мать учения».

Реализация метапредметного подхода связана с применением информационно-эвристического или проблемного методов обучения, т.к. уровень познавательной деятельности обучающихся в этих случаях — частично-поисковый. Использование проблемного метода обучения позволяет достигать понимания, а информационно-эвристического — понимания и переноса усвоенного на другие условия. Необходимо указать, что учителя на уроках используют проблемный метод в ходе выполнения заданий, связанных с поиском (например: «Найди предмет, похожий на изучаемую букву.») Обучающиеся сравнивают, анализируют, выделяют главное, что приводит к осмыслению получаемой информации. Но закрепления ассоциативной связи (например, буква-предмет) длительный период времени не происходит вследствие эпизодичности подобного рода заданий и отсутствия учета некоторых составляющих психофизиологической основы процессов (письма и чтения), индивидуальных, возрастных и типологических особенностей детей.

Использование информационно-эвристического метода обучения позволяет в ходе овладения фундаментальными константами проводить частичный мыслительный эксперимент. Регулярное применение данного метода способствует формированию умения переносить полученные навыки усвоения, использования и преобразования метапредметных *фундаментальных констант (понятия числа, знака, буквы, звука, слова, текста)* на другие ситуации. Опираясь на собственный опыт в ходе усвоения нового, младшие школьники овладевают фундаментальными константами и метапредметными действиями. В дальнейшем обучающиеся смогут самостоятельно решать познавательные задачи, обобщать, составлять план, находить личностно значимый смысл, познавать связь между явлениями и объектами. Выполнение заданий творческого характера становится возможным благодаря овладению способами применения полученных знаний в измененных условиях. Это является одним из индикаторов

торов сформированности метапредметных действий. Работа, ориентированная на регулярное использование в ходе уроков информационно-эвристического метода обучения при работе над фундаментальными константами — путь расширения возможностей педагога в реализации метапредметного подхода и достижения положительной результативности.

Познавательная активность лежит в основе любой учебной деятельности школьника на всех возрастных этапах его развития. Без достаточно высокого уровня данной активности невозможна эффективная организация образовательного процесса и достижение качественных результатов. Чем выше уровень познавательной активности обучающегося, тем в большей мере в его когнитивных репрезентациях воспроизводятся объективные аспекты происходящего и строится адекватный образ окружающего мира. Познавательная активность возрастает с появлением чувства радости, удовлетворения, восторга от получения новой информации. В силу этого учителю следует использовать разнообразные приемы, способы, технологии, способствующие ее развитию и повышению уровня организованности и целеустремленности в поиске новой информации. В своих исследованиях Т.А. Гусева пишет: «...активное освоение новых знаний ведет к устойчивым познавательным действиям...возможность продемонстрировать свои знания, докопаться до сути изучаемого явления способствует развитию самостоятельности познания, стремлению постигать новое в связи с наличием определенных потребностей, склонностью брать на себя ответственность за собственные активные познавательные действия» [8, <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/guseva1.shtml>].

Е.В. Коротаева отмечает ряд внешних и внутренних условий, влияющих на активность учебной деятельности: «Познавательная активность — сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов: субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание и т.д.), объективных (окружающие условия, личность учителя, приемы и методы преподавания). Тип учебной активности — это динамический показатель. В силах учителя помочь ученику перейти от нулевого типа к ситуативной и, возможно, исполнительской, творческой активности» [13, с. 80]. Каждый тип активности имеет свои особенности, которые учителю следует учитывать в своей работе.

Сбор, анализ, организация информации о процессе формирования метапредметной деятельности в образовательном учреждении нашла свое отражение в формализованной экспериментальной модели. На ее основе и полученных в пилотной части исследования данных основана экспериментальная модель системы работы учителя в образовательной области «филология» при формировании метапредметных действий младших школьников. Работающий в этой модели педагог ориентирован на познание и открытие школьниками «сути» фундаментальных образовательных объектов (фундаментальных

констант) в учебных предметах и соответствующей им области реальности (в данном случае образовательная область «филология»). Метапредметность, как «особое содержание образования», воплощается в деятельности ученика во время учебного процесса. Деятельность обучающихся по изучению метапредметного содержания фундаментальных констант (знаков, букв, звуков, слов, текстов) с использованием специальных технологических решений и является метапредметной образовательной деятельностью в образовательной области «филология».

В экспериментальной работе приняло участие 211 обучающихся МБОУ СОШ №29 г. Иркутска. С целью выявления типа познавательной активности детей на уроках (по Е.В. Коротаевой [13]), оценки сформированности надпредметных универсальных учебных действий (НУУД) младших школьников и контроля результативности своей работы в констатирующей части исследования учителями экспериментальных классов были заполнены специальные бланки. Среди НУУД обучающихся оценивались ключевые компетенции, важные для достижения метапредметных результатов в ходе формирования фундаментальных констант образовательной области «филология» [25, с. 228–234].

В таблице 1 представлено количественное распределение учителями обучающихся по познавательной активности на уроках (образовательная область «филология»). В нашей модели все обучающиеся разделены на 2 группы, условно обозначенные как «активные» и «пассивные». К группе «активных» в модели нами были отнесены дети, которые по классификации Е.В. Коротаевой [13] имеют исполнительскую (преимущественно субъектная позиция) и творческую (выраженная субъектная позиция) активность. В группу «пассивных» включены дети с нулевой (выраженная объектная позиция) и ситуативной (преимущественно объектная позиция) активностью. Классификация автора взята нами за основу деления испытуемых на группы в связи с нацеленностью на учет объектной или субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе, т.к. переход ученика от объектной к субъектной позиции оказывает положительное влияние на возрастание его познавательной активности.

Как видно из приведенных в таблице 1 результатов, количество испытуемых в классах статистически значимо не отличается. Этот факт позволяет нам сравнивать между собой результаты по параллелям обучения и на этом основании высказывать определенные суждения. Так, в параллели первых классов количество «активных» испытуемых значительно выше, чем во 2–4 классах. Уровень статистической значимости, представленный в таблице 2, свидетельствует достоверности этих различий. Сравнение выборок по количественному признаку проводилось с использованием критерия Фишера.

Представленные в таблице 2 статистические результаты позволяют сделать вывод о том, что при традиционной форме получения образования снизившаяся ко 2 классу познавательная активность на уроках так и не по-

Таблица 1

Количественное распределение младших школьников на группы в зависимости от типа познавательной активности на уроках образовательной области «филология» (констатирующий этап исследования)

Класс	Количество обучающихся		«Пассивные»		«Активные»	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
1	56	26,5	15	26,8	41	73,2
2	50	23,7	32	64,0	18	36,0
3	51	24,2	42	82,4	9	17,6
4	54	25,6	29	53,7	25	46,3
Итого	211	100	118	55,9	93	44,1

Таблица 2

Достоверность различий по количеству «активных» испытуемых в классах по параллелям обучения (констатирующий этап)

Сравниваемые параллели классов	1–2	1–3	1–4	2–3	2–4	3–4
Коэффициент Фишера (F)	2,71	3,22	2,19	1,03	0,68	1,62
Уровень статистической значимости (p)	0,01	0,01	0,05	-	-	-

вышается до выпуска из начальной школы. Это свидетельствует об увеличении количества детей, которые занимают объектную позицию. Уменьшение количества «активных» и возрастание «пассивных» учеников при традиционной форме обучения свидетельствует о недостаточности использования учителями информационно-эвристического и проблемного методов обучения наряду с репродуктивным и информационно-рецептивным. Вести работу с использованием этих методов следует начинать с 1 класса. В противном случае группа «активных» в классе уменьшается в среднем до половины (44,1%). Сложившаяся ситуация обусловила необходимость учета полученных результатов в экспериментальной модели.

Первый этап моделирования системы работы учителя с обучающимися над фундаментальными константами (число, знак, буква, звук, слово, текст) в образовательной области «филология» при формировании метапредметных действий младших школьников предполагает опору на воображение, как условие включения первого уровня познавательной активности школьника. Идея рефлексивного отношения человека к миру, заложенная в трудах Л.С. Выготского [6], С.Л. Рубинштейна [21], А.Н. Леонтьева [14], М.М. Бахтина [3], Э.В. Ильенкова [12], была конкретизирована в исследованиях Д.Б. Эльконина [28], В.В. Давыдова [9, 10], В.В. Репкина [20] и др. Суть проблемы самопорождения и самоизменения субъекта деятельности заключается в обязательности активного участия самого человека в процессе рефлексии.

На первом этапе работы в модели с группой пассивных в познавательном отношении обучающихся, которые в

связи с отсутствием у них потребности в общении были названы Ф.Г. Гиренок [7] «аутистами», следует идти от созерцания к пониманию. Активных в познавательном отношении детей («гиперактивных» по Ф.Г. Гиренку) надо вести к исследованию новых проблем, к проектированию своей деятельности в условиях поиска. Учитель продумывает вопросы по сопровождению детей на занятии в рамках определенного алгоритма: проблема — поиск — доказательства. В ходе этой работы учитель задает вопросы: «На что похожа буква? На что похож звук, обозначающий эту букву? На что похожи движения руки, когда вы пишете букву? На что похожи движения губ во время произношения звука, обозначающего эту букву? Почему звуки букв так окрашены? Ваши предложения?» Детям также могут быть предложены задания на «оживление буквы»: «побыть» буквой (выбор свободный), изображая ее внешность, звучание, действия и др. Педагог на этапе осмысления и закрепления полученных знаний опирается на воображение обучающихся и использует следующие приемы активизирующие познавательный интерес к учебному предмету: моделирование, составление схем и таблиц, использование символов для выполнения заданий (идеографических знаков, характеризующих тот или иной объект изучения), использование натуральных объектов в заданиях для обучающихся. Использование этих приемов позволяет включить младших школьников в игровое метапредметное пространство, являющееся ассоциативным образовательным пространством, в котором осуществляется взаимодействие учителя и воспитанников в ситуациях «переживания», «вчитывания», «вчувствования», «вслушивания» в жизнь Природы и Слова. Общение в усло-

виях метапоэтического интеллектуально-эмоционального поля позволяет реализовать идеи: прогнозирования ситуации; заданий, стимулированных вопросами: «почему?», «как?», «отчего?», «зачем?» (поиск ответов — игровой); определения значимости практического опыта («важно?», «почему?»).

Формирование полного представления о предметах действительности начинается с отражения ребенком действительности в воображении. Этот процесс опережающего отражения действительности характеризуется появлением у обучающегося ярких представлений, образов и созданием нового продукта в результате переработки прошлого опыта. Учитель, организующий образовательный процесс, должен снести все «межевые столбы между «делянками» разных наук» и стать философом, способным видеть, «как его наука вписывается в большую науку, а ее предмет — в мир». Появление интереса детей к работе в ассоциативном образовательном пространстве и продуктов деятельности, требовавших активного участия обучающихся в их создании — основа перехода к следующему этапу работы.

Второй этап моделирования системы работы учителя с обучающимися над фундаментальными константами (число, знак, буква, звук, слово, текст) в образовательной области «филология» и формированием метапредметных действий младших школьников предполагает ориентацию учителя на создание обучающимся чувственного образа. В основе проектирования данного этапа работы лежит подход Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловской [22], которые считают, что чувственный образ появляется на основе понимания и привыкания к новой идее. Постигание смысла изучаемого, установление связей и овладение способами применения знаний в измененных условиях предусматривает включение второго уровня активности.

Активные интерпретации, необходимые на этом этапе работы в модели, становятся возможными благодаря следующим технологическим решениям: построение системы зрительных опор (схем, рисунков и т.д.); комментирование трех действий: «думаю», «говорю», «пишу»; комментированное управление как совместная игровая деятельность (обмен «находками», в т.ч. с помощью компьютера: «делаю так», «это интересно», «рисую», «наблюдаю слова-буквы-звуки и т.д.»). Учитель проводит специальные игры, активизирующие деятельность всех детей. Например, психологическую игру «Ассоциация слов», в которой язык цвета используется для выражения чувств на невербальном уровне. Проведение подобной работы способствует появлению у детей личностно значимых интерпретаций. Например, по индивидуальному заданию дети — «аутисты» в группе рисуют свой ответ на вопрос «Как звучит слово «жужжу»? Эти работы включаются в общий ответ. «Гиперактивных» детей побуждают к совместной работе по выдвижению гипотез, формулируя вопросы следующим образом: «Почему слова могут быть холодными, колючими, твердыми, мягкими? Какой звук

у слова «Дождь»? «Снег»? и т.д.» Понимание того, что слова «живут» в мире, приводит ребенка к высказываниям: «Капли» могут быть твердыми и мягкими». Анализ контекста позволяет уточнить значение входящих в него отдельных слов и получить ответ на вопрос: «Когда капля бывает твердой, мягкой?». На этом этапе работы красной нитью проходят идеи опережающего обучения, «живого знания»; сочетания реальности и виртуальности в восприятии знаний младшими школьниками (особенность возраста); осмысления «своего» и «другого» мира, восприятия настроения сверстников (эмоциональная вовлеченность, психическое состояние «заражения»).

Третий этап моделирования системы работы учителя с обучающимися над фундаментальными константами (число, знак, буква, звук, слово, текст) в образовательной области «филология» и формированием метапредметных действий младших школьников предполагает работу учителя под девизом «через знающего ученика поддерживать незнающего». Эмоция, как «первичная мысль» (Ф.И. Гиренок), отодвигается с первого плана. Целью моделируемой работы учителя на данном этапе в условиях ассоциативного образовательного пространства, будет являться организация обучения младших школьников в условиях «обучающей предметной среды»: создание класса-лаборатории, оборудованного книгами, компьютерами с программным обеспечением для создания мультфильмов на разные темы (Буквы спорят со звуками: кто важнее? и др.); составление единого полотна «Наша речь». Учитель использует игровое общение с ребенком, являющимся маленьким исследователем окружающего мира. В ходе работы может использоваться интерактивная доска с мультимедийным оборудованием и соответствующими предметам электронными курсами занятий. Применение перечисленных технологических решений позволит реализовать идеи раскрытия творческого потенциала детей, гуманизации образования, применение ассоциативной технологии в условиях очного и дистанционного обучения детей [25], ситуативных конструкций ассоциативного поля.

В психологии перевод информации в умственный план называется интериоризацией и является психологическим механизмом формирования умения учиться. Следует подчеркнуть, что в экспериментальной модели учтен факт существования группы действий, которые, как указывает Н.Н. Веселова, не подлежат интериоризации [5, с. 63–68]. Например, развитие эмпатии и толерантности в ходе диалогов и выполнения совместных действий детей с разными уровнями познавательной активности и типологическими особенностями в классе, дадут возможность всем обучающимся усваивать материал в психологически комфортных условиях. Ведение данной работы является одним из психолого-педагогических условий успешного получения совместного образования всех обучающихся начальной школы.

Педагог должен вооружить обучающихся познавательными средствами для систематического изучения

различных областей науки. Поэтому на начальных ступенях обучения речь идет о важно сформировать универсальные способы действий (познавательные, коммуникативные, способам регуляции своей деятельности, включая планирование, контроль и коррекцию). Проведение работы над указанными в статье действиями, не подлежащими интериоризации, будет способствовать личностному развитию обучающихся. По результатам усвоения перечисленных действий судят о

достижениях обучающихся. Возрастание показателей результативности (в соответствии с ФГОС) даст положительный результат при проведении мониторинговых исследований качества образования и освоения программы начального образования по овладению метапредметными действиями, которые, согласно стандартам второго поколения, включены в комплексную оценку освоения программы начального образования обучающимися [19].

Литература:

1. Айдарова, Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку [Текст] / Л.И. Айдарова. — М.: Педагогика, 1978. — 144 с.
2. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Рождественского Н.С., Фомичевой Г.А. — М.: Педагогика, 1977. — с. 13.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979. — 424 с. — (Из истории сов. эстетики и теории искусства).
4. Ботвинников, А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников [Текст] / А.Д. Ботвинников, Б.Ф. Ломов. — М.: Просвещение, 1979. — 412 с.
5. Веселова, Н.Н. Формирование учебных умений у младших школьников : (проблемы, поиски, решения) / Н.Н. Веселова // Начальная школа плюс до и после. — 2007. — № 8. — С. 63–68.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с. — (Акад. пед. наук СССР).
7. Гиренок Ф.И. Аутография языка и познания, — М.: МГИУ, 2010, 247 с.
8. Гусева Т.А. Когнитивно-стилевые аспекты изучения познавательной активности личности на примере любознательности подростков // <http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/guseva1.shtml>
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов, — М.: Педагогика, 1996, — 356 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов, — М.: Педагогика, 1986, — 356 с.
11. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. — Самара: 1998. — 216 с.
12. Ильенков Э.В. Что такое личность? — Хрестоматия. Изд-во Моск. ун-та, 1982 г. — 296 с.
13. Коротаева, Е.В. Типы учебной активности : педагогическая тактика и стратегия Текст. / Е.В. Коротаева // Директор школы. 2000. — № 9. — С. 75–80.
14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
15. Методология функционального моделирования IDEF0. Руководящий документ. Издание официальное. Госстандарт России. — М.: РД IDEF 0. — 2000, с. 60. HYPERLINK <http://idef.eu/IDEF0/IDEF0Ru.htm>
16. Миндалев И.В. Моделирование бизнес-процессов. Электронный учебно-методический комплекс. HYPERLINK <http://www.kgau.ru/istiki/umk/mbp/index.html>
17. Михайлов, Н. Путь к графической грамотности [Текст] / Н. Михайлов // Нар. образование. — 1996. — № 9. — С. 80–85.
18. Налимов В.В. Разбрасываю мысли: В пути и на перепутье, — М.: 2000, 340 с.
19. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2-х ч. Ч. 1 / [М. Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2009. — 215 с. — (Стандарты второго поколения).
20. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. — Томск: Пеленг, 1997, — 288 с.
21. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. — Хрестоматия. Изд-во Моск. ун-та, 1982 г. — 288 с.
22. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания [Текст]: учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального пед. образования / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. — М.: Дрофа, 2007. — 191 с.
23. Сидоренко Т.В., Фофанов О.Б. Модель организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку [Текст] / Т.В. Сидоренко, О.Б. Фофанов // Вестн. Томского гос. пед. Ун-та. — 2011. — № 6, С. 59–63.

24. Смолина, Т.А. Формирование научных понятий при обучении школьников графической грамотности [Текст] / Смолина, Т.А. // Методология, теория и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конференции 13–15 мая 1998. — 1998. — Т.1. — с. 106–107. — Челябинск, 1998. — с. 34.
25. Хан Е.Ю. Применение метапредметного подхода в дистанционном образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб.: Реноме, 2012. — vi, 244 с. // с. 228–234.
26. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электр. ресурс] URL: <http://eidos.ru/journal/2002/index.htm>
27. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека, 02 марта 2012 г. <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 367 с.

Развитие творческой активности подростков средствами декоративно-прикладного искусства

Янковская Екатерина Александровна, аспирант
Курский государственный университет

На современном этапе развития общества происходят преобразования в экономической и социальной сферах деятельности, которые влекут за собой значительные изменения в области культуры и образования. На первый план обучения выходит не просто обучение учащегося предметным знаниям, умениям, навыкам, а личность учащегося, как будущего активного деятеля. В связи с этим возникает необходимость воспитания творческой активной личности, способной самостоятельно и гибко решать задачи в нестандартных условиях посредством преобразования окружающей действительности.

Особо значимо развитие творческого потенциала человека в период социализации и становления личности, а именно в подростковом возрасте, так как именно на этом этапе закладываются основы морали, нравственности, гражданственности, патриотизма. Формированию морально-нравственных качеств способствует приобщение учащихся к народной художественной культуре посредством включения в активную творческую деятельность. Очевидно, что существенное значение в осуществлении единства эстетического и трудового воспитания школьников, в их духовном развитии имеют занятия декоративно-прикладным искусством.

Специфической педагогической особенностью декоративно-прикладного искусства является то, что учащийся стоит перед необходимостью проявлять индивидуальное творчество. Такой вид деятельности обладает высокими воспитательными возможностями, позволяющими накапливать положительный опыт эстетического отношения к действительности.

Следует отметить, что декоративно-прикладное искусство, как никакой другой вид учебно-творческой работы школьников, позволяет одновременно с раскрытием огромной духовной ценности изделий народных мастеров,

формированием эстетического вкуса вооружать учащихся техническими знаниями, развивать у них трудовые навыки и умения, вести психологическую и практическую подготовку к труду, к выбору профессии, путем включения их в увлекательный процесс создания собственных произведений.

Проблеме развития творческой активности в целом педагогическом процессе придавали большое внимание Д.Б. Богоявленская, Ф.В. Андреев И.И. Ильясов, А.А. Кирсанов, А.А. Малахов, Ж.А.Зайцева, Р.А. Петросова, А.Энгельбрехт и др.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них — разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Вопросы активизации учения учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения учащихся. Ее особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения учащегося к самой познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруд-

нения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний учащихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных учащимися теоретических положений от умения применить их на практике. Большую роль в процессе получения новых знаний играют возрастные особенности. Так как на каждом возрастном этапе одни и те же знания могут усваиваться учащимися по-разному.

Определяющим фактором развития личности подростка является его собственная большая социальная активность, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение хороших отношений со взрослыми и товарищами, наконец, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели, задачи).

Процесс обучения подростков заметно осложняется тем, что учащиеся данной возрастной группы отказываются действовать по заранее определенному шаблону, придерживаясь намеченного алгоритма. Здесь необходим поиск нестандартного решения задачи, возможно методом проблемного обучения. Как известно, подростки стремятся к самовыражению, поэтому очень важно направить их деятельность в нужное русло, погрузив в увлекательный творческий процесс.

Отсюда следует, что творческая активность подростка предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов (часто неосознаваемых), искать новые ассоциации и самобытные пути, а с другой — развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать. Положение подростка и взрослого в этом отношении различно. Юность психологически более активна, подвижна и склонна к увлечениям. Чтобы стать творчески продуктивным, подросток нуждается в большей интеллектуальной дисциплине и собранности, отличаясь этим от своих импульсивных сверстников. Однако здесь возникает противоречие — учащийся, от которого взрослые требуют, прежде всего, усвоения программного материала, воспринимают всякую эксцентричность и неожиданность с его стороны как вызов, тем самым вызывая в нем протест, сопротивление и неадекватность.

Как показывает практика, в подростковом возрасте идет процесс отчуждения от изобразительной деятельности в целом, это чаще всего вызвано отсутствием интереса и, в ряде случаев, повышенной самокритикой. Подросток отказывается выполнять предлагаемый учителем вид работы, если он чувствует неуверенность в собственных силах. Поэтому в этот период педагог должен с

особой чуткостью и понимаем учитывать особенности сложного возраста, помогать ненавязчивым советом в осуществлении замыслов подростка. Но одного совета здесь мало, необходимо вызвать максимальный интерес со стороны учащегося к изобразительной деятельности, повысить уровень мотивации на предмет учения. Здесь на помощь может прийти новизна в подаче учебного материала средствами декоративно-прикладного искусства. Так как именно в народном промысле необходим творческий подход на каждом этапе работы: от идеи, до эскизирования и работы в материале. Здесь от учащегося требуется максимальная концентрация всех знаний умений и навыков, а так же активизация всего творческого потенциала. Одним из таких средств может выступать художественная роспись.

Чтобы заинтересовать данным видом рукоделия, учащимся необходимо сразу увидеть результат своего труда. Таким образом, на начальном этапе освоения промысла, учащимся можно предложить выполнить роспись небольших изделий, постепенно переходя к работе над более сложными изделиями. Используемые в росписи этапы и приемы ведения работы позволяют разнообразить процесс росписи, тем самым снимая усталость, неизбежную при выполнении монотонных работ. Это важное условие эффективности занятий, так как характерной чертой подросткового периода является некоторая неустойчивость, мобильность внимания. В процессе творческой деятельности у подростков необходимо постоянно укреплять чувство уверенности в своих силах, создавать психологическую установку на успешное осуществление творческого замысла.

Итак, работа над изделиями декоративно-прикладного искусства является одним из активных средств эстетического и трудового воспитания школьников. Процесс труда по художественной обработке материалов с его ритмом, темпом, игровым оформлением увлекает учащихся, содействует выявлению их способностей. Они приобретают умение самостоятельно трудиться, стремление создавать прекрасное. Результаты труда приносят ребятам творческое удовлетворение, оказывают на них глубокое эмоциональное воздействие. У школьников происходит углубление эстетических, трудовых и политехнических знаний, формирование ряда специальных навыков культуры труда, пробуждение интереса к профессиям. Такие занятия способствуют формированию универсальных способностей, творческой направленности в трудовом процессе, т.е. таких качеств личности, которые потребуются выпускникам школы и в дальнейшей жизни, каким бы видом деятельности они ни занимались.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. // Сов.пед. — 1965. № 1, С. 24—37.
2. Бакушинский А.В. О задачах и методах художественного воспитания. /Искусство в трудовой школе. — М.: Новая Москва, 1926. — 28 с.
3. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. — М.: Знание, 1981. № 10. — 96 с.

4. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. — М. Учпедгиз, 1961. — 222 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1974. — 302 с.
6. Лук А.Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978, -127с

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Международная заочная научная конференция
г. Москва, апрель 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.04.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 47,1. Уч.-изд. л. 38,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6