

Международная научная конференция

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (III)



УДК 37(063)  
ББК 74  
А43

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: *Г.А. Кайнова*

**Актуальные** вопросы современной педагогики (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — vi, 176 с.  
ISBN 978-5-87308-043-4

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики (III)».

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

**Басова Е.А.**

Процесс развития сферы коммуникации и формирование креативности в подростковом возрасте ..... 1

**Криулькин И.В., Петухова Н.А., Козырева О.А.**

Специфика самосовершенствования и самореализации тренера-преподавателя по регби ..... 3

**Лاپин И.А., Умнов В.С., Козырева О.А.**

Педагогические условия социализации мальчиков-подростков в регби ..... 6

**Маджидова Д.А.**

Актуальные вопросы защиты многодетных и малообеспеченных семей и детей, нуждающихся в социальной защите ..... 8

**Мифтахов Р.А., Ратова Е.Н.**

Физическое воспитание подростков в контексте православных педагогических традиций ..... 10

**Михайлова Д.И.**

Диагностическая культура классного руководителя в воспитательном процессе современной школы .. 13

**Хужаниязова Г.Ю.**

Говорение как цель обучения английскому языку ..... 15

**Шайдулина Т.Н., Кошелев А.А., Осьминин С.Р., Невзоров П.П.**

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающихся, занимающихся спортом. .... 18

**Шалунов Н.В., Угольников О.А., Козырева О.А.**

Модели и условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби ..... 21

**Юлдашева Г.Г.**

Некоторые аспекты принципа преемственности ..... 23

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Мальцева А.С.**

Опыт организации дополнительного образования детей в Центре детского творчества города Красноуральска (конец XX – начало XXI вв.). .... 26

**Медяник М.В.**

Гуманизм педагогики В.Н. Сорока-Росинского и современность ..... 28

**Ходеб Е.Г.**

Трансформация методической потребности в ретроспективе становления и развития среднего профессионального образования в России. .... 31

## 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Барабанов Р.Е.**

Систематизация школьного процесса обучения. .... 35

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Ахмедова С.А., Стародубцова М.В.**

Приобщение старших дошкольников к традиционной культуре родного края. . . . . 41

**Багаутдинова Т.В.**

Влияние дидактических игр на воспитание экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. . . . . 43

**Жигляева М.М., Евсеева С.А.**

Организация взаимодействия с семьями в условиях дошкольного учреждения . . . . . 47

**Иванова Е.А.**

Конспект индивидуального занятия «Автоматизация звука [Ж], дифференциация звуков [Т – Т']» . . . . . 51

**Кузьмина И.И.**

Использование информационных технологий (мультимедийные презентации) в образовательной деятельности дошкольников. . . . . 54

**Малькова Н.В.**

Социально-психологическая поддержка старших дошкольников как условие успешной адаптации к школе . . . . . 56

**Маматова И.С., Михайлюкова Л.А., Рысаева Е.В.**

Возрождение традиций семейного чтения . . . . . 60

**Мухаметшина И.М.**

Влияние дидактических игр в ознакомлении дошкольников с растениями . . . . . 62

**Поескова Г.И.**

Особенности в организации форм и методов работы с одаренными детьми дошкольного возраста в США. . . . . 66

**Скитская Л.В.**

Технология коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников . . . . . 70

**Токарев А.А.**

Педагоги и родители. . . . . 73

**Чудочина Т.П.**

Игра в обучении дошкольников иностранному языку . . . . . 76

**Щербинина О.С., Макарова Л.Ф.**

Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в ДОУ . . . . . 78

## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Ахмедова М.С.**

Некоторые аспекты формирования экологической культуры учащихся. . . . . 82

**Батурин С.С.**

Самоуправление учителя технологии как его технологическая компетентность . . . . . 84

**Дерюгина Л.И.**

Выявление уровня познавательного интереса на уроках биологии в старших классах . . . . . 87

**Елисеева Д.С.**

Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника . . . . . 91

**Кравчук Л.А.**

К вопросу о современной профориентации и профориентационных услугах . . . . . 94

**Малыхина Г.А., Горшкова Л.В., Луценко Е.В.**

Проблемы функциональной грамотности выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей . . . . . 97

**Пинахина Л.И.**

Подготовка к сочинению-рассуждению в рамках ГИА . . . . . 99

**Рузметова М.Ш.**

Обучение иностранному языку учащихся средних общеобразовательных школ с позиций компетентностного подхода ..... 100

**Селюкова Е.А., Фокина М.Н.**

Воспитание толерантных взаимоотношений в школе. .... 103

**Шаповалова О.В.**

Формирование глобального мышления у школьников путём реализации метапредметной программы «основы учебно-исследовательской и проектной деятельности». .... 105

**Юдина Е.Н.**

Нужна ли отметка в начальной школе? ..... 107

**6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА****Асташова А.Г.**

Психолого-педагогические условия обучения младших школьников искусству кукольного театра. .... 110

**Быкова О.В.**

Деятельность концертмейстера в учебном процессе детской школы искусств. .... 116

**Игнатова М.А.**

Поющее дерево. .... 119

**7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ****Егорова Е.М., Егорова В.В.**

Современные формы работы педагогов с воспитанниками дефектологической группы с использованием интеграции разнообразных видов деятельности. .... 125

**Филиппова Е.Н.**

Формирование моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией ..... 127

**8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Дмитриева О.И., Комарова А.И., Маркова И.А.**

Формирование готовности студентов педагогического колледжа к выполнению профессиональной деятельности воспитателя. .... 130

**Каллаева Д.Р.**

Роль теории диалога М.М. Бахтина в формировании социокультурной компетенции. .... 132

**Малышева Т.В.**

Использование современных информационных технологий в образовательном процессе ..... 135

**Нигай Л.С.**

Использование современных педагогических технологий как одно из условий повышения качества образовательного процесса на уроках иностранного языка. .... 138

**Солодовникова Т.В.**

Ценности семьи в современном учебно-воспитательном процессе (из опыта работы Чебоксарского техникума связи и информатики). .... 141

**Шнипа Н.Г.**

Технология использования учебно-исследовательских задач разных типов в процессе формирования готовности студентов педагогического вуза к дидактическому исследованию. .... 143

**9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Баженова Э.Д.**

Тенденции развития академической мобильности обучающихся в РФ и РК ..... 147

**Борисова С.В.**

Соревновательность и отождествление индивида с профессиональной группой как факторы стимулирования развития профессиональной идентичности выпускника технологического факультета педагогического университета ..... 149

**Гайдай С.Н.**

Становление творческой самостоятельности студента-музыканта в учебно-художественной деятельности ..... 151

**Иванова А.В.**

Профессиограмма как эталонная модель специалиста ..... 154

**Инасаридзе Т.П.**

Логика рассуждения как метод обучения иностранному языку (русский) в вузе ..... 155

**Каппушева З.А.**

Проблемы общения студентов с представителями иных культур ..... 157

**Козьмина Н.А., Гуреева Л.В.**

Реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе ..... 158

**Мухаммадиев К.Б.**

Технология организации и проведения спортивных и физкультурных мероприятий в зонах с жарким климатом ..... 161

## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

**Слабышева А.В.**

Развитие диалогической речи у студентов неязыковых вузов направления подготовки «туризм» ..... 164

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

**Варданян Н.А.**

Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения. .... 167

**Косторных Ю.А.**

Внедрение инновационных технологий и применение ИКТ на уроках биологии ..... 169

## 14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

**Воробьев А.В., Скуйя И.Я., Абелите Л.Л.**

Исследование взаимоотношений родителей и детей ..... 172



# 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Процесс развития сферы коммуникации и формирование креативности в подростковом возрасте

Басова Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы  
СОШ с углубленным изучением отдельных предметов №10 (г. Нефтеюганск)

Актуальность данной темы связано с тем, что подростковый возраст выступает как важный и трудный этап социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности. В этот период социальная позиция ребенка «я и общество» получает возможность самооценки, увидеть себя «со стороны», что вписывается в процесс формирования функциональной грамотности (сферы коммуникации) и креативности. Развитие сферы коммуникации и формирование креативности является злободневной проблемой педагогики и социальной психологии, решение которой имеет важное значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Отметим, что понимаем функциональную грамотность в сфере коммуникации как уровень образованности, индивидуально-личностный результат образования, характеризующийся способностью личности к общению и коммуникации в стандартных и нестандартных ситуациях с использованием знаний норм общения и правил создания текстов/высказываний, навыков работы с информацией, служащие основанием развития ключевых коммуникативных компетенций личности, а креативность как личностную характеристику, способность к творчеству, реализации нечто нового, оригинального.

В подростковом возрасте коммуникация и креативность выступает необходимым условием формирования процессов и свойств подростка, личности в целом. Для формирования креативности необходим определенный уровень социализации, предполагающий овладение навыками коммуникации. Высокий уровень развития коммуникации выступают залогом успешной адаптации подростка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования функциональной грамотности. Это объясняется тем, что во время коммуникации и в творческой деятельности подросток усваивает общечеловеческий опыт, ценности и способы деятельности, реализует знания в практической среде, находит выход в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Анализируя педагогическую и психологическую научную литературу, мы приходим к выводу, что условно подростковый возраст можно разделить на три стадии: (младший, средний и старший), имеющие определенные особенности. Так, например, младшему подростковому

возрасту характерна потребность в признании себя среди ровесников и взрослых. Осознание себя как личности, порождает особый интерес к своим возможностям в действии и в общении. Что положительно сказывается на формировании креативности. На стадии среднего подросткового возраста учащиеся стремятся найти такие виды деятельности, которые имеют полезное значение и получают положительную оценку. В старшем подростковом возрасте прослеживается индивидуализация, актуализация себя среди других, стремление найти свое место в коллективе сверстников. Важную роль в этот период учащиеся отводят общению. Конкретное, образное мышление в подростковом возрасте все больше уступает место абстрактному, становится более самостоятельным, активным, творческим. Эти особенности важно учитывать, поскольку они влияют на усвоение основных практических навыков, определенных стереотипов поведения, образа жизни. По мнению подростков, общение способствует самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию. Таким образом, каждая стадия наполнена особым содержанием и на каждом этапе необходим индивидуальный подход при формировании функциональной грамотности в сфере коммуникации и креативности. Заметим, что основы коммуникации закладываются еще в начальной школе во время обучения различным видам деятельности и продолжают совершенствоваться в сложный период — подростковый возраст.

Мы считаем, что развитие коммуникации и формирование креативности у подростков вполне осуществимо через урок, дополнительное образование, элективные курсы, кружковую работу, защиту проектов и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении. Процесс формирования функциональной грамотности и креативности представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей подростков и возможностей гуманитарных предметов, целенаправленное формирование всех компонентов сферы коммуникации (говорение, слушание, чтение и письмо) и творческого мышления по средствам различных способов (коммуникативных, творческих, личностных методов, приемов и форм организации учебного процесса).

Анализируя практику работы в школе, можно сделать вывод, что уделяется большое внимание развитию письменных умений в рамках подготовки к различным экзаменам в виде тестирования, в то же самое время недостаточно много отводится учебного времени на развитие устного процесса коммуникации и творческих выступлений. Данное положение подтверждается ответами учащихся, из которых следует, что на уроках не уделяется внимание развитию умения общаться. Большинство учащихся признается в том, что в области общения они имеют проблемы и страхи, что отражается в целом на уровне коммуникации: трудно говорить перед классом; делать сообщения по ключевым словам и конспекту; делать самостоятельный вывод; не умеют слушать другого человека; ждать возможности высказать свое мнение; считаться с мнением одноклассников, анализировать ответы сверстников, адекватно ставить оценку.

Рассмотрим процесс развития функциональной грамотности в сфере коммуникации и формирование креативности на уроках русского языка подробнее.

С 5-го класса организуется систематическая работа по формированию навыков построения развернутых устных высказываний: выстраивается научное рассуждение на основе теоретического материала учебника, передается в устной форме содержание таблиц, схем, составляется и излагается ответ с опорой на приведенные в упражнении примеры, создается ответ на основе предлагаемых тезисов, декламация опыта самостоятельной работы. Формирование навыков культуры ответа проходит на первых этапах обучения в 5 классе при определяющей роли учителя. Учитель предлагает образцы устных ответов на вопросы, связанные с воспроизведением теории языка и анализом языковых фактов, языкового материала, своевременно вносит поправки в ответы учащихся; дает краткую характеристику содержания и формы ответов, рассказывает о правилах выступления перед аудиторией.

На следующих этапах образования в проведении анализа устных ответов активно участвуют ученики. Ученики оценивают ответы одноклассников по некоторым критериям (правильность, понимание, полнота, речевое оформление). Совершенствование навыков устной речи сопровождается обучением слушанию — умению полноценно воспринимать устные высказывания и озвученную письменную речь. Обучение умению слушать реализуется путем систематической целенаправленной работы со следующими типами заданий: определите тему и главную мысль прослушанного текста, составьте вопросы по тексту, ответьте на вопросы по содержанию прослушанного текста, выразите свое отношение к прозвучавшему высказыванию, оцените ответ одноклассника в соответствии с определенными требованиями.

Продолжается процесс формирования функциональной грамотности в сфере коммуникации и креативности и на уроках литературы.

На уроках происходит коммуникация в контексте художественного произведения. Решение коммуникативных

задач зависит не только от качества знаний, умений и навыков ученика по литературе, но и от уровня общего развития. Чем шире и глубже жизненный и читательский опыт, тем больше сторон открывается подростку в тексте. Чем лучше развито эмоциональное восприятие, языковое чутье, творческое мышление, тем интереснее интерпретации и выводы старшеклассника.

При формировании функциональной грамотности в сфере коммуникации необходимы разные по характеру формы организации деятельности, методы и приемы в учебном процессе. Практикуются уроки-лекции (вводные, проблемные, обобщающие); театр миниатюр (Чехов, Островский, Горький, Зощенко); поэтические и драматические спектакли («Работа над ошибками, «Золотой век русского романа»); КВНы; диспуты; публичная защита реферата; проблемно-ролевые игры; проектная работа, исследовательская работа в области языкознания и литературоведения; научно-практические конференции. Различные приемы (диалог с учеником, искусство вопроса, яркая художественная деталь, словарные минимумы, дискуссии) влияют на уровень сформированности функциональной грамотности и креативности. Нами создан пакет обучающих и контрольных памяток, которые содержат критериальное обеспечение и алгоритм работы по всем жанрам письменных и устных работ. После проведенного сочинения, где было предложено учащимся самостоятельно сформировать тему собственного сочинения, выявляют пробелы в неумении вычленить проблему, определить смысловые акценты темы и ее границы. В карточке пропечатываются все варианты тем и предлагается задание следующего характера:

1. Из данного списка уберите темы, которые не несут смысловой нагрузки, имеют слишком обобщенный характер, «расплывчатые» и нечеткие формулировки.

2. Распределите оставшиеся темы в родственные группы и озаглавьте их.

3. Выделите темы, которые определяют аспект по-новому увиденной в произведении проблемы. Подчеркните в них ключевое слово.

4. Сформулируйте основную мысль Вашего сочинения: что Вы хотели сказать своей работой? К каким выводам Вы должны были прийти?

5. Отредактируйте выражения и определите характер ошибки:

«достать повыгоднее место»

«князь Андрей и множество других людей»

«в заглавии присутствует нравственная проблема»

«Пьер на Бородинском сражении».

Задание выдается индивидуально каждому. Такие карточки помогают формировать критический взгляд, творческий подход по устранению пробелов речевой культуры.

Формирование функциональной грамотности и креативности осуществляется при помощи организованных форм исследовательской работы подростков старшего возраста. Здесь важнейшее значение придается формированию коммуникативных умений, навыков, умению



выступать перед аудиторией, без которых осуществление исследования и его последующая защита на конференции невозможны. Поэтому, в программу обучения вводятся спецкурсы риторики, стилистики, логики, культуры речи. Подросток включается в различные формы общения, способствующие развитию речевой активности, вербального интеллекта, самостоятельной работе с текстом.

Формы исследовательской работы обогащают читательский опыт, помогают формировать оценочные позиции, находить нестандартные решения в трактовке содержания произведения или какой — то отдельной проблемы, так необходимые в будущем. В старшем подростковом возрасте внедряются иные формы урочной и внеклассной работы. В систему уже вошли семинары, лекции, диспуты, зачеты, музыкальные салоны, спектакли, тематический учет знаний, общественные смотры знаний. Семинары помогают воспитывать потребность в самостоятельном чтении и осмыслении художественных произведений и критической литературы. В старшем подростковом возрасте учащимся хочется больше свободной дискуссии, раскрепощенного общения, творчества в действиях. Рассмотрим в качестве примера, форму круглого стола. За неделю подростки получили роль на

конференции: «автор», «литературная критика», «учителя», «ученики», «референтная группа» (присутствующие учителя). Конференция помогла убедиться не только в знании текста и творчества Тендрякова, а параллельно — Айтматова, Полякова, стала хорошей школой проверки зрелости убеждений на пороге выпуска, культуры речи и полемики, глубины анализа. На высоте был «автор», который сумел отстоять «нападки» критики, убедить в актуальности проблемы повести. Итогом было выступление «экспертов», сумевших оценить работы всех групп.

Внеклассная деятельность по предмету способствует высокомотивированным подросткам реализовать свою индивидуальность, творческие возможности, разбудить талант, помогает становлению успешности.

Таким образом, процесс развития сферы коммуникации и формирование креативности в подростковом возрасте является важным при формировании индивидуальности, творческих возможностей, таланта, успешности и самореализации, а общение способствует самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию личности подростков, применению накопленного опыта в различных стандартных и нестандартных ситуациях, решению практических вопросов.

## Специфика самосовершенствования и самореализации тренера-преподавателя по регби

Криулькин Иван Вячеславович, студент;

Петухова Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современные возможности получения образования любым субъектом свободного образовательного пространства подразумевают определенные условия подготовки к построению и реконструкции моделей самосовершенствования и самореализации. В данном ракурсе можно определить особенности построения педагогического взаимодействия тренера-преподавателя в структуре системы принципов педагогического взаимодействия, согласованно регулирующих возможность тренера-преподавателя по регби осуществлять процессы познания и преобразования внутреннего мира личности и внешней окружающей среды, данные особенности выражаются в таких феноменах, как самоопределение, самовоспитание, самообучение, саморазвитие, самообразование, самосовершенствование, самореализация, педагогическое взаимодействие, обучение, воспитание, социализация и пр., рассматриваемых нами как процессы, результаты и механизмы объектной педагогической реальности.

Мы ограничимся в нашей работе возможностями самореализации и самосовершенствования тренера-препо-

давателя по регби в структуре его профессионально-педагогической деятельности и общения.

Под *самосовершенствованием тренера-преподавателя по регби* будем понимать процесс самостоятельного, неустанного, ситуативного развития личности педагога в структуре ведущей деятельности и профессионально-педагогического общения, фасилитирующих включение личности-педагога или преподавателя в систему воспитания, обучения, социализации, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и пр. в согласованном, ступенчатом или концентрированном росте качеств личности, ценностей, компетенций и моделей познания, преобразования объективной реальности, предопределяющих и основу деятельности, и ее результат, где специфика игры в регби определяет составную профессионального мастерства регбиста, а уровень знаний и компетенций педагогической науки в согласованном действии со знанием специфики игры в регби — профессионально-педагогическую культуру и профессионализм педагога или тренера-преподавателя.

Под *профессионально-педагогической культурой тренера-преподавателя* будем понимать результат и уровень сформированности компетенций и мастерства по ретрансляции социального, социально-педагогического и профессионально-педагогического знания в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах и средах как основы и базиса распространения/передачи социального и социально-профессионального опыта, определяющегося в наличии собственных наработок, трудов, высот и достижений в области педагогической науки и практики, где физическая культура и спорт (ФК и С) являются предметной составляющей и вектором выявления противоречий, отражения традиционных способов решения их, а также моделирования и внедрения инноваций в систему ФК и С.

Под *ведущей деятельностью тренера-преподавателя по регби* мы понимаем научно-методическую работу в осуществлении и поиске оптимальных способов, форм, методов и средств обучения спортсменов-регбистов правилам, тактике игры в регби, где результаты соревнований являются показателем профессионально-педагогического мастерства педагога/тренера преподавателя по регби.

Под *самореализацией тренера-преподавателя по регби* будем понимать процесс самостоятельного, ситуативного поиска и осуществления его в оптимальных условиях профессионально-педагогического или педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и спортсменов-регбистов, определяющих и получающих в совместной деятельности и индивидуально свои и групповые наивысшие достижения в игре регби.

Под *моделью самореализации тренера-преподавателя по регби* мы понимаем идеальную форму представления и отображения перспектив и достижений тренера как педагога-профессионала в структуре обучения игры в регби.

Под *моделью самосовершенствования тренера-преподавателя по регби* мы понимаем идеальную форму представления и отображения перспектив личностного, педагогического, профессионального роста в структуре самопознания и взаимодействия с субъектами и объектами микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношений, определяющих нормы, правила, эталоны, проблемы и допустимые границы-варианты решений определяемых противоречий, дилемм, проблем и задач современной педагогической теории и практики.

Попытаемся выделить модели самореализации и самосовершенствования в контексте формирования культуры самостоятельной работы (КСР) и профессионально-педагогической культуры (ППК) тренера-преподавателя по регби.

Первый уровень — объектный уровень сформированности КСР и ППК. Определяется способностью тренера-преподавателя владеть традиционными формами, способами, методами и технологиями создания оптимальных условий для становления личности спортсмена-регбиста в системе межличностных и межгрупповых отношений

в структуре игры в регби. В описании модели данного уровня тренер-преподаватель хорошо владеет различными способами фиксации информации, поисковыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями, которые определяют неустанный поиск и переход на следующий — индивидуальный уровень сформированности КСР и ППК, и, как следствие, уровень сформированности самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби. На объектном уровне процесс самореализации и самосовершенствования определяются традиционными способами в модели «делай как я», «так делали до меня, я делаю также» и пр.

Второй уровень — индивидуальный уровень сформированности КСР и ППК. Определяется способностью тренера-преподавателя моделировать и уточнять, дополнять и модернизировать, систематизировать и трансформировать научно-педагогическое знание в различном контексте его использования в структуре тренировочного процесса и соревнований по регби. В описании модели данного уровня тренер-преподаватель хорошо владеет различными способами фиксации информации, поисковыми знаниями, умениями, навыками и компетенциями, способностью моделировать продукты, связанные с непосредственной профессионально-педагогической деятельностью тренера-преподавателя по регби. Данные особенности познания и преобразования объективной реальности определяют переход на следующий — субъектный уровень сформированности КСР и ППК, и, как следствие, уровень сформированности самореализации и самосовершенствования.

Третий уровень — субъектный уровень сформированности КСР и ППК. Определяется способностью тренера-преподавателя внедрять моделируемые и апробируемые продукты деятельности и общения в систему обучения и профессионально-педагогического взаимодействия. В описании модели данного уровня тренер-преподаватель хорошо владеет различными способами фиксации информации, поисковыми ЗУН-ами и компетенциями, способностью моделировать и внедрять продукты, связанные с непосредственной профессионально-педагогической деятельностью тренера-преподавателя по регби. Данные особенности познания и преобразования объективной реальности определяют переход на следующий — заключительный (итоговый) — личностный уровень сформированности КСР и ППК, и, как следствие, уровень сформированности самореализации и самосовершенствования.

Четвертый уровень — личностный уровень сформированности КСР и ППК. Определяется способностью тренера-преподавателя создавать условия для внедрения его инноваций в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы в структуре занятий, связанных с игрой в регби. На данном уровне появляется своя школа с системой начинаний учеников строить отношения по типу выше перечисленных трех. Данный уровень не имеет пределов, его тактика и мастерство никогда не заканчиваются в рамках традиционного знания, а любое его авторское, традиционное знание

всегда имеет перспективы для преобразования, преломления, трансформации, ситуативного видоизменения.

Попытаемся сформулировать *систему принципов педагогического взаимодействия спортсменов-регбистов и тренера-преподавателя по регби* в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий:

I. *Принцип научного, целостного, оптимального, гуманно-личностного построения тренировочного процесса и тренировочных занятий в согласованном выборе условий и моделей самосовершенствования и самореализации спортсмена-регбиста:*

- принцип последовательности, системности, систематичности в планировании и организации педагогического взаимодействия тренера-преподавателя и спортсмена-регбиста;

- принцип прочности, гибкости, вариативности получаемых знаний и опыта в структуре взаимодействия;

- принцип культуросообразности и природосообразности в определении акмеперспектив спортсмена-регбиста, а также условий и специфики самореализации и самосовершенствования;

- принцип учета субъектного и многофакторного анализа получаемых результатов и прогнозируемых перспектив в структуре занятий регби и соревновательного периода;

- принцип рационального сочетания форм, методов и средств педагогического взаимодействия в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий;

- принцип ценностно-целевых ориентаций в решении определяемых противоречий и проблем самореализации, самосовершенствования и взаимодействия в коллективе.

II. *Принцип определения самостоятельного и коллективного в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий:*

- принцип учета общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП) в построении и реализации модели взаимодействия, самореализации и самосовершенствования;

- принцип дихотомического начала в определении личностного и коллективного в игре регби;

- принцип субъектного контроля и объективности средств и форм оценки результатов в структуре взаимодействия и участия в соревнованиях;

- принцип ситуативного и личностного в реализации моделей формирования культуры самостоятельной работы спортсмена-регбиста;

- принцип единства целей и ценностей тренера-преподавателя и спортсменов-регбистов команды.

III. *Принцип диалектического и синергетического начала в построении тренировок и участия в соревнованиях:*

- принцип единства теории и практики планирования и организации педагогического взаимодействия;

- принцип единства сознания и деятельности;

- принцип справедливости трех законов диалектики в структуре занятий регби;

- принцип синергетической подстройки в системе межличностных отношений в коллективе спортсменов-регбистов;

- принцип сохранения свободы выбора и ответственности за свой выбор в структуре занятий спортом и досуга.

IV. *Принцип непрерывности профессионального образования у спортсмена-регбиста в личностном и мультисредовом определении перспектив самореализации и самосовершенствования:*

- принцип создания и реализации условий для получения качественного образования по индивидуальному учебному плану;

- принцип циклического обучения, повышения квалификации и расширения кругозора, неустанного повышения общей и профессиональной культуры;

- принцип конкурентоспособности на рынке образовательных услуг будущего педагога/тренера-преподавателя по регби, включенного в систему непрерывного профессионального обучения, а также построение, уточнение и дополнение элементов в модели самореализации и социализации спорт-наука-искусство.

В дальнейших работах мы раскроем практические основы построения и апробации моделей самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби, а также педагогические условия самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби, включенного в условиях непрерывного профессионального образования в поиск оптимальных возможностей выбора и коррекции условий самореализации и самосовершенствования, которые осуществляются в контексте идей гуманно-личностной педагогики и здорового образа жизни как критерия и показателя истинности в получении результатов самореализации, саморазвития, самосовершенствования и социально-профессионального взаимодействия.

#### 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.

## Педагогические условия социализации мальчиков-подростков в регби

Лапин Иван Александрович, студент;

Умнов Владислав Семенович, кандидат педагогических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Система социальных и культурно-исторических институтов (учреждения образования, культуры, спорта, объединения по интересам и проживанию, семьи и пр.) создает условия для ретрансляции социального опыта подрастающему поколению, определению, реконструкции социальных ролей, обусловленных включением развивающейся личности в социально-средовые отношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, определяющих дальнейший уровень и качество жизнедеятельности.

Создавая условия для включения развивающейся личности в систему социальных отношений и ролей в различных направлениях спорта, науки, искусства, мы реализуем идеи становления, самореализации, самосовершенствования личности через деятельность и ее продукты.

Под педагогическими условиями будем понимать систему ограничений и выбора субъектного и средового геноза, фасилитирующих оптимальное протекание процесса, согласованное, корректное и многофункциональное действие механизма, гибкое и продуктивное использование средства или метода, выбор личностно ориентированных и здоровьесберегающих составных педагогического инструментария, трансформирующих согласно границам-ограничителям качество и результат исследуемого явления, процесса, феномена и пр.

Социализация как категория — полидефинитна. Возможности, условия, принципы и модели социализации представляют интерес с позиции различных направлений и отраслей человекознания, в том числе и психолого-педагогических дисциплин, определяющих противоречия и многовариантные формы их отображения и решения в контекстном, пространственно-временном, субъектно-средовом вариантах. Безусловно — нет более сложной категории в педагогике, чем категория «социализация», т.к. специфика понимания важности данного феномена и явления, уровень культуры и образования личности и общества в целом определяют отношение среды и личности к значимости каждого в обществе. В таком понимании сформированные ценности обеспечивают устойчивость социальной среды и государства, а такие направления деятельности педагога, как формирование гуманизма, патриотизма, эстетики, этики и прочих ценностно-гносеологических норм является функцией и механизмом самосохранения. Непонимание данного явления ведет к разрушению всего человеческого в человеке и обществе.

Под социализацией в общем смысле будем понимать принятие обществом того или иного субъекта через про-

дукты деятельности и общения в структуре показателей гуманистического и продуктивного начала в антропологическом ракурсе изучения основ жизнедеятельности человека (объекта-индивида-субъекта-личности-универсума).

Социализация — это продукт мультисредового пространства, определяющийся в процессе опосредованного, ситуативного, позитивного преобразования внутреннего мира личности и принятия ее микро-, мезо-, макро- и мегасредой в структуре продуктов ее жизнедеятельности (в нашем случае — регби) и контексте усвоенных и репродуцируемых эталонов общения в духовно-нравственном поле становления личности и взаимодействия.

Или другими словами, под социализацией в регби будем понимать субъектную и групповую востребованность игрока и игры в целом в социокультурном пространстве и учреждениях дополнительного образования, физической культуры и спорта, предопределяющих результат саморазвития, взаимодействия и самореализации спортсмена-регбиста как специфических профессиональных черт, ценностей, качеств личности, определяющей продукты своего становления и развития через деятельность и общение, направление которых в нашем случае непосредственно связаны со спортом и игрой в регби, а опосредованно со всеми другими направлениями самовыражения, самореализации и взаимодействия в социально-профессиональной среде.

Попытаемся выделить педагогические условия оптимальной социализации мальчиков-подростков, занимающихся регби.

*Педагогические условия оптимальной социализации мальчиков-подростков, занимающихся регби:*

I. Соблюдение норм и правил спортивного набора и отбора в спортивную секцию занятий регби для мальчиков-подростков.

II. Реализация идей исторического и дихотомического выбора в структуре тренировочного процесса, построенного на принципах здоровьесберегающей педагогики и педагогики наивысших спортивных достижений.

III. Использование современных достижений в области физической культуры и спорта (ФК и С) для организации тренировочного процесса и занятий в различных формах и условиях тренировки и соревнований.

IV. Создание позитивных, комфортных, толерантных, гуманно-личностных отношений в коллективе спортсменов-регбистов и обучение их основам психологической разгрузки и снятия напряжений мышечного, интеллектуально-психического, морально-нравственного и пр. геноза.



V. Работа с родителями и лицами, заменяющих родителей, в формировании культуры и потребностей личности-спортсмена, направленная на обогащение социального опыта спортсмена-регбиста и его гармоничного включение в мультисредовые взаимоотношения.

VI. Расширение кругозора, формирование общей культуры и патриотизма, сплоченности и ценностей гуманно-личностных отношений в иерархии общих и профессиональных компетенций, а также пропаганде здорового образа жизни (ЗОЖ).

VII. Уточнение и определение многовариативных форм и модели самовыражения, самореализации личности, включенной в тренировочный и соревновательный процесс игры регби, как специфических характеристиках социализации и результате деятельности спортсмена-регбиста.

VIII. Учет особенностей становления и развития личности подростка и ситуативная коррекция отклонений от нормы и правил отношений и поведения с привлечением узких специалистов (социальный педагог, психолог, медик и пр.).

IX. Уточнение, реконструкция и трансформация системы принципов социально-педагогического взаимодействия со спортсменами-регбистами как этапа и формы мультिवозрастного становления (имеется в виду биологический, интеллектуальный, морально-нравственный и пр. возраст, определяющие выбор средств, методов и форм педагогического взаимодействия для достижения цели и решения задач педагогического взаимодействия).

Под *мультисредой* [1] понимают результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

Попытаемся уточнить систему принципов педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и спортсмена-регбиста:

I. *Принцип социальной и личностной востребованности в структуре социально-профессиональных отношений спортсменов-регбистов:*

- принцип единства цели и ценностей построения педагогического взаимодействия в коллективе регбистов;
- принцип учета индивидуальных особенностей спортсмена-регбиста и специфики нормального распределения (распределения Гаусса) способностей, склонностей, предпочтений;
- принцип формирования значимости и уникальности каждого в коллективе на тренировочных занятиях, соревнованиях и прочих культурно-досуговых мероприятиях;

- принцип уважения и формирования чувства собственного достоинства в системе микро-, мезогрупповых отношений;

- принцип соблюдения норм и правил этики и культуры в структуре занятий и досуге;

- принцип определения акмеперспектив самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации спортсменов-регбистов;

- принцип дихотомического сочетания конкурентоспособности и закрепления роли, и места, прав и обязанностей каждого в коллективе.

II. *Принцип научной организации труда и отдыха у спортсменов-регбистов при учете циклов тренировочного процесса:*

- принцип формирования культуры самостоятельной работы спортсмена-регбиста в структуре организационных форм (тренировочных занятий и соревнований) и досуга;

- принцип соблюдения режима дня и здорового питания;

- принцип ответственности за жизнь и здоровье в коллективе;

- принцип формирования адекватной, позитивной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности спортсмена-регбиста;

- принцип ведущей роли тренера-преподавателя в определении условий и специфики тренировочного процесса и соревнований.

III. *Принцип грамотного сочетания и выбора традиционного и инновационного в модели взаимодействия, социализации и самореализации:*

- принцип научности, последовательности, системности, систематичности, прочности, гибкости, устойчивости и результативности деятельности спортсмена и тренера;

- принцип внедрения и трансформации инноваций по ФК и С как результатов диалектического и синергетического преобразования объективной реальности;

- принцип оптимизации выбора форм, методов, ресурсов, средств, методик, технологий учебного, учебно-воспитательного, воспитательно-образовательного процесса;

- принцип единства воспитания, социализации, обучения, развития, образования, самореализации, самосовершенствования;

- принцип своевременного, ситуативного контроля в структуре коррекции отношений между спортсменами и определения перспектив и высот в тренировочном процессе;

- принцип объективизма в определении специфики и условий занятий регби.

IV. *Принцип социальной защиты, реабилитации и страховки в структуре занятий регби:*

- принцип своевременного получения образования как социальной страховки личности спортсмена;

- принцип непрерывности в получении образования спортсмена-регбиста;



— принцип социальной защиты и реабилитации спортсмена-регбиста, попавшего в сложную жизненную ситуацию;

— принцип определения и уточнения модели социализации и самореализации спортсмена-регбиста в системе направлений спорт-наука-искусство.

*V. Принцип формирования среды и условий взаимодействия в микро-, мезо-, макрогрупповых отношениях:*

— принцип «выращивания» в коллективе, деятельности и общении;

— принцип формирования потребности общения и занятий спортом, наукой, искусством;

— принцип коллективизма и единства, сплоченности и трудолюбия в структуре тренировок и соревнований;

— принцип стимулирования, коррекции и самокоррекции психоэмоциональной составной в деятельности спортсмена-регбиста как мера и условие его становления, развития и защиты;

— принцип единства материального и духовного, сознания и деятельности, теории и практики;

— принцип использования информационных ресурсов для обогащения опыта деятельности личности

— принцип многофункциональных возможностей мультисредовых преобразований в контексте постановки и реализации гуманистических идей непрерывного образования личности.

Данная система принципов может быть преобразована в другую систему принципов, построенную на основе идей гуманистической парадигмы современного профессионального и профессионально-педагогического образования, а педагогические условия социализации трансформированы в любой другой аналог линейного построения в согласованном контексте законодательства РФ, норм этики и культуры, перспектив преобразования системы социальных институтов и образования, культуры, спорта в целом и каких-либо выделенных направлений.

#### *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. Умнов В.С. Курс лекций по социальной психологии: учеб. пособ. для студентов пед. вузов / В.С. Умнов. — Новокузнецк: КузГПА, 2007. — 76 с. — ISBN 978-5-85117-256-4.

## **Актуальные вопросы защиты многодетных и малообеспеченных семей и детей, нуждающихся в социальной защите**

Маджидова Дилдора Абдухамидовна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи

С первых лет независимости Республики Узбекистан обеспечение социальной защиты населения стало приоритетным направлением государственной политики. Социальная защита, наряду с такими принципами, как верховенство закона, справедливость, равенство, — это один из факторов обеспечения нерушимости демократического государства. Основной целью проводимых реформ является создание благоприятных жизненных условий для граждан, осуществление их желаний.

Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, говоря о важности социальной защиты семьи, отметил: «Важнейшие цели, которые мы ставим перед собой по дальнейшему укреплению и развитию института семьи как основного звена нашего общества, повышению на новый уровень проводимой сегодня работы по материальной и моральной поддержке молодой семьи, усилению в этом роли и значения махалли, созданию более широких возможностей для женщин, повышению роли семьи в воспитании физически здорового, духовно зрелого и гармонично развитого поколения, и многое другое — хорошо

известны. В конечном итоге речь идет о дальнейшем повышении благополучия семьи и на этой основе благосостояния всего нашего народа» [3].

В Республике Узбекистан защите прав детей уделяется большое внимание, потому что среди них имеются и нуждающиеся в помощи, социальной защите, дети с ограниченными возможностями или дети, оставшиеся без попечения родителей.

Государство является инициатором разработки программ, не допускающих ущемления достоинства детей, обеспечения их активного участия в общественной жизни, обеспечивает социальную защиту детей и семей. Доказательством этому служит большое внимание, уделяемое государством малообеспеченным семьям и детям, нуждающимся в социальной защите. В частности, в Конституции Республики Узбекистан, в Законах Республики Узбекистан «Об образовании», «О гарантии прав ребенка», в Семейном кодексе защита прав семьи и детей является приоритетной. Так, в статье 12 Закона Республики Узбекистан «О гарантии прав ребенка» утверждается, что:

«Государство гарантирует поддержку семьям, воспитывающим детей, а также обеспечивает предоставление им социальной помощи в порядке, установленном законодательством».

Проблема малообеспеченных и многодетных семей и детей, нуждающихся в социальной защите, является одним из основных направлений деятельности Министерства народного образования Республики Узбекистана, Министерства труда и социальной защиты населения, Комитета женщин, Республиканского центра социальной реабилитации детей, Научно-практического центра «Оила», благотворительного фонда «Махалла», Республиканского детского общественного фонда «Sen yolg'iz emassan», фонда «Болалар» и других государственных и негосударственных организаций. Сегодня в этом вопросе особенно важным становится роль махалли.

Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан отметил: «Сегодня махалля — важный фактор своевременного и успешного решения насущных вопросов граждан на местах, защиты их интересов. Возрастает вклад махалли в решение вопросов духовно-нравственного воспитания граждан, молодежи, эффективного функционирования социальной сферы, обеспечения общественной безопасности и правопорядка на местах.

В этой связи совершенствование правовой базы деятельности махалли, расширения ее полномочий, механизмов эффективного функционирования является нашей приоритетной задачей.

Важно продолжить работу по превращению махалли в центр адресной социальной поддержки населения, развития частного предпринимательства и семейного бизнеса» [2].

В этом направлении большое значение имеет своевременное информирование по вопросам адресной социальной защиты населения в махаллях. С семьями проводятся консультации по правам семьи и ребенка, людей с ограниченными возможностями, по трудовому, гражданскому, пенсионному законодательству.

В целях поддержки малообеспеченных семей необходимо ознакомить семью с правилами назначения пособий малообеспеченным и многодетным семьям, семьям с детьми, имеющим только одного из родителей, освобождение одного из родителей, воспитывающего ребенка с ограниченными возможностями, от уплаты налога согласно законодательству. В работе с такими семьями повышается эффективность сотрудничества махалли со службами занятости населения.

По данным опроса, проведенного по Кашкадарьинской, Самаркандской и Андижанской областям, большинство малообеспеченных семей, получающих пособие, имеют общее среднее образование. Не имея профессии, у родителей не всегда есть возможность устроиться на работу со стабильным заработком. Поэтому они вынуждены

обращаться в махаллю за помощью к специалистам. При осуществлении индивидуального социального патронажа семьи деятельность специалистов в махаллях может быть организована в следующих направлениях:

- обучение родителей профессиям на курсах, организованных в махаллях по направлению «Устоз-шогирд» (Наставник-ученик) и для дополнительного образования;
- дополнительные занятия в целях помощи обучения-воспитания ребенка;
- обеспечение их работой.

Также при махаллях могут осуществляться мероприятия, направленные на оздоровление, восстановление здоровья членов семьи, на организацию отдыха ребенка в детских оздоровительных лагерях и т.д.

По нашему мнению, деятельность социальных работников по работе с малообеспеченными семьями и детьми предусматривает:

- посещение семьи, изучение условий проживания;
  - комплексную оценку семьи и на основе полученных результатов составление плана действий, организация педагогических консилиумов, составление плана психологических услуг;
  - развитие социальным работником у родителей и других родственников чувства доверия к нему;
  - изучение создания в семье среды всесторонней поддержки ребенка;
  - обеспечение защиты прав и интересов детей;
  - определение перспектив работы с родителями по детско-родительским отношениям, помощь в семейном воспитании;
  - обеспечение социального развития ребенка в семье, предупреждение негативных изменений в его поведении;
  - определение сильных сторон семьи и обучение родителей позитивно использовать их;
  - педагогико-психологические, социальные, морально-этические консультации;
  - семейную терапию;
  - родительские собрания на дому;
  - решение социальных проблем, развитие социальной и гражданской активности;
  - празднование дней рождения и других событий;
  - на всех этапах работы с семьями сотрудничество с заинтересованными органами, учреждениями и организациями, в том числе разработка технологий сопровождения, оказания социальной, педагогической, психологической и правовой помощи.
- Процесс работы по социальной защите детей и семей, нуждающихся в ней, будет успешным при выполнении следующих условий управления органами самоуправления — махалли:
- соблюдение демократизации управления;
  - наличие в органах самоуправления полномочий на самостоятельное принятие решений;
  - открытость и наличие возможности использования сведений об органах самоуправления — махалли (издания в СМИ, интернет-сайты и так далее);

— создание в махалле системы педагогической деятельности, психолого-педагогического анализа и мониторинга;

— привлечение общественных ресурсов: спонсоры, махалля, школа и другие;

— проведение социальных работ с малообеспеченными семьями и т.д.

Для реализации намеченных целей и задач необходимо обеспечить социальную защиту, в первую очередь, социальную адаптацию семьи и детей в обществе.

При этом для эффективности вышеуказанных задач важную роль играет обеспечение специалистов научно-методическими пособиями и популярными изданиями по социально, педагого-психологическим, специализированным межпредметным аспектам социальной работы с детьми и семьями, нуждающимися в социальной защите.

Для повышения эффективности работы в данном направлении необходимо обратить внимание на следующее:

1. В целях поддержки семей и детей, нуждающихся в социальной защите, организовать и развивать в махаллях бесплатное обучение на специальных курсах по обучению профессиям неработающих родителей;

2. В целях трудоустройства данных родителей необходима совместная работа с другими уполномоченными организациями;

3. Обеспечить профессиональный подход к педагого-психологической, социально-материальной поддержке семей, имеющих детей с ограниченными возможностями;

4. В целях повышения эффективности проводимых в махаллях социальных работ с семьями и детьми, нуждающимися в социальной защите, для повышения знаний, навыков, умения по практике проведения социальной работы с сотрудниками махалли необходимо организовать семинары, тренинги, курсы повышения квалификации;

5. Усилить работу в махаллях, связанную с оказанием педагого-психологических, социальных, правовых, бытовых услуг, оздоровление детей с семьями и детьми, нуждающимися в социальной защите;

6. Уделять большое внимание проведению в махаллях социальной работы с семьями и детьми, нуждающимися в социальной защите;

7. В органах самоуправления для комплексной организации мероприятий по социальной защите семей и детей необходимо выделить штата сотрудников социальной работы.

#### *Литература:*

1. Закон Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребенка» // Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2008 г., № 1—2, ст. 1, 2009 г., № 52, ст. 554.
2. И. Каримов. Модернизация страны и построение сильного гражданского общества — наш главный приоритет // Доклад Президента Ислама Каримова на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан. 27.01.2010
3. И. Каримов. 2012 год станет годом поднятия на новый уровень развития нашей Родины // Доклад Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова на заседании Кабинета Министров, посвященном основным итогам 2011 года и приоритетам социально-экономического развития на 2012 год. 19.01.2012.

## **Физическое воспитание подростков в контексте православных педагогических традиций**

Мифтахов Рафаэль Ахунзянович, старший преподаватель;  
Ратова Елена Николаевна, старший преподаватель  
Российский исламский институт (г. Казань)

На православную традицию опиралась вся дореволюционная российская педагогика. Цель воспитания в православии была строго согласована с Божественным Откровением, где человек понимался как носитель «образа Божия» и одновременно «семена греха». Воспитание осуществлялось через изучение Божественного Откровения, в котором стремление быть подобным Господу постулируется как главная обязанность человека. Главным предметом отцовских попечений было возбуждение в подростке религиозного чувства и приучение его к религиозным обычаям и праздникам.

Стоит подчеркнуть, что раннее христианство, в отличие от позднего, гораздо лояльнее относилось к физическим упражнениям, поскольку аскетическое пренебрежение к телесности еще не признавалось непреложной истиной. Возвышенное и благородное отношение к своему телу как к «храму Духа Святого» считалось путем спасения, чтобы попасть в Царство Божие в загробной жизни. «При этом телу, в отличие от духа и души, христианское учение отводит особую роль — ему предназначено сначала умереть, а потом воскреснуть, но уже в преображенном, одухотворенном виде. Поэтому прене-

брежительно отношение к культуре тела грешно и недопустимо» [7].

Первые значительные изменения произошли в мировоззрении эллинов: под воздействием религиозного скептицизма они уже не относились к богам-олимпийцам с прежним почитанием, а участие в Олимпийских играх не считалось приобщением к богам. Умственное образование стало доминировать над физическим, утратив тем самым основу олимпизма — всестороннее и гармоничное развитие личности. Хотя система гимнастических упражнений сохранила свои классические формы, изменились ее цели: она утратила характер подготовки к обрядам инициации. Пятиборье, требующее разносторонней физической нагрузки, было вытеснено менее трудоемкими физическими упражнениями, развлекательными играми и танцами. Греческое гимнастическое воспитание ограничивалось слабой военной подготовкой, необходимой для несения караульной службы. «Греция больше не воспитывала молодежь в военном духе. В таких условиях более «легкой жизни» тренировка тела использовалась молодыми людьми в свободное время для отвлечения от предания распутству» [6]. Олимпийские игры начинают превращаться в публичные зрелища, которые с IV в.н.э. постепенно запрещаются и ограничиваются императорами в рамках борьбы с язычеством.

Христианство, узаконенное в Риме в начале IV в. в качестве государственной религии, обусловило глубокий переворот в обществе и мышлении. Идея о равенстве людей перед богом, независимо от их происхождения и социального положения, провозглашение ценности личности как неповторимой индивидуальности за счет отказа от телесного естества привели к тому, что человек «был объявлен творением бога, сверхприродным и свободным существом, которое неподвластно природному и социальному миропорядку. Новая религия не приветствовала заботу о теле. Ее главным требованием было «обессиливание тела во имя спасения духа» [6, с. 26–28]. Идеи олимпизма еще больше обесценивались, а концепция неодобрения заботы о физическом теле и его развитии привела к постепенному упадку спорта. Однако все население в эпоху раннего христианства убедить в нецелесообразности физических упражнений и идее греховности телесности не удавалось, и спортивные состязания в некоторых провинциальных городах еще продолжали существовать.

Православный взгляд эпохи Средневековья на физическую культуру характеризуется некоторыми особенностями (разумеется, такими, какие вообще были возможны в рамках одного вероучения). В это время христианство имело большое влияние на отношение к телесности у тех народов, где оно было распространено. Идеалом считался образ распятого Христа, измученного страданиями во имя спасения человечества. Античное понятие «аскетизм» (от гр. «упражняющийся в чем-либо») сменился аскетизмом, предполагающим презрение к физическому телу, отказ от жизненных удовольствий, отшельничество, терзание фи-

зической плоти в целях закаливания духа. В целом, православием также отрицались физические упражнения — они были отменены в большинстве педагогических учреждений, однако отцы православной церкви в меньшей степени симпатизировали христианскому аскетизму [5]. Об этом направлении свидетельствует ряд источников. Например, в «Поучении детям» Владимира Мономаха приводятся суждения о том, что не пост, уединение, монашество и самоистязания собственной плоти приносят спасение людям, а благодеяния. Разумная, деятельная жизнь по принципу «не делай зла — делай добро» противостояла строгому аскетизму. Автор призывает к постоянному полезному труду для собственного блага и для блага государства: «В дому своем не ленитесь... На войну выйдя, не ленитесь. Что имеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь» [10, с. 401].

Примечательно, что в былинных поединках упоминаются и женщины. В одной из них говорится о том, что Киевский князь заточил в подвал новгородца Ставра Годиновича. «На помощь Ставру приходит его жена Василиса. Надев мужское платье и назвавшись послом «из дальней орды», она приезжает ко двору князя якобы с требованием дани. Князь подозревает, что посол — переодетая женщина, но боится ошибиться и в качестве одного из испытаний назначает борьбу. «Посол», однако, начал бороться... Описание борьбы позволяет предположить, что Василиса умело применяет в борьбе неизвестные соперникам болевые приемы. Победив, она выручает мужа «из подвала глубокого». Этот персонаж быliny впоследствии перешел в народные сказки, став Василисой Премудрой и Василисой Прекрасной» [3, с. 43].

Оригинальные для того времени идеи проповедовал древнерусский писатель, богослов Кирилл Туровский, призывавший к объединению Руси, раздираемой междоусобными войнами. Путь к спасению, по его мнению, лежит через добрые дела, совершаемые в мирской жизни. Подобным добрым деянием является защита родной земли от врагов и стихийных бедствий — наводнений, пожаров, засухи и т.д. Потому строгой аскезе он противопоставлял образ сильного, крепкого физически человека, наделенного вместе с тем мудростью, внутренней красотой, добросердечием и миролюбием: «Многие иссушили тело свое постом и воздержанием, — и уста их смердят: но, поелику делают сие без рассуждения, то далеки они от Бога». В своих обращениях Кирилл Туровский просит Бога ограждать миром его державу, исполнить обилием землю, избавить ее от междоусобной войны. «И державу его миром огради, огради его против врагов, исполни обилием землю, умножь людей в благочестии, пленных возврати восвояси... от огня и наводнения и от внезапной смерти, и от голода, и от междоусобной войны» [11, с. 294].

Активная физическая деятельность отмечается и в житиях святых этого периода. К примеру, в «Житии преподобного отца нашего Феодосия, игумена Печерского», написанном Нестором, подчеркивается потрясающее трудолюбие, крепость тела и духа как основная черта лич-

ности Феодосия. По мнению А.А. Баженовой, в произведении «нравственно-эстетический идеал и гражданский совпадают» [1, с. 13]. Таким образом, представление об идеальном человеке в русском православной философии эпохи Средневековья значительно отличалось от этического христианского кодекса: прекрасное рассматривалось не только с точки зрения красоты духовной, но и с точки зрения красоты физической.

Стоит отметить, что положения о взаимосвязи духа и тела нашли отражение не только в русских православных сочинениях. Например, немало новаторских идей содержалось в трудах армянских средневековых мыслителей, посвященных изучению человека. Они высказывали предположение о взаимозависимости телесной и психической (духовной) деятельности человека. Так, например, Мхитар Герацци рассматривал душу как часть человеческого тела, выполняющую в организме человека ряд естественных функций. Он выдвинул и обосновал концепцию зависимости души от тела, душевного состояния от телесных изменений. «Такая постановка вопроса предполагала категорическое несогласие с христианским представлением о сверхъестественной природе души и ее бессмертии» [4, с. 14].

Эпоха Возрождения ознаменована принципиально новым видением и организацией физического воспитания человека. Выразителем этих идей были гуманисты, врачи, педагоги, писатели и т.д. Так, Я.А. Коменский отвергал отношение к телу как к «тюрьме души» и утверждал необходимость возрождения античного идеала гармонично развитого человека. «Опираясь на научные достижения человечества и собственную прозорливость, Коменский разработал целостную теорию взаимосвязанного умственного, духовного и физического воспитания, учитывающую возрастные, психические и физиологические особенности развития детей, подростков и юношей». Кроме того, он «впервые в истории педагогики предложил стройную, теоретически обоснованную систему последовательного образования и воспитания молодежи от самого рождения до зрелости, отведя на это 24 года жизни» [7, с. 8].

Отношение современного православия к физическому воспитанию представлено в статье отечествен-

ного ученого, профессора Н.Д. Никандрова: «...неверно утверждать, что Церкви близки только чисто духовные интересы, что она забывает для людей из мира о материальном достатке, о простых человеческих радостях, об укреплении тела. Конечно, об этом говорится на своем языке, но достаточно понятно. Например, возьмем книгу протоиерея Смирнова «Учение о любви христианской. Опыт повторения катехизиса». Ей больше ста лет. Материал разделен на параграфы... И среди прочего — параграф «Здоровье как предмет заботы». Вот почему среди других причин важно сохранять здоровье и жизнь, как написано в катехизисе: «Сохранение вашей жизни нужно и для ближних ваших»...» Сокращая свою жизнь, мы лишаем себя этой возможности, а ближних наших утешения и помощи» (Смирнов П. Учение о любви христианской. Опыт повторения катехизиса. СПб, 1892 — с. 77) ...А далее следуют советы, как сохранять и укреплять здоровье. Конечно, там мы не найдем советов об использовании тренажеров и сжигателей жира... Но суть дела от этого не меняется — Церковь не призывает своих чад к умерщвлению плоти, ее учение гуманистично и соответствует разумным интересам людей [8, с. 9].

Попустительство в отношении собственного здоровья осуждает вице-президент Ассоциации православных родителей Н.Соколов: «И если говорить о православном подходе к этому вопросу, то противники телесного оздоровления не должны забывать «социальный» аспект физического здоровья. Ведь если мы болеем, то не можем помогать не только другим, но часто нашим близким приходится смотреть за нами. Мы должны помнить, что нашим хорошим здоровьем мы служим ближним: рожаем и воспитываем подростки, имеем возможность много трудиться, содержать семью, помогать окружающим и, в конце концов, в старости не быть обузой для родных» [9].

Поддержка и укрепление здоровья, повышение и сохранение высокой работоспособности, бодрости и творческой активности в православии считаются обязательными. Для этого должны использоваться разумные воспитательные методы и приемы, направленные то, чтобы человек осознанно развивал физические дарования и таланты, вложенные богом в его природу.

#### Литература:

1. Баженова А.А. Русская эстетическая мысль и современность. с. 13
2. Гиголаева Т.В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к реализации здорового образа жизни: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02.: — Шуя, 2006. — 200 с.
3. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта. Режим доступа: <http://depositfiles.com/files/jdqpncmf>
4. Григорян В.Ф. Гармония души и тела / Григорян В.Ф. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2003. N 4. — С. 14.
5. Зарин С.М. Аскетизм по православно-христианскому учению. — М., 1996.
6. Касьяненко О.Г. Олимпийские игры как отображение условий развития древнегреческой цивилизации в период эллинизма = The Olympic Games as reflection conditions of development Ancient Greek civilization in Hellenism period / Касьяненко О.Г. // Физическое воспитание студентов. — 2009. — N 1. — С. 26—28.
7. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: изд. центр «МарТ», 2005. — С. 39.



8. Никандров Н.Д. Православные традиции, семья и школа в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. — Б.м... — 2005. — № 1. — С. 5–12.
9. Образование и Православие / Вице-президент Ассоциации православных родителей Николай Соколов <http://orthedu.ru>
10. Поучение детям» Владимира Мономаха // Памятники литературы Древней Руси. XI — начало XII в. — С. 401.
11. Шохин К.В. Проблема прекрасного в эстетических воззрениях Древней Руси (XI–XIII вв.) // Из истории эстетической мысли древности и средневековья. М.: Изд-во АН СССР, 1961. — с. 294.

## Диагностическая культура классного руководителя в воспитательном процессе современной школы

Михайлова Дарья Ивановна, ассистент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В современной образовательной практике наиболее сложной остается проблема воспитательной работы с учащейся молодежью. Анализ психолого-педагогической литературы показал необходимость самого пристального, профессионального внимания к проблемам воспитания. На сегодняшний день существует огромное количество определений понятия «воспитания». Например, в узком смысле «воспитание» понимается как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание (в широком социальном смысле), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [9].

С вхождением в XXI век инновационных технологий изменяются и сами требования к процессу образования и воспитания. Однако, мы наблюдаем, что значимость роли классного руководителя не снижается. В процессе воспитания классный руководитель является ключевой фигурой во взаимодействии с детьми, родителями, общественностью. В «Примерном положении о классном руководителе в общеобразовательном учреждении» дается следующее определение: «классный руководитель — профессиональный педагог, организующий систему отношений между обществом и ребёнком через разнообразные виды воспитывающей деятельности классного коллектива, создающий условия для индивидуального самовыражения каждого ребёнка и осуществляющий свою деятельность в образовательном процессе общеобразовательного учреждения» [10].

Современная педагогика рассматривает обучение и воспитание как процесс, который составляют взаимосвя-

занные элементы: цели, содержание, методы и формы работы, а также ученик, учитель и другие субъекты воспитания. На сегодняшний день все больше говорят об идеи технологизации образования и воспитания. Все вышесказанное позволяет рассматривать работу классного руководителя с позиции технологии, другими словами выделять в его деятельности алгоритм, последовательные этапы, включающие в себя: изучение учеников и постановку конкретных задач воспитания; планирование работы; реализация плана; анализ и оценка результатов работы. На что классному руководителю следует обращать основное внимание при организации воспитательного процесса? Существуют ли приоритеты в работе классного руководителя? «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — писал великий русский педагог К.Д. Ушинский [3, с. 23]. К сожалению, многие классные руководители чаще задумываются над формами и методами воспитания и реже о том, какими ученики были, какими стали и какими мы их хотим видеть. Ф.П. Черноусова считает: «Очень много ошибок на уроках и неудач в воспитательной работе происходит оттого, что учитель не знает своих учеников» [5, с. 54]. Что значит изучать школьников? Как реализовать данный процесс и использовать полученные знания в педагогической деятельности?

Многие ученые и педагоги подчеркивают необходимость использования диагностической деятельности в воспитательном процессе. В педагогике существуют различные мнения о сущности и содержании понятия «диагностика». В «Большом словаре иностранных слов в русском языке» мы находим следующее определение термина «диагноз» — «это научное описание основных признаков, характеризующих какую-либо систематическую группу». Согласно словарю С.И. Ожегова, термин «диагноз» трактуется как «определение болезни на основании исследования больного» [7, с. 313]. И в том, и другом случае понятие «диагноз» связано с «недугом», который выявляет специалист. В педагогической деятельности термин

«диагноз» позволяет нам трактовать его как «болезнь», «проблемы» ребенка, которые предстоит преодолеть, выявить причины их возникновения. Для многих исследователей понятие «диагностика» ограничивается фиксацией некоторых показателей обученности, воспитанности или проявлений ученика в различной деятельности. Таким образом, личность учащегося представляется в виде среза или фотографии. Для педагога диагностика должна выполнять сразу две роли: с помощью диагностики проследить результативность работы учащегося и учителя, а также из инструмента познания диагностика должна превратиться в инструмент формирования [1, с. 6]. К. Ингекамп понимает под педагогической диагностикой «изучение учебно-воспитательного процесса, который способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества» [2, с. 34]. М.П. Нечаев рассматривает диагностику в педагогике как «педагогическую деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов (субъектов) воспитания с целью сотрудничества и управления этим процессом» [6, с. 77]. «Без диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную деятельность педагога», — считает Н.М. Борытко. И далее «...без нее он будет работать «вслепую», растрачивая свои силы и время и не имея гарантии получения конструктивного результата. Таким образом, диагностированию подлежат уровень знаний учеников, степень социального и психического развития».

Целью диагностической деятельности классного руководителя является получение объективной информации о воспитаннике для контроля и коррекции воспитательного процесса. Чтобы вести воспитательную работу классный руководитель должен изучать самого ребенка, его семью, его окружение, класс. Учебно-воспитательный процесс имеет свои особенности и закономерности, которые выдвигают определенные требования в виде принципов к проведению диагностического исследования. Наиболее существенными из них, по мнению В.Г. Максимова, являются следующие принципы: принцип целостного изучения педагогического явления; принцип комплексного использования методов исследования; принцип объективности; принцип единства изучения и воспитания школьников; принцип одновременного изучения коллектива и личности; принцип изучения явления в изменении, развитии [4, с. 56]. Е.Н. Степанов считает, что в работе воспитателя важно соблюдение «принципа семи У»: уверенность, успешность, удивительность, убедительность, уважительность, уравновешенность, улыбчивость. Приступая к изучению школьников, классный руководитель должен помнить слова А.С. Макаренко о том, что «...знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему». Что поможет в процессе изучения школьника? Зависит ли изучение школьника классным руко-

водителем от выбора методов, форм, методик используемых в воспитательном процессе общеобразовательного учреждения?

Методы и формы диагностической деятельности классного руководителя определяются педагогической ситуацией школы, класса, характером педагогического взаимодействия, а также сформированностью классного коллектива, уровнем развития обучающихся. К формам работы классного руководителя можно отнести: беседы, дискуссии, игры, походы, экскурсии, конкурсы и т.д. Наблюдение, анкеты, опросники, беседы, интервью являются методами диагностики в деятельности классного руководителя. Мы полагаем, правильная постановка целей и задач воспитания, соблюдение основных принципов диагностики, использование различных форм и методов, методик в организации воспитательного процесса, учет возрастных и психологических особенностей школьников показывает овладение классным руководителем теорией и практикой воспитания, что является частью диагностической культуры педагога.

Рассмотрим понятие «диагностическая культура» более подробно. Для этого необходимо осветить термины: «культура» и «педагогическая культура». В. Даль в «Толковом словаре» раскрывает термин «культура» как: 1) обработка и уход, возделывание; 2) образование — умственное и нравственное. «Культура» как дефиниция не имеет единого толкования и несет в себе те особенности, ту специфику, которые присущи науке, где употребляется это слово [8, с. 58]. Понятие «педагогическая культура» длительное время описывалось в педагогической литературе в категориях обыденного сознания и не претендовало на строгое научное объяснение. Под педагогической культурой подразумевается совокупность норм, правил поведения, проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства, педагогическая грамотность и образованность. По нашему мнению, педагогическая культура — вторая составляющая диагностической культуры педагога.

Следовательно, диагностическая культура классного руководителя — это не просто сумма соответствующих знаний, умений, методик, а целостная система, в которой все компоненты находятся во взаимообусловленных связях и отношениях. По мнению И.Ф. Исаева и А.В. Иванова, структура диагностической культуры обоснована следующими методологическими посылами: диагностическая культура представляет собой часть общей культуры; диагностическая культура — это системное образование, имеющее собственную структуру и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей; единицей анализа диагностической культуры выступает диагностическая деятельность.

Необходимость формирования диагностической культуры в воспитательной деятельности классного руководителя очевидна. Педагогическая диагностика становится инструментом в руках воспитателей, с ее помощью они получают новые знания о педагогических явлениях, ищут

ответы на вопросы, с которыми сталкиваются на практике. Диагностическая культура классного руководителя позволяет воспитателю объективно оценивать характер и особенности протекания воспитательного процесса как

процесса взаимодействия воспитателя и воспитанника, направленно осуществлять целеполагание, определение путей достижения принятых целей, а также предвидеть результат воспитательного процесса.

#### Литература:

1. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1999. 240 с.
3. К.Д. Ушинский, Соч., т.8, изд-во АПН РСФСР, 1950, стр.23
4. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.-272 с.
5. Мониторинг и диагностика в управлении воспитательным процессом в школе/ Сост. Черноусова Ф.П. — М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2011.-344 с.
6. Нечаев М.П. Управление воспитательным процессом в классе. Учебно-методическое пособие для студентов и педагогов. — 2-е изд. — М.: «5 за знания», 2007. — 176 с. — (Классному руководителю)
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений, Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е издание., дополненное. — М.: ООО «А ТЕМП», 2007. — 944 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». —
9. Шеховская Н.Л. Педагогическая культура: восхождение к личности: Учеб пособие. — Белгород: государственный университет, 2003. 132 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174>
11. «Положение о классном руководителе». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/polozhenie-o-klassnom-rukovoditele>

## Говорение как цель обучения английскому языку

Хужаниязова Гўзал Юлдашевна, ассистент

Ургенчский филиал Ташкентского университета информационных технологий (Узбекистан)

*Изучение иностранных языков и обучение языкам, в особенности английскому, в Узбекистане становится необходимостью. В данной статье освещены некоторые вопросы обучения иностранным языкам на основе компетентностного подхода, в частности раскрыты особенности использования инновационных методов при обучении английскому языку в средних общеобразовательных школах. В статье охарактеризованы виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), раскрыты возможности комплексного обучения этим видам на основе компетентностного подхода.*

*Единственная известная мне роскошь — это роскошь человеческого общения.*

*Антуан де Сент Экзюпери*

Обучение говорению на английском языке является одной из приоритетных задач Республики Узбекистан, где сегодня реализуется Постановление Президента «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков», в котором предусмотрено формирование современно мыслящего молодого поколения и дальнейшая интеграция республики в мировое сообщество.

Размышляя над сложностью явлений языкового общения, А.И. Куприн в рассказе «Вечерний час» писал:

«Сейчас он войдет...мы начнем разговаривать. Гость, издавая звуки разной высоты и силы, а в буду слушать эти звуковые колебания воздуха слушать эти звуковые колебания воздуха и разговаривать ... и его мысли станут моими мыслями».

В структуре говорения психологи выделяют мотивационно — побудительную часть. Говорение возникает тогда, когда у людей появляется «потребность что-то сказать друг — другу». Говорение в научной интерпретации — это, говорение — это процесс создания смыслового со-

держания и обмена им с помощью невербальных и вербальных символов. Для многих людей, изучающих английский, эта фраза не имеет никакого значения. Но вряд ли кто-то сможет поспорить с тем, что обучению говорению необходимо уделять особое внимание при овладении английским (и другими) языком. Ведь даже в самом словосочетании «говорить по-английски» заложена важность этого навыка (мы ведь не говорим «читать по-английски» или писать «по-английски» в контексте владения языком). Обучению говорению на английском языке еще не так давно не уделялось достаточного внимания, поэтому многие из тех, кто раньше окончив школу по-английски говорить не умели. В основном выпускники владели исключительно письменной речью, а говорить могли лишь заученными фразами.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти. Термин обучение устной речи используется довольно часто. Итак, мы будем пользоваться термином «обучение говорению», понимая под ним обучение выражению своих мыслей в устной форме. Очевидно, что учитель, опирающийся на определение неподготовленной речи Н.С. Обносом, будет обращать внимание на иные стороны обучения, чем учитель, разделяющий точку зрения П.Б. Гурвича. Такой важный аспект как комбинированность Н.С. Обносом не выделяет; очевидно, предполагается, что умение комбинировать речевой материал возникнет само собой. Но это глубокое заблуждение. Оно кажется тем более странным, что Н.С. Обносом, как и многие другие, считает, что неподготовленная речь — речь всегда творческая. В чем же тогда заключается творческий характер речи, если не в комбинированности? Правда, творческий характер проявляется и в умении использовать речевой материал в любой новой ситуации. Но аспект переноса выпал из поля зрения не только Н.С. Обносом, но и П.Б. Гурвича, когда они раскрывали содержание понятия «неподготовленная речь». А методически это самое важное, так как именно перенос обеспечивает функционирование речи. Но способность неподготовленно использовать речевой материал в новых ситуациях сама собой не появляется; качество динамичности нужно развивать специально. И мы вправе в таком случае говорить, что целью обучения является динамичная (творческая) речь: это качество есть в речи. Если пойти по этому пути дальше, то мы можем сказать, что обучаем содержательной речи, логичной речи, продуктивной речи: речь обладает всеми этими качествами, как и качеством неподготовленности. Но тогда правомерно спросить, целесообразно ли, говоря о цели обучения в целом, сужать ее до одной из частных задач? В соответствующем контексте будет уместен любой из перечис-

ленных терминов. Когда необходимо, например, подчеркнуть какой-то аспект говорения, в особенности же когда речь идет о классификации упражнений, можно использовать любой термин: упражнения для развития инициативности говорения, упражнения для развития логичности речи, упражнения для совершенствования комбинационной стороны говорения, упражнения для развития неподготовленной речи и т.д. Но в качестве общего термина, обобщающего, неправомерно ни одно из указанных словосочетаний. Да в них и нет необходимости. Термин «речевое умение» включает в себя все. Вот почему цель обучения нужно определить как говорение на уровне умения. Для осуществления говорения необходимы определенные условия (предпосылки). В связи с наличием указанных условий интересно обратить внимание на следующий факт. В процессе обучения говорению имеет место «конфликт» между содержательной и логичной речью, с одной стороны, и ее продуктивностью, с другой. Наличие знаний, мыслей, желания высказать свое отношение к чему-либо наталкивается на отсутствие средств выражения. По-видимому, при традиционной организации речевого материала (при некоммуникативном подходе к обучению говорению) этот «конфликт» (между «хочу» и «могу») неразрешим. Усвоение времен, например, отделено значительным интервалом, что не дает возможности естественно выразить мысль и приводит, помимо всего прочего, к потере интереса к иностранному языку как средству общения. О характеристике речевой деятельности в целом мы отметим здесь лишь самые важные с методической точки зрения качества говорения как одного из видов речевой деятельности. Этапы работы над речевым материалом при обучении говорению. Учитывая, что общий процесс усвоения материала основывается на схеме «навыки — речевое умение». Однако на обоих под этапах используются новые ситуации, что развивает все необходимые качества умения. Занятия на всех трех этапах составляют один цикл работы по усвоению определенной дозы речевого материала.

На наш взгляд, сегодня подход к изучению английского (и других) языков поменялся, и говорению теперь отводится первостепенная роль. Практически все современные методики настаивают на коммуникативной направленности обучения. Сегодня это особенно популярно. Наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако, устное общение роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего. Одним из наиболее дискуссионных аспектов проблемы обучения иностранным языкам является проверка и учет знаний, умений и навыков, методика их организации и проведения.

#### **Что предполагает обучение говорению?**

Овладение коммуникативными навыками предполагает:

- воспроизведение звуков и звуковых моделей;



- использование интонационных моделей и ритмов, правильную постановку ударения в словах и предложениях;
- отбор подходящих слов и типов предложений в зависимости от аудитории, социальной обстановки, темы и ситуации;
- организацию мыслей в логической последовательности;
- использование английского языка как средства выражения суждений;
- умение говорить на английском языке бегло и с небольшим количеством пауз.

Диалогическая и монологическая формы общения при обучении.

При обучении говорению на английском языке выделяются две формы общения: диалогическая и монологическая. Обе формы являются важными, но все же особое внимание уделяется именно диалогической форме, поскольку она более коммуникативна и направлена.

Диалогическая форма общения — наиболее характерна для коммуникативной функции языка. Ее освоение предполагает не только умение составить правильный ответ на вопрос собеседника или правильно задать вопрос. Это немаловажно, но помимо этого нужно уметь выражать согласие/несогласие, выражать сожаление, извинение, восторг и радость, неудовольствие и т.д. Необходимо также знание материала темы (лексики, речевых образцов, сведений по грамматике) и умения работать со средствами наглядности, умения и навыки правильно отбирать и использовать соответствующие речевые образцы (типовые фразы) с требуемым лексическим наполнением.

Что касается монологической формы общения, то единицами обучения монологическому высказыванию являются предложения, сверхфразовые единства и связный текст. На первом уровне (репродуктивном) не предполагается речевое творчество учащихся, поэтому языковое оформление и содержание определяются преподавателем. Второй уровень (репродуктивно-продуктивный) предполагает некоторые элементы самостоятельности и творчества в высказываниях. Третий уровень — это уровень продуктивной монологической речи. На данном этапе обучаемый может на основе собственного языкового и речевого опыта выразить свое отношение к событиям и фактам, дать оценку, построить свое высказывание по собственному замыслу. При этом учащиеся должны узнавать языковой материал на слух и при чтении, умения сознательно осуществлять работу над услышанным или прочитанным текстом в целях запечатления его основного содержания: отвечать на вопросы по тексту или, используя средства зрительной наглядности, самостоятельно составлять вопросы, выделять существенные языковые ориентиры в виде опорных слов, фраз, заглавий к картинкам, плана и т.д. Говорение, особенно в монологической форме, представляет большую трудность для учащегося как на родном, так и на иностранном языке. Оно связано с выбором содержания и формы того, что надо сказать. Формирование

говорения должно протекать с помощью лексических и структурных опор, которые могут быть связаны как с содержанием, так и с формой изложения, а также одновременно и с тем и с другим.

Виды деятельности, стимулирующие говорение

Учеными и лингвистами выделены основные виды речевой деятельности, которые стимулируют говорение. Ниже перечислены основные из них.

**Дискуссия.** Дискуссия при обучении может быть организована многими способами, она может быть направлена на обмен мнениями касательно какого-либо события, выражение мыслей по поводу прочитанного и прослушанного материала, совместный поиск решения той или иной проблемы и т.д. Для дискуссии формируются группы по 3–5 человек, им предоставляются спорные темы для обсуждения. Важно, чтобы каждый из участников группы имел возможность высказаться. Такой вид деятельности способствует быстрому принятию решений и развитию критического мышления.

**Ролевые игры.** В данном виде деятельности участники должны представлять себя в различных социальных контекстах и играть различные социальные роли. В таких играх преподаватель для обучения должен предоставлять участникам определенную информацию: кем они являются, что чувствуют и что думают по тому или иному поводу.

**Имитационные модели.** Имитационные модели по своей сути — это то же самое, что и ролевые игры, только более сложная и продуманная их форма. Для придания реалистичности той или иной ситуации при обучении используются различные предметы и вспомогательные материалы.

**Информационные пробелы.** Данный вид деятельности рассчитан на работу в парах. Учащиеся имеют ту или иную информацию, которой они обмениваются между собой. В процессе обмена информацией должны решаться какие-либо проблемы или осуществляться сбор информации. Каждый из участников диалога одинаково важен, потому только вдвоем участники смогут максимально точно и полно воссоздать предоставленную им информацию.

**Мозговой штурм.** Данный вид деятельности предполагает обучение продуцированию идей на заданную тему в строго ограниченный период времени. Мозговой штурм может применяться как для групп участников, так и для каждого взятого в отдельности.

**Интервью.** Изучающие английский язык проводят интервью по выбранным темам с различными людьми. Они составляют план и вопросы для интервью самостоятельно, преподаватель может лишь обозначить тему.

**Завершение рассказа.** Довольно интересный и продуктивный вид деятельности. Преподаватель рассказывает историю, но не до конца, останавливаясь перед развязкой. Затем каждый из участников предлагает свою концовку.

**Описание по картинкам.** Преподаватель предлагает картинку или серию картинок, а обучаемые должны опи-



сать то, что изображено на картинке, либо составить рассказ по серии картинок.

**Доклад.** Каждый студент должен приготовить перед занятием рассказ на заданную тему, а затем в сжатой форме, соблюдая логичность повествования, изложить обработанную информацию.

#### *Литература:*

1. Методика обучения ин/яз в средней школе. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. — Высш.шк, 1982.
2. Пути улучшения преподавания ин/яз. Суворова С.П. — М. «Мысль», 1970.
3. Настольная книга преподавателя ин/яз. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. — М.: Высш.шк, 1999.
4. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. И.Л. Бим. Москва «Русский язык» 1977 г.
5. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. Москва «Просвещение» 1988 г.

## **Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающихся, занимающихся спортом**

Шайдулина Тамара Николаевна, директор;  
Кошелев Алексей Алексеевич, педагог по физической культуре;  
Осьминин Сергей Русланович, обучающийся;  
Невзоров Павел Павлович, тренер-преподаватель физической культуры  
МБОУ СОШ №52 (г. Новокузнецк)

**Т**еория и практика формирования самостоятельности и культуры самостоятельной работы обучающихся определяется потребностью общества, состоятельностью идей о способности, возможности формирования потребностей, склонностей, предпочтений в деятельности обучающихся, формами, методиками и технологиями формирования модели продуктивной деятельности в спорте, науке, искусстве [1–10], которое осуществляется через предоставление большей свободы и уровня самостоятельной работы.

Выявленные два диаметрально противоположных метода и вида обучения (репродуктивный и продуктивный), до сих пор ведут борьбу за реализацию своих идей в среде науки, культуры, искусства, спорта, системы полисубъектных отношений, реализующих различные направления педагогической деятельности — это и воспитание, и обучение, и развитие, и образование, и социализация, и адаптация, и самоопределение, и самоутверждение, и самореализация и пр. Специфика выбора видов обучения, а также системы методов, форм, средств, методик и технологий в рамках общепедагогического и частнопредметного знания никогда не будет неактуальной, т.к. появление новых средств нашей культуры, техники, науки, искусства всегда порождает новые виды обучения или взаимодействия, системно трансформирующие и опыт деятельности, и модели взаимоотношений, и появление продуктов деятельности. Единство репродуктивного и продуктивного

Говорение тесно связано с другими видами речевой деятельности: аудированием, чтением и письмом. Связь говорения и аудирования обусловлена сложной мыслительной деятельностью с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

обучения предусматривает использование всех видов деятельности, а, следовательно, организацию более качественного обучения в системе среднего и высшего образования, а в зависимости от потребностей и целей педагогического взаимодействия — выбирают тот или иной вид обучения со своей специфически определенной совокупностью методов, средств и форм организации занятий. В рамках данных видов обучения и осуществляется процесс формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

В структуре репродуктивной деятельности особенность формирования культуры самостоятельной работы сводится к формированию основных способов фиксации информации, обусловленных возможностью и способностью ученика в первичной фиксации учебного материала, сворачивании и разворачивании дидактического материала как вторичного ресурса, предопределяющего его понимание, в структуре которого есть результат сформированности мотивов, достижения целей, обоснованность выбора модели деятельности, а также модели социализации и самореализации.

Специфика организации научной и учебной деятельности обучающегося занимает достойное место в системе формирования знаний, умений, навыков, компетенций [10]. Так, каждый учитель-предметник разрабатывает и использует рациональные приемы изучения определённого материала в соответствии с системой ог-

раничений и возможностей обучающегося и социально-образовательного пространства. В структуре предмета «физическая культура» — это не только правила организации и выполнения режима дня, но и система различных тренировочных занятий, саморазвития, самосовершенствования.

В структуре гуманитарных и естественно-научных дисциплин — это совокупность приемов запоминания, фиксации информации, вариантов сворачивания и разворачивания дидактического материала, способы, формы и методы организации поиска в традиционных и новых информационных ресурсах, использование знания методологии и других общепедагогических ресурсов современного воспитательно-образовательного пространства

Возможность и проблема выявления и разработки методов, приемов, форм, средств, технологий формирования самостоятельной работы обучающегося/школьника представляет собой систему единиц гносеолого-функциональной модели формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, предопределяющих становление личности, ее самореализацию и социализацию.

Методы и приемы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося представляют собой специфически выбираемые пути, способы создания и реализации условий оптимального получения дидактического материала в соответствии с системой ограничений и возможностей субъектов воспитательно-образовательной деятельности и среды, предопределяющей направления реализации моделей саморазвития, самореализации и социализации. В данном гносеолого-дидактическом направлении используются в различных предметах совокупность методов развития творческих способностей. Для ФК существует своя специфическая выборка из данной совокупности.

Формирование культуры самостоятельной работы в структуре занятий ФК определяет возможность получения определенно высокого результата, — такие обучающиеся (в дальнейшем студенты) показывают высокий уровень сформированности общеучебных ЗУН-ов и компетенций, потребности в самореализации и саморазвитии, самосовершенствовании и самоутверждении [2, 4, 6, 7, 9, 10], т.к. теоретические особенности формирования культуры самостоятельной работы связаны с продуктивностью деятельностью, данный аспект используется в выявлении и измерении особенностей социализации, самореализации обучающихся в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Обычно уровень социализации и самореализации обучающихся выше, чем в структуре педагогической деятельности качественнее осуществлялась работа педагогов в организации социально-педагогических мероприятий, позволяющих обучающимся проявить свою активность и креативные способности.

Природа формирования культуры самостоятельной работы всегда лежит в области гибкого реагирования развивающейся личности на поиск и решение проблем, дилемм,

противоречий и задач полисубъектного, гносеолого-герменевтического, дидактико-деятельностного, аксиолого-акмеологического и прочих аспектов притязаний и реализации состоятельных актов деятельности и общения в соответствии с социальным статусом, уровнем профессионализма и достижений, гуманизма и практики социальной работы в системе культурно-исторических отношений.

Возможность формирования культуры самостоятельной работы обучающегося может идти двумя путями — 1) стихийным, неорганизованным педагогической деятельностью старшего поколения и 2) системно реализующем идеи и нормы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося в структуре воспитания, обучения, развития, образования, социализации, адаптации, самоопределения, самосовершенствования и пр., где личность включена в систему поиска решения основного противоречия «хочу-могу-надо-есть», эффективность такого рода деятельности тем выше, чем объективнее выявление и реализация всех аспектов единиц выше сформированной цепи, т.е. единиц, выступающих в качестве процессов, продуктов, средств, результатов и пр. какого-либо направления педагогического знания и практики.

В оценке сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося необходимо учитывать три фактора: 1) наследственность и врожденные качества личности с индивидуально-типологическими особенностями; 2) возможностей и норм социальной среды, предопределивших появление, становление, формирование и развитие личности; 3) роль и место педагогической практики педагогов и родителей в реализации условий формирования культуры самостоятельной работы обучающихся.

*Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников сведены [11] к следующим:*

**Микроуровень** (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося на одном предмете в одном классе):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение правил поведения в классе;
- использование разнообразных форм и методов самовыражения;
- активное участие в жизни класса;
- моделирование портфолио на микроуровне.

**Мезоуровень** (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося внутри школы, ее требований и условий самореализации и взаимодействия):

- соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;
- соблюдение устава школы, ее правил и специфики взаимоотношений;
- участие в различных формах культуры самостоятельной работы по предметно и сообразно возрасту и развитию;

— моделирование портфолио на мезоуровне.

**Макроуровень** (уровень формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, выходящий за пределы общеобразовательной школы):

— соблюдение принципов формирования культуры самостоятельной работы обучающихся/школьников;

— выступление на различного рода формах состязаний и соревнований, иллюстрирующих уровень саморазвития и самореализации в спорте, искусстве, науке, культуре и пр.;

— моделирование портфолио на макроуровне.

Качественные преобразования модели социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах обеспечивают сохранение уровня здоровья, создание условий для не только потребления материальных и моральных благ, но и для их производства, что немаловажно в современном социокультурном пространстве, отражение результатов сформированности КСР обучающихся возможно в портфолио, а студентов-педагогов по ФК — в профессионально-педагогических кейсах им презентациях «Я — профессионал» [2, 6].

#### Литература:

1. Кошелев А.А. Портфолио школьника как результат формирования его культуры самостоятельной работы / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // *European Social Science Journal*. — 2011. — №6. — с. 210–217.
2. Редлих С.М. Культура самостоятельной работы как условие и результат саморазвития и самореализации в модели непрерывного профессионального образования / С.М. Редлих, О.А. Козырева, А.А. Кошелев // *ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ*. — За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. — №22 (257) листопад 2012. — Частина VI. — С. 84–91.
3. Кошелев А.А. Портфолио школьника: учебное пособие / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–615–9.
4. Кошелев А.А. Модели и особенности социализации и самореализации школьников и студентов / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // *Вестник педагогических инноваций*. Учредитель ГОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. — 2011. — №1. — С. 90–106.
5. Кошелев А.А. Модель взаимосвязи видов и форм контроля как условие формирование культуры самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной школы / А.А. Кошелев, О.А. Козырева // *Молодой ученый*. — 2012. — №6. Т. III. — с. 398–400.
6. Горбунова И.А. Возможности формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога: методология и методы ее исследования / И.А. Горбунова, О.А. Козырева, А.А. Кошелев // *Вестник КузГПА*. — 2012. — 6 (20). — 9 с. (<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/92/>)
7. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы как феномен социально-образовательных инноваций / О.А. Козырева // *Вестник КузГПА*. — 2010. — №3 (март). — 21 с. (<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/16/>)
8. Козырева О.А. Принципы, методы и средства моделирования портфолио обучающегося общеобразовательной школы / О.А. Козырева, А.А. Кошелев // *Вестник КузГПА*. — 2012. — 9 (23). — 11 с. (<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/101/>)
9. Кириенко С.А. Особенности и специфика социализации, самореализации и саморазвития подростков в условиях спортивной школы по хоккею / С.А. Кириенко, О.А. Козырева, П.П. Невзоров, Т.Н. Шайдулина // *Вестник КузГПА*. — 2012. — 9 (23). — 10 с. (<http://vestnik.kuzspa.ru/articles/104/>)
10. Кошелев А.А. Взаимосвязь механизмов и моделей социализации личности в процессе саморазвития и самореализации / А.А. Кошелев, А.Е. Грибова, О.А. Козырева // *Социально-экологическая среда: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции*. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. — С. 255–257.
11. Кошелев А.А. Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы обучающихся средних общеобразовательных школ / А.А. Кошелев // *ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ*. — За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. — №22 (257) листопад 2012. — Ч. VII. — С. 12–19.

## Модели и условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби

Шалунов Никита Вячеславович, студент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Угольников Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Система современного образования выделяет такие элементы педагогического знания, фасилитирующего понимание проблемы и ее решение в субъектном пространстве, как модель и условие. На основе анализа и сопоставления научно-методических работ, под *моделью* мы будем понимать идеальную структуру (качество, явление, механизм, средство, форму, условие, систему, продукт и пр.) словесно-логического или структурно-логического генеза, фасилитирующего понимание, постановку и решение противоречий субъектного, деятельностного, мультисредового, антропологического генеза и прочих направлений методологического знания.

Анализируя возможности применения общепедагогической теории в практике работы педагога по ФК и тренеров-преподавателей [4], под *педагогическим условием* будем понимать структуру выбора или продукт-механизм, фасилитирующий поиск постановки и нахождения решений противоречий социально-педагогического знания.

Особенности построения педагогического процесса в структуре тренировочных занятий регби уникальны, т.к. в субъектно-средовом определении модели и условий социализации, самореализации, саморазвития подростков всегда присутствуют личностный, средовый и мультисредовый факторы, наносящие свои ограничения и перспективы преобразования в определении и решении противоречий современного образовательного процесса.

Под *мультисредой* [2] понимают результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования.

Возможностям и проблемам самореализации и саморазвития подростков уделено немалое внимание в работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов, определяющих направление своей деятельности через специфические идеи, регламентирующие постановку и решение той или иной личностно-социальной и

гносеолого-герменевтической проблемы системы воспитания, обучения, образования и социализации.

Практика определения дефиниции «самореализация» в гносеологическом понимании лежит в поле самостоятельной деятельности, обеспечивающей личности утверждение идей и практики жизнедеятельности в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Таким контекстным новообразованием было личностно ориентированное воспитание, обучение, образование, идеи здоровьесберегающей педагогики, получения наивысших достижений в спорте, науке, искусстве и пр. Учитывая идеи нормального распределения способностей, можно предположить и доказать, что в различных областях деятельности одни и те же ее субъекты находятся в различных группах и определяют сообразно нормальному распределению социальные, личностные, профессиональные роли, раскрывающие личность в процессе деятельности и общения с позиции полученных результатов и сформированных способностей, возможностей и состоятельности идей в модели отношений и преобразования объективной реальности. Таким образом, необходимо уточнить определение понятий «самореализация» и «саморазвитие», раскрыть качественный и количественный аспекты спортивного набора и отбора, доказать необходимость изучения специфики самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби.

Начнем с того, что личность подростка, включенная в систему социальных отношений и общения, стоит на ступени выбора принятия или непринятия тех или иных норм и эталонов культуры, спорта, науки. Конфликты личности со средой связаны с необъективным видением специфики и условий социальных отношений, неадекватной самооценкой, несвоевременной переоценкой устоявшихся традиционных норм культуры, деформациями и нездоровым отношением групп лиц в социальной среде к постановке и решению той или иной проблемы. И из-за этого невозможно создать условия для грамотного изучения собственных возможностей личности подростка в спорте, науке, искусстве. Для устранения ряда конфликтных ситуаций необходимо расширять кругозор подростка в области самопознания, общей культуры, культуры научной организации труда и отдыха, культуры самостоятельной работы, коммуникативной культуры и пр.

Итак, под *самореализацией* будем понимать процесс и механизм определения перспектив, их достижения и отражения полученных результатов в контексте самостоятельной работы и деятельности в одном или нескольких направлениях (спорт, наука, искусство), системно преобразующих модели деятельности и сознание личности, включенной в общение и взаимодействие со средой в условиях неустанного выбора и ответственности за своё решение и продукты сотрудничества и творчества.

Под *самореализацией спортсмена-регбиста* понимаем процесс получения результатов и наград в структуре занятий регби, обеспечивающих ему ряд материальных и духовных стимулов к продолжению карьеры, саморазвитию и самосовершенствованию в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

*Саморазвитие* — это условие становление личности в среде и деятельности, определяющееся через процесс постановки и достижения иерархических целей качественно-количественных изменений внутриличностного и мультисредового генеза, как механизм социализации и самореализации личности в среде и деятельности, как норма образовательного пространства, фасилитирующая получение качественного, непрерывного образования в соответствии с определяемой, моделируемой и уточняемой акметраекторией.

Под *саморазвитием спортсмена-регбиста* будем понимать процесс неустанного поиска качественно-количественных изменений в деятельности по формированию навыков и компетенций ведения тактики игры регби и опосредованных способов познания и преобразования объективной реальности, накладывающих свой отпечаток на продукты деятельности и общения субъекта среды и культуры.

Попытаемся сформулировать систему принципов самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби, как целостную модель и условие самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби:

*I. Принцип состоятельности деятельности и результатов в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах:*

принцип постановки оптимальных, реально-достижимых целей и выбор средств реализации моделируемых результатов в структуре тренировочного процесса в индивидуальном и коллективном продукте;

— принцип неустанного поиска в достижении высоких результатов в структуре занятий регби;

— принцип грамотного и гуманного управления коллективом команды спортсменов-регбистов и оказания своевременной помощи и поддержки в образовательном, психолого-педагогическом и прочих планах и ракурсах выявления противоречий и проблем;

— принцип непосредственного участия в жизни и деятельности команды каждого ее участника;

— принцип ответственности, дисциплинированности, тактичности, высокой духовно-нравственной культуры в общении между членами команды;

— принцип ситуативного развития личности в структуре занятий и соревнований по регби;

— принцип «выращивания» в культуре профессионально-педагогических отношений спортсмена-регбиста.

*II. Принцип формирования среды и личности спортсмена-регбиста в структуре ведущей деятельности и общения:*

— принцип единства сознания и деятельности;

— принцип единства теории и практики организации занятий и соревнований с учетом методических рекомендаций, циклов тренировочного процесса и программно-педагогического обеспечения учебно-тренировочного и соревновательного этапов в регби;

— принцип формирования единства ценностей и принятие норм культуры и этики в коллективе;

— принцип обеспечения механизмов социально-профессиональной страховки в деятельности спортсмена-регбиста;

— принцип сосредоточения ресурсов команды на поиске оптимальных условий социально-профессионального взаимодействия;

— принцип формирования общих и профессиональных компетенций в структуре общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП).

*III. Принцип единства самоопределения, самореализации, саморазвития в структуре педагогического взаимодействия спортсмена-регбиста:*

— принцип развития внутриличностных структур в соответствии с индивидуальными особенностями субъекта и его возможностями в игре регби;

— принцип формирования потребности в культуре здорового образа жизни (ЗОЖ) и культуре отношений, раскрывающих ценность и уникальность каждой личности в процессе деятельности и общения в мультисреде, объединяющей подобно матрешке все составные единого продукта деятельности спортсмена-регбиста;

— принцип позитивной разрядки или выхода энергетического и психоэмоционального потенциала в структуре занятий и соревнований в регби.

*IV. Принцип управляемости педагогическими процессами в структуре занятий регби:*

— принцип синергетической самоорганизации педагогической системы, модели управления коей построены в соответствии с возможностями трансформации и ретрансляции основ гуманно-личностной педагогики и психологии;

— принцип интегративности в организации целостного педагогического процесса, управления им и реконструкции в соответствии с выявленными противоречиями и проблемами;

— принцип соединения единоначалия и коллегиальности в управлении коллективом спортсменов-регбистов;

— принцип субъектного контроля и объективности средств контроля и оценки за результатами деятельности спортсменов-регбистов;

— принцип ограниченности условиями процесса взаимодействия (время, материально-технические условия, ин-



дивидуальные особенности субъектов деятельности, культурологические, информационные, ценностные и т.д.) и др.

Система принципов самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби, в иерархии составных элементов акмеаксиологической профессиональной программы спортсмена-регбиста в нашем случае представляет четырехзвенную систему ценностей и акмеперспектив становления, развития и формирования личности спортсмена-регбиста.

В дальнейших работах мы попытаемся определить педагогические условия самореализации и саморазвития подростков, занимающихся регби, отразив методы исследования и результаты организованного исследования в продукте сотворчества и сотрудничества спортсменов-регбистов, тренеров-преподавателей, педагогов системы дополнительного образования, педагогов по ФК, педагогов, занимающихся разработкой решения проблем общей и профессиональной педагогики.

#### Литература:

1. 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.
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. 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.
4. Козырева О.А. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 279 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-353-0.
5. Козырева О.А. Теория обучения. Педагогические технологии: программа и контрольно-измерительные материалы: курс занятий для студентов педагогических специальностей / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2007. — 359 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-270-0.
6. Кундозерова Л.И. Научная работа студентов: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2008. — 94 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-397-4.

## Некоторые аспекты принципа преемственности

Юлдашева Гулора Гулумовна, соискатель  
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

*В статье раскрывается значение понятия «преемственность» с философских, методологических, дидактических позиций; прослеживается функционирование принципа преемственности на примере отдельных физических законов и явлений; приводятся толкования ученых-философов и ученых-педагогов о сущности понятий преемственность и последовательность.*

Чтобы иметь четкое представление о содержании и значении принципа преемственности или последовательности, необходимо знать его методологическую основу, что в свою очередь, связано с пониманием философской сущности данного принципа. В истории философии был принят диалектический подход Гегеля к преемственности. Им был сформулирован закон отрицания отрицания, согласно которому старое не исчезает полностью, некоторые его элементы сохраняются в новом, и эти сохранившиеся элементы составляют основу последующего развития [1].

Основоположники диалектического материализма творчески развили диалектику Гегеля. Они рассматри-

вали развитие природы и общества как объективную закономерность. По их утверждению, материя развивается бесконечно. В частности, Г.Н. Исаенко характеризовал преемственность как философскую категорию. Он писал, что преемственность, будучи философской категорией, в любом процессе развития указывает на отдельные признаки, которые изменяются в соответствии с новыми условиями, старые признаки не переходят непосредственно в развивающийся объект на новой ступени, они используются [2].

По мнению А.В. Тимофеевой, преемственность следует рассматривать как проявление закона отрицания отрицания. «Преемственность развития проявляется

в связи со старым, при отрицании старого сохраняются нужные элементы — это общий процесс, который существует в природе, обществе, мышлении [3].

Э. А. Байлер также полностью относил преемственность к философской категории: «Преемственность — объективная реальность, она означает связь всех этапов развития знаний и, исходя из своей сущности, сохраняет отдельные элементы. Связывая настоящее, прошлое и будущее, преемственность обеспечивает устойчивую целостность [4].

Таким образом, в философии сложилось конкретное определение преемственности, которая понимается как сохранение в новом объекте некоторых элементов старого.

Принцип преемственности применим также и к процессу обучения.

1. Преемственность, являясь одним из условий развития объективно существующих природы, общества, в то же время сама характеризуется как процесс развития взаимосвязанных объектов. В дидактике и теории обучения преемственность обозначает последовательное развитие, то есть преемственность полностью можно рассматривать как дидактическое понятие.

2. Как философская категория преемственность связана с другими категориями. С дидактической точки зрения, представляет интерес рассмотрение взаимосвязей преемственности и обобщения, преемственности и межпредметных связей, преемственности и системности понятий.

3. Количественное и качественное развитие (накопление) знаний связано с их преемственностью и обобщением, анализом уровня имеющихся знаний, умением использовать различные дидактические методы.

4. Принцип преемственности выполняет методологическую функцию в педагогических и дидактических исследованиях.

Обобщая вышеизложенное, можно охарактеризовать принцип преемственности следующим образом: «Преемственность в обучении выражается в последовательности и связи ступеней развития знаний, умений и навыков, сохранении и опоре на знания, полученные на первоначальном этапе обучения и последующем их использовании на более высоких ступенях при овладении новыми знаниями. Старые и новые знания объединяются (обобщаются), образуя целостную систему».

Принцип преемственности и последовательности можно проследить на примере развития физики как науки. Например, в 1900 году Планк объяснил явление свечения абсолютно черного тела, используя формулу плотности тела при прохождении световой энергии, из данной формулы  $h\nu \sim kT$  (где  $h$  — постоянная Планка;  $k$  — постоянная Больцмана;  $\nu$  — частота свечения;  $T$  — абсолютная температура) выведена формула Релей-Жинса. Идея Планка как основа классической теории свечения имеет незначительное влияние на новую теорию квантовой энергии, но важен сам факт существования идеи и постоянной Планка. Следовательно, обнаруживается

связь между появившейся в начале XX века новой квантовой и старой классической теорией.

Позднее этой проблемой занимался Н. Бор, из этого не следует, что механизмы электродинамики тогда можно было объяснить свечением (излучением) атомов. Однако впоследствии для решения данной проблемы Н. Бор ввел понятие «принцип соответствия», согласно которому, для получения свечения большой силы, необходимо, чтобы атом перешёл из одного состояния в другое, при этом свечение усиливается в сотни раз, и это положение соотносится с определением частот из классической теории [5].

Появившийся вначале применительно к квантовой теории принцип соответствия играет важную роль в её развитии. В результате углубления содержания принципа квантовая механика стала восприниматься как специфический компонент классической механики.

Принцип преемственности занимает важное место в появлении и развитии не только квантовой теории, но и в других разделах физики. Например, уравнение, найденное Ван дер Ваальсом для реальных газов, и выдвинутые сегодня свыше 200 уравнений не соответствуют уравнению Менделеева — Клапейрона по отношению к идеальному газу и считаются неподходящими.

И еще пример. Можно показать связь теории относительности Эйнштейна и классической механики. Так, если скорость движения тела  $\mathcal{V}$  бесконечно мала относительно скорости света  $c$ , то это соотношение выражается формулой  $\mathcal{V} \ll c$ , то есть теория относительности переходит в классическую механику.

Особо следует отметить, что если преемственность в науке отражает развитие, то есть движение вперед, то преемственность в обучении следует рассматривать с точки зрения обратной связи. Поэтому овладение знаниями учащимися и студентами происходит по спиралевидной схеме.

Особенность принципа преемственности в учебном процессе состоит в том, что при его реализации следует учитывать психологические аспекты. В частности, Е. К. Войшвилло по этому поводу высказал следующее суждение: «Усвоение знаний — это процесс, в котором воспринимаются, перерабатываются и сохраняются в памяти учебные сведения, образы, понятия, они-то и создают основу мышления человека» [6].

В дидактике всегда уделялось серьезное внимание роли преемственности и определению путей ее целенаправленного использования. По мнению ученых нашей республики К. Ниматова и К. Х. Абдуллаева, преемственность обеспечивает организацию и управление многогранным учебно-воспитательным процессом, помогает реализовать цели обучения наукам. Решение проблем преемственности рассматривается в контексте межпредметной интеграции и определения возможностей учебных дисциплин [7].

У. Толипов и Р. Чориев определяют преемственность и последовательность как один из важнейших дидактических принципов, одно из средств организации содер-

жения обучения, что находит своё выражение в логической взаимосвязи программ, методических рекомендаций, дополнительных наглядных материалов; в усвоении новых знаний на основе имеющихся, поэтапном овладении знаниями, умениями и навыками [8].

В монографии Н.А. Алимова проанализированы различные подходы к обеспечению непрерывности математического образования, рассмотрены вопросы повышения активности учащихся в освоении знаний на системном уровне, развития физического мышления учащихся, их самостоятельности. В книге также изложена методика

формирования интереса к физике на основе последовательного изучения ее разделов.

Обобщая изложенные выше методологические, философские, психолого-педагогические характеристики преемственности, считаем целесообразным выделить основные дидактические аспекты данного понятия: распределение учебного материала по этапам обучения (с точки зрения логической последовательности и возможности дальнейшего расширения и углубления знаний, их развития), определение связей между частями, разделами и блоками знаний и путей их развития.

#### *Литература:*

1. Гегель. Наука логики. Соч. т. 5. — М.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1937. — 715 с.
2. Исаенко Г.И. Категория преемственности в диалектико-материалистической философии. М.: Наука, 1969.
3. Домрачев Г.М., Ефимов С.Ф., Тимофеева А.В. Закон отрицания. — М.: Высшая школа, 1961. — 140 с.
4. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М.: Наука, 1969. — 294 с.
5. Принцип соответствия: историко-методологический анализ. — М.: Наука, 1979.
6. Войшвилло Е. К. Понятие. — М.: Наука, 1967. — 287 с.
7. Ниматов А.К., Абдуллаев Қ.Х. Академик лицей-ўрта махсус, касб-хунар таълимининг асосий бўғини. Касб-хунар таълими. — Тошкент, 2000. — №3—2—5 б.
8. Толипов Ў., Усмонбоева, Педагогик технологияларнинг тадбикий асослари. Тошкент: Фан, 2006. — 261 б.
9. Алимов Н.А. Математик таълим узвийлиги ва унинг дидактик таъминоти. — Тошкент: Фан ва технология, 2011. — 154 б.

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### Опыт организации дополнительного образования детей в Центре детского творчества города Краснотурынска (конец XX – начало XXI вв.)

Мальцева Анна Сергеевна, студент

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

В настоящее время вопросы, связанные с организацией эффективной системы дополнительного образования, находятся в центре внимания педагогической общественности нашей страны. В такой ситуации особо актуальным становится обращение к историческому опыту развития учреждений дополнительного образования. Особый интерес представляет региональный опыт, который может дать наиболее точное представление о влиянии дополнительного образования детей на социокультурный уровень жизни региона, раскрытие творческого потенциала населения, заинтересованного в позитивной самореализации. Одним из культурных центров Северного Урала является город Краснотурынск.

Старейшим учреждением дополнительного образования города считается Центр детского творчества, который был открыт в марте 1953 г. как «Дом пионеров». В Центре детского творчества с 1994 года работает детский кружок лепки и керамики «Я сам», который посещают дети от 6 до 12 лет. Педагоги кружка стремятся развивать мелкую моторику пальцев, воображение, сообразительность ребенка. В работе с детьми применяются три основных способа лепки: конструктивный — изготовление поделок по частям, скульптурный — из большого куска постепенно вытягивается вся фигура, комбинированный — сочетание первых двух способов. За годы работы кружка многие ребята, почувствовав в себе творческую жилку, перешли в художественную школу.

В этом же году в Центре детского творчества открылась новая студия развивающего обучения для самых маленьких «Росток», состоящая из восьми групп — по десять человек каждая. Главная цель деятельности студии состоит в развитии познавательных и коммуникативных возможностей детей. Помимо этого, в студии ведется работа с родителями — так, например, родители приходят на занятия и играют со своими детьми. Также с родителями проводятся психологические тренинги, семинары-практикумы, родительские собрания, организовываются встречи с учителями младшего звена школ [7].

В 1999 году открылась детская команда по баскетболу. Команда, созданная на базе Центра детского творчества. Группа состояла из двенадцати 5–6-летних

мальчишек. Целью ее организации стало обеспечение качественного уровня физического развития и физической подготовленности, формирование у детей потребности в здоровом образе жизни и укреплении здоровья. Дети развивались физически, вырабатывая в себе такие качества, как ловкость, гибкость и выносливость. Ребята росли и стали абсолютными чемпионами областных соревнований, вошли в восьмерку сильнейших баскетболистов их возраста, участвовали в первенстве России. Секция Центра детского творчества по баскетболу встала на один уровень с командами школ олимпийского резерва крупных городов [5].

В 1994 г. Центр детского творчества получил статус учреждения дополнительного образования.

В 1999 г. было решено переименовать «Дом пионеров и школьников» в «Центр детского творчества». В 2002 г. — прошла первая аттестация учреждения и государственная аккредитация как центра детского творчества 1-ой категории. 40 постоянных педагогов, из них 3 — высшей категории, 24 — первой, 6 — второй; сотрудничество с 26 учреждениями и СМИ города, количество занимающихся — 2500 человек, 170 учебных групп. 59 образовательных программ, 8 направлений, 18 000 участников досуговых программ ежегодно. Организация и координация 5 городских программ: фестивалей «Я — талант», «Юные интеллектуалы Северного Урала», программ «Досуг», «Патриотическое воспитание», «Новый год». Работа с семьей по 5 направлениям: консультативному, коррекционно-развивающему, диагностическому, организации семейного досуга, подготовки детей к семейной жизни. Участие в российской программе «Юность, наука, культура». Коллективное членство в Межрегиональной детской научной творческой общественной организации «Интеллект будущего».

Город Краснотурынск — один из немногих, где сохранился музей «Пионерской славы», работающий он в Центре детского творчества. Этот музей был организован воспитанниками экспедиционного отряда «Летописцы» в 1981 году. Это был лучший экспедиционный отряд города, активный участник всех поисковых операций. Главной целью деятельности музея является пробуждение у школьников интереса к прошлому через работу с музей-

ными экспонатами. «Пионерская слава» дает уникальную возможность воздействовать на чувства детей через подлинные музейные памятники [2].

Ребята из поискового клуба «Летописцы» собран богатый материал о земляках, воевавших в годы Великой Отечественной войны, о тружениках тыла, об истории Дворца пионеров, его педагогах и детских коллективах, о родном Краснотурьинске. Работа ребят не оставалась незамеченной — музей был отмечен Дипломом 1-й степени Всероссийского общества охраны памятников.

Немало встреч провели ребята из клуба «Летописцы» с пионерами и комсомольцами города разных лет, с ветеранами Великой Отечественной войны. Юные поисковики побывали во многих городах: Карпинске, Красноуральске, Екатеринбурге, Нижней Салде, Гомеле, Риге и городе-герое Волгограде. Сегодня дело «Летописцев» продолжают юные краеведы, воспитанники объединения «Наследие».

Музей «Пионерской славы» в 2005 году стал центром гражданско-патриотического воспитания детей и подростков города, под его началом проводится обучение активистов всех школьных музеев. Объединение вносит свой вклад в воспитание подростков, становление высоко нравственной личности, уважающей традиции, знающей историю и культуру своего города и народа [4]. Музей — это еще и творческая лаборатория для детей и подростков к поисковой и исследовательской работе [3].

В 2004–2005 в учебном году в Центре детского творчества занимались 2279 человек. Это 20 процентов детей города с 5 до 18 лет, которые посвящали свое свободное время художественному и декоративно-прикладному творчеству, краеведению и исследовательской деятельности, физической культуре и спорту. Обучающиеся дети в ЦДТ получили знания, умения и навыки по 67 дополнительным образовательным программам.

Самые яркие достижения ЦДТ 2004–2005 года: Российская конференция учащихся «Первые шаги в науку» — 4 лауреата; Российских конкурс исследовательских и творческих работ «Юность. Наука. Культура» — 2 лауреата; фестиваль наук и творчества «Творческий потенциал России» — 1 лауреат; первенство Всероссийской федерации спортивного общества «Динамо» по боксу: 1 место — 2 человека, 3 место — 1 человек; Всероссийское первенство среди юношей по карате — 3 место; межрегиональный фестиваль «Ребячьи забавы» — 2 место; областной фестиваль «Майская радуга», лауреатом которым стал вокальный ансамбль «Камертон»; областной конкурс литературного творчества «Волшебная строка» — 1 место в номинации Поэзия, 3 место в номинации Проза; областные турниры по боксу — 1 место 8 раз; областная шахматная олимпиада — 2 место 1 человек; первенство Свердловской области по баскетболу среди юношей 1993 года — 3 место; областной конкурс агитбригад по профилактике детского дорожного травматизма — 2 место; городские соревнования, конкурсы, выставки — 66 победителей и призеров [8].

Сотрудничество с территориальной избирательной комиссией города, наметившиеся в 2004–2005 учебном году, помогло усилить гражданственно-правовую составляющую воспитательной деятельности и способствовало освоения детьми нового социального опыта. Выбор в совет кружковцев, турнир-викторина «Я — избиратель», «Письмо мэру», лагерная смена «Школа демократической культуры» — результат совместных действий педагогов центра, работников территориальной избирательной комиссии, а также администрации города [1].

В современных условиях значительно возрастает роль экономической подготовки старшеклассников, в том числе и в области предпринимательской деятельности. Модернизация образования предусматривает профильное обучение старшеклассников. В структуре учебного плана каждого профиля помимо обязательных учебных дисциплин изучается ряд элективных курсов. Идя в ногу со временем, Центр детского творчества включился в процесс обучения и подготовки специалистов совершенно особой профессии в сфере экономики и бизнеса, такой как предприниматель. С 2006 года в Центре детского творчества реализуется учебный практикум по Прикладной экономике — «Школьная компания».

«Школьная компания» создается учащимися на добровольной основе в форме молодежного учебно-производственного коллектива с целью получения его участниками практических навыков по основам предпринимательства и менеджмента. Участники проводят исследования рынка, формируют стартовый капитал, выпускают акции, производят и реализуют продукцию, готовят отчетные документы и финансовые отчеты. Прибыль Школьной компании невелика, но велик опыт участия в учебном практикуме, который дает возможность испытать, что значит организовать собственное дело. Школьная компания дает возможность сделать первые шаги в предпринимательстве и открыть дорогу в мир бизнеса [6].

В конце XX — начале XXI вв. Центра детского творчества реализовывались следующие инновационные проекты:

- Выявление и развитие коммуникативных возможностей детей в учреждениях дополнительного образования (1992–1994 гг.);
- Выявление и развитие возможностей учреждения дополнительного образования по созданию условий для личностного развития и мотивации участников образовательного процесса к познанию и творчеству (1994–1998 гг.);
- Центр детского творчества — развивающее пространство для детей, педагогов и родителей (1998–2000 гг.);
- Мониторинг профессионально-личностного роста педагогов (1997–2003 гг.);
- Экспериментальный музыкально-драматический спектакль «Исполнение желаний» как средство саморазвития, самовыражения и самореализации детей и педагогов (1999–2001 гг.);



— Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования (2001—2003 гг);

— «Академия творчества» как средство мотивации участников образовательного процесса к познанию и творчеству (2002—2003 гг);

— Психологическая поддержка обучающихся как средство социальной адаптации учащихся (1999—2003 гг).

Таким образом, Центром детского творчества Красно-

турьинска в конце XX — начало XXI вв. накоплен определенный опыт организации дополнительного образования детей, который характеризуется: а) многообразием образовательных программ, б) учетом традиций, накопленных прошлыми десятилетиями; в) сложившейся системой социального партнерства, участием городской администрации, предприятий города, общественности в деле развития дополнительного образования.

#### Литература:

1. Голова О. Музей ЦДТ — наша гордость // Заря Урала. — 2005. — №98 (10221) — 25 августа.
2. Исакова О. Времен связующая нить // Заря Урала. — 2008 — №30 (96834) — 6 марта.
3. Камышенкова Н. Музею пионерской славы ЦДТ — 30 лет // Заря Урала. — 2011 — №106 (10396) — 25 августа.
4. Мирий В. Гордость ЦДТ // Вечерний Краснотурьинск. — 2005. — №38 (647) — 22 сентября.
5. Морозова С. Ими гордится Краснотурьинск // Заря Урала — 2010 — №119 (10245) — 30 сентября.
6. Морозова С. «Школьная компания» — дорога в мир бизнеса // Заря Урала — 2011. — №117 (10407) — 11 сентября.
7. Синцова Н. Там, где свет и тепло // Вечерний Краснотурьинск №46 (602) — 2004. — 11 ноября.
8. Шкода Е. Успехи ЦДТ // Заря Урала. — 2006 — №132 (9678) — 24 августа.

## Гуманизм педагогики В.Н. Сорока-Росинского и современность

Медяник Маргарита Владимировна, учитель физики и астрономии  
ГБОУ СОШ №187 (г. Санкт-Петербург)

**В.**Н. Сорока-Росинский — представитель антрополого-гуманистического направления в педагогике (Л. Выготский, П. Каптерев, М. Рубинштейн), ориентировался на классическую традицию как источник истины и блага. Целью воспитания считал гармоническое развитие личности, укорененной в национальной ментальности. Основным ориентиром служили фундаментальные знания и способы творческого оперирования культурным наследием.



Его редко вспоминают в современных учебниках по педагогике, однако Виктор Николаевич был Учителем с большой буквы, учителем от Бога, соединявшим в единстве ученого, «утонченного» психолога, великолепного историка, знатока русского языка и фольклора, зарубежной и отечественной литературы, актера, режиссера,

вокалиста и музыканта, человека, отлично владеющего несколькими иностранными языками, солдата, освоившего суворовскую науку побеждать. И все это интегративно прорастало в профессии педагога. За разностороннее развитие и разнообразие талантов его прозвали человек эпохи Возрождения.

В.Н. Сорока-Росинский родился 26 (13) ноября 1882 года в городе Новгород-Северском. Это старинный русский город (ныне — Черниговская обл.) откуда начинался неудачный поход князя Игоря на половцев. В этом городе прошло отрочество великого русского педагога К.Д. Ушинского. Это обстоятельство, по-видимому, сыграло большую роль в судьбе В.Н. Сорока-Росинского — выдающегося педагога, идейного последователя великого земляка, получившего великолепное историко-филологическое образование и, как результат, сделавшего авторский перевод «Слова о полку Игореве».

По отцовской линии родства все были военные, по материнской — его дед был священником.. Но самым главным в этот период детства было то, что отразилось позже во взрослой профессиональной жизни — армейская среда. «Я — единственный сын офицера. У меня не было ни братьев, ни сестер, и я изнывал от своего одиночества. Мои родители, видя, как я льнул к нашим денщикам, разрешили мне водиться с солдатами» — так вспоминал В.Н. Сорока-Росинский. Его няньками, дядьками

и друзьями были солдаты. Они рассказывали ему сказки, инсценируя их в лицах. Виктор был воспитан военными песнями, вместе с солдатами ходил на маневры, впервые научился ненавидеть.. Так военная среда и особый микроклимат детства сформировали почву, на которой впоследствии выросла новая авторская педагогическая стратегия и принципы «суворовской педагогики».

В.Н. Сорока-Росинский окончил историко-филологический факультет Санкт-Петербургского Императорского университета в 1906 году. Известно, что он учился на одном курсе с А. Блоком, сочинял стихи и увлекался археологией (в архиве найдено заявление студента третьего семестра ректору о разрешении параллельно учиться в Археологическом институте). После окончания университета (1906–1908) он увлекается психологией, работая в лаборатории экспериментальной психологии А.Ф. Лазурского Военно-медицинской академии и слушая лекции В.М. Бехтерева. Одним из результатов этого увлечения явилась серия публикаций в журнале «Вестник знания», членом редколлегии которого он становится. Им были опубликованы с 1906 по 1910 годы следующие известные статьи: «Возможна ли психология как самостоятельная наука?», «Психология и самовоспитание», «Эмоции и их культура», «Психология в России», «Основные моменты волевого акта». В этих работах автор ставит вопросы методологии психологической науки, о месте научной психологии в России, о построении психологии на опыте и эксперименте, исследование эмоциональной сферы человека, о национальной психологии (его излюбленная тема). Анализируя вопросы психологии, исследователь выходит на педагогические проблемы: кроме педагогики должна существовать наука о самовоспитании — автогогика, которая поможет каждому индивиду в развитии характера и наклонностей; только хорошо зная психологические особенности ребенка, можно стать настоящим педагогом.

Эта психологическая подготовка сыграла важную роль в профессиональном становлении педагога-ученого. Его «суворовская педагогика» строилась на психологическом фундаменте. А педагогическое искусство реализовалось на основе профессиональной интуиции в отборе приемов и создании технологии взаимодействия с детьми, как «тонкого» психолога. По воспоминаниям учеников он видел воспитанников «насквозь». Казалось, он как будто предвидел, что ему всю жизнь придется работать с трудными детьми с нарушенной психикой.

С 1906 года, момента публикации своих произведений, он подписывался псевдонимом В. Росинский — девичьей фамилией матери. После грандиозных перемен в России в 1917 году он стал подписывать свои публикации двойной фамилией.

Уже до революции 1917 года В.Н. Сорока-Росинский заявил о себе как, о значительном оригинальном ученом теоретике и практике гимназического образования. По своим политическим взглядам он не был коммунистом, скорее — социалистом, выступающим за демократию и прогресс в стране. Ни одной из политических партий за

свою жизнь он не принадлежал. Видя в самодержавии тормоз, революцию принял как источник развития России и обновления школы. В рождающемся обществе он чувствовал возможность свободы творчества в образовании.

В.Н. Сорока-Росинский с энтузиазмом стал экспериментировать и искать новое, работая в Путиловском училище имени А.И. Герцена под руководством знаменитого В.А. Гердта с 1918 по 1920 год. Здесь впервые была организована группа продленного дня, питание детей в школе и другие находки, которые распространились затем на всю страну.

Наиболее яркий и известный период его педагогического творчества 1920–1925 годы — создание воспитательной системы школы имени Ф.М. Достоевского и оригинальной методики перевоспитания беспризорников и особо трудных подростков. Ему пришлось работать с детьми-беспризорниками, лишенными семьи, пристанища, жизненных ориентиров, прошедших, как говорится, огонь, воду и медные трубы. В своих статьях, написанных в 1923–1924 гг., как раз в то время, Сорока-Росинский с глубоким сочувствием и теплом, пониманием детской психологии вскрывал причины, травмировавшие характеры и судьбы этих детей. Сталкиваясь с детьми, изломанными жизнью, часто психически неуравновешенными, Сорока-Росинский сумел разглядеть среди трудновоспитуемых, талантливые, богато одаренные натуры. Нужен был поистине гигантский труд, чтобы помочь этим детям преодолеть тяжкое наследие их прошлого опыта. Опираясь на свой педагогический талант, педагогический опыт и демократические идеалы, В.Н. Сорока-Росинский сумел создать воспитательную систему, отличавшуюся подлинным гуманизмом, и добиться поразительных результатов в перевоспитании трудных подростков. В отличие от большинства педагогов, занимавшихся перевоспитанием беспризорников на основе приобщения их к труду — сельскохозяйственному или промышленному, Сорока-Росинский воспитывал культурой. На то были свои объективные и субъективные причины. Он не имел таких производственных возможностей, которые были у А.С. Макаренки, да и воспитанники его были людьми другого сорта. Каковы бы ни были объективные и субъективные причины, в основе подхода В.Н. Сорока-Росинского к методам и средствам перевоспитания трудных ребят лежало глубокое уважение к знаниям, культуре, к интеллектуальному труду, которое он пронес через всю жизнь.

При организации процесса обучения в школе им. Достоевского он ориентировался на следующие принципы:

1) Дифференцированное обучение, которое требовало деления учащихся по ряду показателей интеллектуального развития на группы и ориентации содержания, темпов, методов и форм обучения на индивидуально-типологические особенности.

2) Сочетание умственной познавательной деятельности с другими видами деятельности (игровой, художественной), что, несомненно, стимулировало положительное эмоциональное отношение детей к учению.

Художественно-игровые формы деятельности включались в различные учебные предметы. В.Н. Сорока-Росинский вспоминает: «Вслед за русским языком, литературой и немецким языком пожелала инсценироваться и история».

3) Введение такого педагогического новшества в школе, как учет, т.е. своеобразные общественные смотры знаний, позволяет воспитанникам осознать общественную ценность и необходимость знаний и получить общественное признание своей деятельности. Подготовка к такому смотру была сопряжена с активной познавательной деятельностью ребят: они готовили сцены-диалоги, инсценировки, составляли схемы, диаграммы и т.д. Главный воспитательный результат учета В.Н. Сорока-Росинский видел в том, что «ребята впервые почувствовали уверенность в своих возможностях».

4) Инициативность детей в любой деятельности. Создавались творческие союзы детей, как коллективные формы сотворчества, любой из воспитанников имел право на выпуск своей газеты, своего журнала, право на полемику. Никакого жесткого контроля и навязывания мнений не допускалось.

5) Расширению макросоциальной среды для подростков, сферы духовного общения. Основные действия В.Н. Сорока-Росинского преследовали цель расширять контакты своих воспитанников с окружающим миром, с различными общественными организациями. Шкидовцы ходили на экскурсии в порт, по городу, на старые питерские заводы, посещали места, связанные с революционными событиями.

Сегодня эти формы работы в образовательном процессе трансформировались в проектную деятельность учащихся, которая становится обязательной и прописана в новых ФГОСах.

Итак, можно обобщить, что педагогическая технология В.Н. Сорока-Росинского заключала в себе общие педагогические принципы: уважение к свободе и жизни каждого ребенка; творческое раскрепощение личности ученика; введение его в социально и личностно значимые виды деятельности; обогащение связей учебно-воспитательного учреждения с окружающим миром и действительностью; формирование не декларативно, а педагогически цельной, всесторонне развитой личности.

Однако, следует отметить, что В.Н. Сорока-Росинский в своих педагогических поисках был одинок, его окружала атмосфера недоверия. Коллеги подсмеивались над его старомодностью, чужаковатостью, так как он был не от мира сего в их глазах, «белой вороной» в их стае, они ему не верили — считали, что он сам исправляет ошибки ученикам, пишет за них доклады, на его просьбы освоить его игры и применять их в своих классах, учителя усмехались, считая его чужаком. Так эти методические находки были утрачены навсегда. Педагог, решая задачи единства обучения и воспитания, подчеркивал необходимость формирования тесно спаянного учительского и ученического коллектива. Эта идея была заложена в основу созданной им воспитательной системы. Она актуальна и сегодня.

Гуманизм педагогики В.Н. Сорока-Росинского проявлялся в том, что он видел в морально и психически дефективных детях (так их тогда классифицировали) творческие, одаренные натуры. Глубокая вера, которая передалась его воспитанникам, в их благополучное будущее, в то, что им удастся «выйти в люди», стать достойными гражданами, способна решить трудную педагогическую задачу.

Исключительное значение созданной В.Н. Сорокой-Росинским педагогической технологии состояло в том, что она позволяла переключить деятельность воспитанников с разрушительной на «деятельность общественно значимую, сознательную, творческую, ориентирующую на высшие духовные ценности». И в этом есть ее высокий гуманистический потенциал.

Школа Достоевского, по сути своей, формировала интеллигентов из беспризорников. Однако это не очень вписывалось в тогдашнее понимание трудовой школы и задачи пролетаризации масс. Поэтому В.Н. Сорока-Росинский был уволен из созданного им детища. Критика Н.К. Крупской системы школы, описанной в книге «Республика Шкид», а впоследствии критическая статья А.С. Макаренко в газете «Правда» сделали свое дело.

С 1928 по 1936 год В.Н. Сорока-Росинскому запрещено было работать в учреждениях Наркомпроса. В эти годы он занимается «трудными» в Торфяном техникуме, затем уходит в педологию: работает в экспериментальной школе для психоневротиков при педологическом институте и становится его сотрудником. С разгромом педологии в 1936 году ему разрешают преподавать русский язык и литературу в 210-й школе, в которой он проработал до времени эвакуации в Горно-Алтайск в 1942 году. Там он преподавал русский язык и литературу в педагогическом училище и на курсах военных летчиков, ездил с учащимися в агитбригады. С 1946 по 1948 год В.Н. Сорока-Росинский работал в Пржевальском педагогическом институте в Киргизии. И только в 1948 году ему удается вернуться в Ленинград. Он поступает на службу в 233 женскую школу, а затем в 460 среднюю школу.

Как великий педагог и гуманист, он не мог жить без детей. Даже когда ему пришлось уйти из школы, так как он уже не видел лиц учеников («только белые блины» — по воспоминаниям учеников), сидящих на первой парте. Он не только плохо видел, но и слышал, особенно после блокады. Тем не менее, он продолжал писать, надевая двое очков с толстыми линзами. Последние годы он обзванивал близлежащие школы и просил, чтоб ему прислали трудных отстающих учеников. Создав клуб на дому (который он в шутку называл «Академия»), он занимался с бригадами по 4—5 человек в основном мальчиков, до исправления и получения твердой тройки. Затем просил, чтобы прислали новых учеников. Всю свою жизнь он посвятил детям трудной судьбы: социально дефективным, беспризорникам, невротикам, переросткам, детям войны и блокады, подросткам с девиантным и деликвентным поведением.

В.Н. Сорока-Росинского жил в непростое время, в городе трех революций, в голодные двадцатые, в сталинские

тридцатые, военные и блокадные сороковые, послевоенные пятидесятые. Его сопровождали голод и неустроенность, одиночество среди взрослых. Но, ни одного часа он не жил ради себя, не скопил никакого богатства, не имел собственного угла, всю свою любовь, отдавая детям.

Он всю свою жизнь писал статьи, книги, однако его значительные произведения так и не увидели свет. Последнее свое произведение «Школа Достоевского» он собирался опубликовать в журнале «Нева», но получил отказ. Создавалось впечатление, что то, чему он посвятил свою жизнь, никому не нужно кроме детей. Тем не менее, он не бросил писать, а приговаривал — «может это пригодится товарищам». Он с надеждой писал нам в будущее.

**Многие принципы и взгляды В.Н. Сорока-Росинского актуальны и сегодня, а именно:**

- *сама концептуальная его идея — развития творческих способностей детей;*
- *глубокое уважение выдающегося педагога к личности ребенка, подростка, признание его права на собственное мнение;*
- *выдвижение культуры и образованности, как первостепенного условия воспитания полноценной личности;*
- *превратить жизнь молодежи «в непрерывное самоутверждение личности, в постоянное самотворчество»;*
- *постоянный поиск истинно гуманистических отношений между учителями и учащимися;*

#### *Литература:*

1. Белых Г, Пантелеев Л. Республика ШКИД. Кишинев, 1999
2. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования первой трети 20 века // Педагогика — №3 — 1996.
3. Никольская А.А. Отечественная педагогическая мысль накануне Октября 1917 года // Педагогика — №2 — 1994.
4. Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского. — М., 1978
5. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. — М.: Педагогика, 1991.

## **Трансформация методической потребности в ретроспективе становления и развития среднего профессионального образования в России**

Ходеб Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук

Институт промышленной безопасности, охраны труда и социального партнерства (г. Санкт-Петербург)

**Ключевые слова:** *методическая служба, этапы трансформации.*

**П**роблемы современной методической службы колледжа в условиях реформирования образования становятся все острее, задачи, стоящие перед ними, вступают в противоречие с традиционными подходами к управлению.

С целью характеристики методического сопровождения на разных этапах развития среднего профессионального образования, определения этапов транс-

— *высокая требовательность к профессиональным и личным качествам учителя;*

— *принцип единого коллектива (воспитателей и воспитанников), рассмотренный через преодоление противостояния «мы и они»;*

— *школа должна быть вне политики, ибо школа и политика лежат в разных плоскостях;*

— *педагогика — не столько наука, сколько этическая система, которая должна опираться на общие этические ценности, связанные с пониманием истины, добра и красоты.*

Уникальность жизненного пути этого педагога заключается в том, что он всегда делал то, что нужно было стране в данный момент. До революции — разрабатывал идею национальной школы, являвшейся частью государственной политики в области образования. После революции — спасал беспризорных детей, искалеченных жизнью.

Сегодня для педагогов жизнедеятельность Виктора Николаевича является доказательством того, что разностороннее и разнообразное самосовершенствование ведет к высоким результатам в профессиональной деятельности, что подтверждает идею образования на протяжении всей жизни; и что педагогическая деятельность — это всегда экспериментальная, творческая деятельность, требующая постоянного поиска новых методов и приемов обучения, согласно запросам времени.

сформации методической потребности проведен анализ исторической литературы и источников, изучена практика современной методической службы, проведен сравнительный анализ.

Исследование строилось на принципах научной объективности, историзма и системности, что обеспечило изучение исторических процессов в реальном развитии и



взаимосвязи с другими историческими явлениями, что позволило рассмотреть процесс развития методического сопровождения учреждений среднего профессионального образования в контексте изменений политических и социально-экономических условий.

Анализ исторической литературы показал недостаточную разработанность вопросов среднего профессионального образования. Большой пласт литературы носит фрагментарный характер, не обнаружен комплексный анализ проблемы методического сопровождения в различные периоды истории, отсутствуют монографии. Среднее профессиональное образование еще не стало объектом комплексного историко-педагогического изучения.

Дореволюционная историография представлена историческими очерками и статьями в специальных журналах представителей педагогической мысли И.А. Анопова, В.П. Бирюкова, С.А. Владимирского, И.М. Максина, А.Г. Неболсина, Г.И. Шрейдера, М.П. Щепкина и др.: Анопов И.А. Опыт системного обзора материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России. — СПб., 1889; Историко-статистический очерк общего и специального образования в России /Под ред. А.Г. Неболсина. — СПб., 1887; Очерк развития промышленного образования в России (1888—1908) /Под ред. И.М. Максина. — СПб., 1909; Виноградов В.В. Торгово-мореходное образование в России. — М., 1912. В журналах «Техническое образование» и «Техническое и коммерческое образование» см.: Василевский С.М. Городское самоуправление и хозяйство // Политическая библиотека биржевых ведомостей. — Вып. 27—39. — СПб., 1906; Дитятин И.И. Наше городское самоуправление // Статьи по истории русского права. — СПб., 1895; Шрейдер Г.И. Город и городское положение 1870 г. // История России в XIX веке. — СПб., б.г. — С. 1—29; Щепкин М.П. Опыт изучения общественного хозяйства и управления городов. — Ч. 1. — М., 1882; Ядров А. Мнение ремесленника о профессиональном образовании // Вестник воспитания. — 1892. — № 1У. — С. 67—79; Анопов И.А. Современное состояние технического и профессионального образования в России. — СПб., 1895. — 12 е.; Бирюков В.П. Среднее и низшее профессиональное образование в России // Русская школа. — 1890. — № X. — С. 67—77 и др.

Статьи посвящены проблемам профессионального образования, вопросам подготовки кадров различных отраслей экономики, содержат исторические сведения об отдельных учебных заведениях. Очерки, как правило, обобщают накопленный опыт, развивают педагогические идеи профессиональной подготовки, содержат статистический материал, показывают увеличение численности и рост потребности в квалифицированных рабочих кадрах, дают общую картину развития промышленности, разнообразие учебных заведений, их внутреннего устройства, программ преподавания, порядка заведования и субсидирования.

Роль и влияние на методы, и подходы к обучению в средних профессиональных учебных заведениях дореволюционной России многочисленных общественных организаций, таких как Вольное экономическое общество, Русское техническое общество, Московское общество по распространению технических знаний и множество других, нашли отражение в большом количестве статей, очерков и монографий: Фальборк Г.А., Чарнолуский В.И. Народное образование в России. — СПб., [1900]; Чарнолуский В.И. Земство и народное образование. Очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в разных отраслях общественного образования. Формы, типы, результаты и очередные задачи. Ч. 1—2. — СПб., 1910, 1911. //Отд. оттиск из журн. «Русская школа», 1910, NN 9—12; Чарнолуский В.И. Итоги общественной мысли в области образования. — СПб., 1906. //Отд. оттиск из журн. «Русская школа». 1906, NN 9—10 и др.

Характеристика особенностей и проблемы методико-теоретического обеспечения профессионального обучения содержатся в работах Москальского Н.П. История учебно-хозяйственных заведений Министерства государственных имуществ с основания их до 1888 г. — СПб.: Тип. В.Ф. Киришбаума, 1888. 110 с.; Каптерева П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд. — Пг.: Тип. Безобразова, 1915. — 746 с.; Я.А. Коменского, Д.И. Менделеева, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др., которые показывают, что в профессиональном обучении усиливается значимость методического сопровождения, подчеркивается необходимость глубокого предметного знания, нацеленность на создание учебников и методик обучения. Красной нитью проходит сравнение между частной предпринимательской и государственной потребностью к уровню подготовки кадров.

Общую картину дополняют историко-публицистические труды деятелей народного просвещения, представителей земского движения, в которых содержатся сведения о профессиональных учебных заведениях аналогичных типов и разной подведомственности, раскрываются педагогические проблемы в сравнении и ретроспективе: Безобразов П.В. О среднем и высшем образовании. — М., 1903; Корнилов И.П. Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем. Сб. статей. — СПб., 1902; Розанов В.В. Сумерки просвещения: Сб. статей по вопросам образования. — СПб., 1899; Чехов Н.В. народное образование в России с 60-х гг. XIX в. — М., [1912]; Южаков С.Н. Вопросы просвещения. Публицистические опыты. — СПб., 1897.

В советской и современной историографии дореволюционному периоду истории среднего профессионального образования посвящены: труды Б.А. Рыбакова «Первые века русской истории» и В.Д. Пурина «Педагогика среднего профессионального образования», которые представляют наиболее полные исследования истоков среднего профессионального образования; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. — М., 1976; Очерки истории профессионально-технического обра-



зования в СССР (Дореволюционный раздел) / Под ред. С.Я. Батышева. — М., 1981; Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование. — Челябинск, 1971; Веселов А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России. — М., 1959; Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории низшего и среднего профессионально-технического образования. — М., 1961; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, конец XIX — начало XX в. / Отв. ред. Э.Д. Днепров. — М., 1991; История среднего профессионального образования в России / Авт. кол. под рук. В.М. Журавского — М., 2000 и другие.

Историография советского периода после 1917 года обширна. В ней подробно освещено становление и развитие советской системы подготовки технических кадров. Начало теоретического осмысления опыта профессиональной школы положено в работах Н.К. Крупской, А.В. Луначарского. Существенное значение в решении задачи исследования имеют книги Г.Н. Роганова «Трудовая педагогика». М., 1927 и А.К. Гастева «Трудовые установки. Методика обучения». М., 1924, которые, заложили основы теории и методики производственного обучения. С этого периода начинается более детальное изучение отдельных вопросов теории и практики подготовки профессиональных кадров: «Социалистическое народное хозяйство СССР в 1933—1940 гг».. М., Изд-во АН СССР, 1963; Осовский Е.Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917—1940).-М» 1980; Н.К. Белкин Е.В. Социально-экономические проблемы и тенденции развития профессионального образования. — М., 1982; Тимофеев П.Т. Формирование национальных кадров рабочего класса СССР. — М., 1982. Обширный материал по вопросам государственной политики, достижений, трудностей, противоречий профессионального образования, процессов формирования квалифицированных рабочих кадров исследован С.П. Постниковым, М.А. Фельдманом и другими учеными. Большое значение имеет монография Смирнов И.П. Теория профессионального образования. — М.: НИИПРО, 2006, — 319 с., посвященная исследованию вопросов становления и развития профессионального образования, документальных источников и нормативных актов. Научная литература современного периода представлена исследованиями по анализу особенностей управления методической работой профессиональных учебных заведений: Ю.С. Алферов, В.Н. Максимова, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров и др.; теоретических аспектов создания инновационной методической службы, ее структуры и содержания методической работы в профессиональном образовательном учреждении: П.Ф. Анисимов, Т.П. Афанасьева, Л.И. Белоусова, А.Т. Глазунов, В.Д. Зотова, Э.Д. Идиатуллина, В.Н. Максимова, Т.И. Олифиренко, Н.А. Подхомутников, и др.; проблем организации работы методиста профессионального учебного заведения: О.Г. Бутузова, Н.Н. Михайлова, Н.М. Уварова и др. Подходы к пони-

манию сущности и новых форм методической работы были раскрыты в исследованиях Ю.К. Бабанского, С.Ж. Гончаровой, Т.Ф. Есенковой, Л.П. Ильенко, Н.В. Немовой, В.П. Симонова, Н.М. Полевиной, М.М. Поташника, Г.В. Юдаковой. Представления о системе методической работы как условия повышения квалификации педагогических кадров рассматриваются С.В. Кульневичем, В.С. Лазаревым, В.М. Лизинским и др. Исследования вскрывают проблемы методического сопровождения в учреждениях профессионального образования, расширение потребности методической составляющей, обусловленной современными условиями реформирования образования.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что методическая служба прошла долгий путь развития от методического сопровождения и становления методического контроля за работой преподавателя, до назревшей потребности управления научно-учебно-методической составляющей образовательного процесса, и вскрыть корни противоречий между новым содержанием методической службы и старыми подходами к управлению.

Путем поиска закономерных связей и зависимостей между процессами управления и его результатами определены этапы трансформации потребности и роли методического сопровождения в исторической ретроспективе становления и развития системы среднего профессионального образования в России: первый этап «Становление среднего профессионального образования» до 1917 г. — зарождение среднего профессионального образования на основе государственной инициативы в начале XVIII в. и активное развитие в конце XIX — начале XX вв. на консенсуальных началах с представителями промышленных кругов. Методико-теоретическое сопровождение учебного процесса нацелено на разработку учебников и учебных программ по предметам на основе интеграции теоретических знаний и практического опыта. Второй этап «Формирование и становление системы среднего профессионального образования» до 1985 г. — характеризуется государственно-отраслевым регулированием, увеличением количества техникумов, формированием и становлением системы комплексного учебно-методического и материально-технического обеспечения специальностей, возникновением в структуре техникумов методических служб, призванных обеспечить методическую помощь и методический контроль работы преподавателя. Третий этап — «Реформирование системы среднего профессионального образования» — по настоящее время включительно, определяет ликвидация отраслевой принадлежности, интеграционные процессы, многоуровневая подготовка кадров, возникновение новых форм, методов и содержания образования, включение экспертной, аналитической и прогностической составляющих в образовательный процесс. Появляется новое понятие «методическая служба». Изменяется содержание и расширяется потребность методического присутствия в решении новых задач на основе тесных взаимосвязей с внешней образовательной средой.

*Литература:*

1. Анопов И.А. Опыт систематического обзора материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России / И.А. Анопов. — Санкт-Петербург: Тип. М-ва путей сообщ., 1889. — VIII, 596 с.: табл.
2. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А.Н. Веселов. — Москва: Профтехиздат, 1961. — 435 с.
3. Осовский Е.Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940) / Е.Г. Осовский. — Москва: Высшая школа, 1980. — 287 с.
4. Эймонтова Р.Г. Идеи просвещения в обновляющейся России. 50-е-60-е годы XIX века. М.: ИРИ РАН, 1998. — 407 с.

## 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

### Систематизация школьного процесса обучения

Барабанов Родион Евгеньевич, студент  
Московский педагогический государственный университет

В настоящее время многих родителей интересует вопрос качества образования в массовой школе. От разнообразия различного рода нововведений и методов обучения голова идет кругом. Однако, несмотря на то, что большинство учебных заведений активно внедряют инновационные технологии, а государство ежегодно тратит миллионы рублей на повышение квалификации учителей, уровень знаний учащихся, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Мало кто из сегодняшних выпускников надеется на то, что школьных знаний будет достаточно для поступления в высшее учебное заведение и большинство из них, дабы гарантировать учёбу дальше, посещают репетиторов, а это не дешевое удовольствие для семейного бюджета.

Слабо стандартизированный процесс обучения в массовых школах на протяжении уже нескольких лет влечет за собой шквал негодования, как со стороны родителей, так и со стороны самих детей. Таким образом, все выше сказанное обуславливает актуальность настоящего исследования.

**Целью** данной работы является тщательный анализ и разработка перспективного систематизированного плана школьного обучения.

**Объектом** исследования является сам образовательный процесс.

**Предметом** исследования является специфика развития образовательных стандартов в рамках отдельно взятых массовых школ.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать реализацию общегосударственного образовательного стандарта в условиях отдельно взятых массовых школ;

2. Определить достоинства и недостатки образовательного процесса;

3. Дать оценку с практической точки зрения методологическим принципам, которые лежат в основе современного процесса обучения;

4. Разработать перспективный и систематизированный учебный план для современной массовой школы.

Для осуществления исследования по данной теме в случайном порядке были выбраны четыре совершенно разные массовые школы. Две в Москве (ГБОУ СОШ №286 и НОУ «Ступени») и две в Рязанской области (ГБОУ

СОШ №1 и ГБОУ СОШ №2 города Михайлова). В течение одного учебного дня было проведено наблюдение за ходом образовательного процесса в каждой из представленных школ.

Ни для кого не секрет, что современная форма школьного обучения превратилась на данный момент в натаскивание знаний учеников на всепоглощающую спираль единого государственного экзамена. Чтобы проверить знания школьников в рамках реализации общегосударственного образовательного стандарта, в промежутке между уроками (на большой перемене) с учащимися 11-ых классов в каждой из школ было проведено блиц-тестирование, где молодым людям предлагалось ответить на 18 вопросов разного уровня сложности из 8 научных общеобразовательных областей. Всего в тестировании приняли участие 100 школьников, из них 59 девушек и 41 юноша. Задания были разработаны специально для нашего исследования и включали в себя вопросы, как теоретического школьного уровня, так и практического обще-бытового. Перечень заданий был следующий: *ответьте на ниже предложенные Вам вопросы, опираясь на свои знания. Помните, что Вы ограничены во времени: у Вас есть всего 20 минут. Можете раздумывать над вопросом, но не более одной минуты. В случае, когда Вы не знаете ответа, переходите к следующему вопросу. Если всем все понятно, то приступим!*

1. Что не входит в классификацию Царства биологического органического мира?

а. Растения б. Грибы в. Бактерии г. Вирусы

2. Архитекторами, проектировщиками и строителями какого Московского собора являлись Барма и Постник?

а. Вознесенского собора б. Собора Василия Блаженного

в. Успенского собора г. Коломенского собора

3. Какой из перечисленных городов носил название «Сталинград»?

а. Волгоград б. Екатеринбург в. Самара г. Великий Новгород

4. Представители какой страны участвовали в Первой Мировой войне 28 июля 1914 – 11 ноября 1918?

а. Дания б. Эстония в. Израиль г. Куба

5. В каком городе в 1968 году стартовала юбилейная Х зимняя Олимпиада?

а. Альбервилль б. Гренобль в. Инсбрук г. Сараево

6. Созданием и продвижением в годы Второй мировой войны секретной организации «Аненербэ» занималась:

а. Великобритания б. Франция в. Германия г. Италия

7. Верно укажите годы Советско-Финской войны:

а. 1937 январь — 1940 февраль б. 1939 ноябрь — 1940 март

в. 1938 ноябрь — 1939 апрель г. 1936 ноябрь — 1937 март

8. Какой город Западной Европы сдали без боя немецким войскам 14 июня 1940 года?

а. Вены б. Рим в. Париж г. Берн

9. Какой химический элемент наряду с **паланием** в 1898 году открыли супруги Пьер и Мария Кюри?

а. Радий б. Родий в. Рений г. Рутений

10. Кто разделил развитие общества на так называемые «Формации»?

а. К. Маркс б. Ф. Энгельс в. В. Ульянов г. М. Вебер

11. Что собой представляет биополе человека?

а. Электрический ток б. Сгусток энергии

в. Магнитный поток г. Электростатический заряд

12. Какое значение имеет слово «призирать»?

а. Давать приют б. Подчинять в. Не уважать г. Вступать куда-либо

13. Какая планета солнечной системы имеет почти такой же размер, силу тяжести и химический состав, как и у Земли?

а. Марс б. Меркурий в. Нептун г. Венера

14. Какой знатный род своим происхождением обязан Рязанской земле?

а. Годуновы б. Юсуповы в. Нарышкины г. Трубецкие

15. Кто автор известной картины «Мадонна с младенцем?»

а. Микеланджело б. Рафаэль Санти в. Леонардо да Винчи г. Лукас Кранах

16. Какое русское нецензурное слово со значением **контрацепции** произошло от Кельтского, означающего в переводе «Слияние»?

17. Какой вид спорта предполагает наличие сетки и специального мяча?

а. Настольный теннис б. Водное поло в. Баскетбол г. Волейбол

18. Кто разработал концепцию «социальных институтов»?

а. Вернер Зомбарт б. Герберт Спенсер в. Эмиль Дюркгейм г. Пьер Бурдьё

#### Ответы:

1. г 2. б 3. г 4. а 5. б 6. в 7. б 8. в 9. а 10. а 11. б 12. а 13. г 14. в 15. в 16. Кельтское — *Ganda* (слияние), Русское — *Гандон* (ср. контрацепции) 17. г 18. б

#### Обработка результатов:

Если учащийся ответил на:

0—3 вопросов — низкий уровень общеобразовательных навыков;

4—6 вопросов — невысокий уровень общеобразовательных навыков;

7—9 вопросов — удовлетворительный уровень общеобразовательных навыков;

10—12 вопросов — средний уровень общеобразовательных навыков;

13—15 вопросов — хороший уровень общеобразовательных навыков;

16—18 вопросов — отличный уровень общеобразовательных навыков.

#### Ранжирование:

Вопросы № 1 и № 11 — биология;

Вопросы № 2 и № 15 — мировая художественная культура;

Вопросы № 3, № 7 и № 14 — история России;

Вопросы № 4, № 6 и № 8 — всемирная история;

Вопросы № 12 и № 16 — русский язык;

Вопросы № 5 и № 17 — физическая культура;

Вопросы № 9 и № 13 — химия;

Вопрос № 10 и № 18 — обществознание.

По итогам блиц-тестирования в процентном соотношении мы получили следующие результаты: низкий уровень общеобразовательных навыков показали 4 % учащихся, что пропорционально количеству школьников по данному процентному соотношению; невысокий уровень общеобразовательных навыков продемонстрировали 6 % учащихся, то есть, переводя в количественный показатель, 6 человек; удовлетворительный уровень общеобразовательных навыков выдали 15 % учащихся; средний уровень общеобразовательных навыков показали 34 % учащихся, что в количественном соотношении равно 34 школьникам; хороший уровень общеобразовательных навыков соответствует 30 % учащихся и, наконец, отличный уровень общеобразовательных навыков смогли продемонстрировать 11 % учащихся. Причем стоит отметить, что в гендерном соотношении юноши оказались более разносторонне развиты в общеобразовательном плане, нежели девушки и в 4 раза чаще давали правильные ответы на предложенные вопросы. Можно с уверенностью сказать, что из 34 % учащихся со средним уровнем общеобразовательных навыков и 30 % учащихся с хорошим уровнем общеобразовательных навыков львиную долю от всего количества школьников представляют юноши. Удовлетворительный уровень общеобразовательных навыков представляли как правило в равной мере, как девушки, так и юноши. Что касается невысокого уровня, то здесь его представителями являются в большинстве своем девушки. Низкий уровень общеобразовательных навыков демонстрировали чаще всего юноши, а вот отличный общеобразовательный уровень разделился поровну между представителями обоих полов.

Необходимо также отметить, что шкала обработки результатов не показывает до конца объективную картину знаний школьника, поскольку она носит характер субъективной двойственной интерпретации. К примеру, учащийся ответил верно на 8 вопросов и дал нам в результате удовлетворительный уровень общеобразовательных навыков. Но, мы знаем, что вопросы в блиц-тесте разбиты на 8 блоков, каждый из которых соответствует одной какой-то научно-теоретической дисциплине. В этом случае, можно предположить, что школьник ответил правильно хотя бы на один вопрос из каждого блока и его показатели носят **действительно** удовлетворительный общеобразовательный уровень, но ведь он мог ответить верно на 8 вопросов и при этом два или три из них были из одного научно-теоретического блока. В результате, знания такого учащегося будут удовлетворительны лишь для той дисциплины, внутри которой он дал наибольшее число верных ответов. Здесь становится совершенно понятно, что интерпретацией результатов, проведением статистики в данном случае должен заниматься квалифицированный педагог, поскольку полученные данные являются хорошим подспорьем для анализа знаний школьников в отдельности и должной работы общеобразовательного учреждения в целом.

Надо сказать, что снижение показателей общеобразовательной успеваемости девушек по сравнению с молодыми людьми в настоящее время обусловлено рядом факторов. Во-первых, возраст шконицы 11 класса — это постпубертатный возраст, когда новая система мировоззрений и ценностей начинает постепенно завоевывать все сознательное пространство пока еще развивающейся личности. У юношей этот процесс выражен более ярко и носит динамический характер. Пик личностного преобразования приходится у них на период 15–17 лет, в то время как у девушек он развивается поступательно и затрагивает возраст 17–19 лет. Во-вторых, на сегодняшний день кардинально сменилась воспитательная ориентация девушек внутри института семьи, что отражается на отношении родителей к общей картине образовательных, культурных и нравственных ценностей их дочерей. В-третьих, в связи с интенсивным развитием эмансипации и феминистских взглядов за последние 10 лет спектр практических интересов девушек значительно преобразовался. В-четвертых, огромное значение для каждой девушки в пубертатный и постпубертатный период играют кумиры (создаваемые ими самими же) и авторитеты (которых они также выбирают сами), которые завоевывают все сознательное пространство молодых девушек и диктуют им правила обще-социального развития, порой пагубного, если родители не являются авторитетом для своего ребенка. Тогда эту роль берут на себя сомнительные друзья, знакомые или просто кто-то из окружения. В этом случае учеба отходит на второй план и становится неинтересна. Юноши же, для сравнения, способны сами без посторонней помощи в критический момент сломать свою ценностную и поведенческую модель и вернуться к полноценному обучению.

Учитывая, как показало исследование, то, что школа не справляется с возложенной на нее образовательной и воспитательной функцией, необходимо предложить концептуально новую форму реализации образовательного стандарта. Школы в России на сегодняшний день дают обучаемым так называемое *среднее образование*, не закладывая в стандартный курс обучения воспитательные цели. Коротко мы можем сказать, что это школы, дающие **только стандартный курс общего образования**.

Рассматривая механизм образовательной деятельности школы, необходимо сказать, что в нашей стране существует и действует в настоящее время три ступени общеобразовательных программ: начальная школа, средняя или основная школа и старшая (полное/общее образование). В рамках нашей работы мы рассмотрим только две последние. Общее количество изучаемых в основной школе дисциплин (с 5 по 9 класс) — около двух десятков. Среди них: алгебра, геометрия, физика, неорганическая химия, биология, русский язык, литература, история, география, иностранный язык, музыка, трудовое обучение, физкультура. Учебная нагрузка составляет в среднем шесть уроков в день. По окончании основной школы учащиеся сдают Государственную итоговую аттестацию (ГИА): алгебра, русский язык и еще два предмета по выбору.

Основное назначение старших классов (10–11 классы) — подготовка к поступлению в ВУЗ. Но, к сожалению в большинстве школ данное предназначение начинает терять свою актуальность из-за шаблонного натягивания знаний учеников на сдачу единого государственного экзамена. В учебный курс старшей школы входит дальнейшее изучение части предметов, изучавшихся ранее в основной школе, а также небольшое количество новых дисциплин. В настоящее время делается очередная попытка перехода в старших классах на профильное обучение, когда ученик выбирает направление более углубленного изучения предметов, исходя из собственных склонностей. Набор возможных профилей обучения, предоставляемых школой, может варьироваться как мы это успели заметить, проводя наше исследование.

Данная работа направлена на представление систематизации и контроля учебного процесса в средних школах, что на данный момент требует колоссального внимания и развития. Российское образование на данный момент далеко не идеально и эта проблема нуждается в глубочайшем изучении.

Безусловно, школьное образование должно быть одиннадцатилетним — обязательным. Вносимые чиновниками предложения о переходе на 12-ти летнее обучение нецелесообразно и носит абсурдный, ни чем не подкрепленный характер. Оставление учеников на второй год по причинам плохой успеваемости, которое до сих пор еще не изжило себя, не может иметь место в современной школе. На основе проведенных наблюдений и полученных данных возможно предложить следующий перспективный образовательный план:



Необходимо переходить от шестидневного обучения к так называемой «пятидневке». Обусловлено это возрастающей образовательной нагрузкой, которая сказывается на психосоматическом состоянии школьников. Днями школьных занятий должны быть: **понедельник, вторник, среда** (первая половина дня — только до 12:10, поскольку с 12:20 — целесообразнее проводить элективные занятия (по выбору), каждое из которых по продолжительности не должно превышать 20 минут; в среду их должно быть не более пяти), **четверг** и **пятница**. Учебная нагрузка *субботнего дня* должна равномерно быть распределена между имеющимися днями обучения, *кроме* самой *субботы*. Каждый день число преподаваемых предметов не должно превышать порога пяти, а **в среду** в обязательном порядке их должно быть не больше 4, учитывая то, что идеально было бы начинать занятия в этот день со второго урока. Общепринятый первый звонок в условиях шадящей учебной нагрузки должен звучать в 09:30, после чего у учащихся будет ещё время на подготовку к занятиям. Второй звонок (уже трудовой) должен звонить в 09:35. Продолжительность одного урока должна составлять в рамках такого учебного плана 40 минут. Перемены было бы возможным сделать длительностью по 10, а после третьего урока — 15 минут. В

среду продолжительность уроков не должна превышать 30 минут, а перемен 8 минут, перемена после второго урока — 10 минут.

Что касается предметной нагрузки, то в неделю должно быть: **два урока русского языка** (начиная с 5-ого класса), **один урок литературы** (начиная с 5-ого класса), **один урок биологии** (начиная с 5-ого класса), **один урок истории** (с 5-ого класса), **один урок химии** (с 8-ого класса), **один урок музыки** (она в общеобразовательном стандарте должна преподаваться только до 10-ого класса), **один урок труда** (он в общеобразовательном плане должен преподаваться только до 9 класса), **один урок черчения** (оно должно входить в учебную программу, начиная с 7-ого класса), **два урока физкультуры**, **один урок ОБЖ** (с 1-ого класса), **два урока географии** (с 6-ого класса по 10-ый), **два урока физики** (с 7-ого класса), **два урока алгебры-математики** (с 5-ого класса), **один урок геометрии** (с 7-ого класса), **один урок ИЗО** (с 5-ого и до 7-ого класса включительно), **два урока иностранного** (с 5-ого класса), **один урок обществознания** (с 8-ого класса), **информатика — два урока** (с 5-ого класса), **один урок мировой художественной культуры** (с 10-ого класса), **один урок права** (с 10-ого класса).

Примерное расписание уроков в 5–11-х классах:

| класс \ день | 5 класс | 6 класс  | 7 класс  | 8 класс  | 9 класс  | 10 кл.  | 11 кл.  |
|--------------|---------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|
| понедельник  |         |          |          |          |          |         |         |
| 1.           | ОБЖ     | труд     | физ-ра   | химия    | англ.    | биол.   | ОБЩ     |
| 2.           | англ.   | биология | музыка   | ОБЖ      | русский  | химия   | черч.   |
| 3.           | русский | музыка   | черчение | физика   | лит-ра.  | ОБЩ     | ОБЖ     |
| 4.           | лит-ра. | физ-ра   | алгебра  | черчение | географ  | физик   | русск.  |
| 5.           |         | географ  | ИЗО      | англ.    | физика   | инф.    | русск.  |
| вторник      |         |          |          |          |          |         |         |
| 1.           | русский | информат | англ.    | биолог.  | химия    | лит-ра  | физика  |
| 2.           | физ-ра  | алгебра  | история  | географ. | биолог.  | русск.  | химия   |
| 3.           | матем.  | русский  | труд     | ОБЩ      | музыка   | алгеб.  | биолог. |
| 4.           |         | лит-ра.  | информ.  | физ-ра.  | черчен.  | геом.   | алгебр. |
| 5.           |         |          | ОБЖ      | информ.  | физ-ра.  | англ.   | геом.   |
| среда        |         |          |          |          |          |         |         |
| 1.           |         |          |          |          |          |         |         |
| 2.           | англ.   | физ-ра.  | геом.    | физика   | географ. | русск.  | алгебра |
| 3.           | физ-ра. | алгебра  | информ   | геометр. | русский  | физика  | лит-ра  |
| 4.           | матем.  | русский  | физ-ра.  | труд     | англ.    | геогр.  | физика  |
| Эл. курс:    |         |          |          |          |          |         |         |
| 5.           |         |          |          |          | физика   | алгебр. | химия   |
| 6.           |         |          |          |          | химия    | англ.   | биолог. |
| 7.           |         |          |          |          | биолог   | химия   | физика  |
| 8.           |         |          |          |          | англ.    | физика  | алгебра |
| 9.           |         |          |          |          | алгебра  | биолог. | англ.   |
| четверг      |         |          |          |          |          |         |         |
| 1.           | природа | информ.  | англ.    | географ  | физика   | черчен. | история |
| 2.           | история | географ  | русский  | алгебра  | физ-ра.  | ОБЖ     | черчен  |

|                              |             |         |          |         |          |         |             |
|------------------------------|-------------|---------|----------|---------|----------|---------|-------------|
| 3.                           | музыка      | ИЗО     | лит-ра   | музыка  | информ.  | геогр.  | физ-ра      |
| 4.                           | труд        | англ.   | биолог   | информ  | ОБЖ      | истор.  | МХК         |
| 5.                           | ИЗО         | ОБЖ     | географ. | русский | Геометр. | физ-ра  | информ.     |
| пятница                      |             |         |          |         |          |         |             |
| 1.                           | информ.     | англ.   | русский  | алгебра | ОБЩ      | физ-ра  | физика      |
| 2.                           | информ.     |         | географ. | русский | алгебра  | англ.   | физ-ра      |
| 3.                           |             |         | физика   | физ-ра. | информ.  | алгебр. | право       |
| 4.                           |             |         | алгебра  | англ.   | история  | МХК     | информ      |
| 5.                           |             |         | физика   | лит-ра  | алгебра  | инфор.  | англ.       |
| Методические дни у учителей: | понедельник | вторник | среда    | четверг | пятница  | Суббота | воскресенье |
| русский                      | да          |         |          | да      |          |         |             |
| литература                   |             | да      |          |         |          |         | да          |
| Физ-ра                       |             |         | да       |         |          | да      |             |
| физика                       | да          |         |          |         | да       |         |             |
| химия                        |             |         |          |         |          | да      |             |
| биология                     | да          |         |          | да      |          |         | да          |
| английский                   |             | да      |          |         | да       |         |             |
| история                      |             |         | да       |         |          | да      |             |
| география                    |             |         |          | да      |          |         | да          |
| математика                   | да          | да      |          |         |          |         |             |
| ОБЖ                          |             |         | да       |         | да       |         |             |
| ОБЩ                          |             |         |          |         |          | да      | да          |
| МХК                          |             | да      |          |         |          |         |             |
| право                        | да          |         |          | да      |          |         |             |
| черчение                     |             | да      |          |         | да       |         |             |

Вот как должно выглядеть примерное расписание уроков и учебный план.

Применение представленного учебного плана возможно при наличии в школе хотя бы двух преподавателей по той или иной дисциплине. Большее количество педагогов по одному из приведенных выше предметов нецелесообразно и может привести лишь к кадровым затруднениям. Два педагога необходимо для того, чтобы разбить существующую преподавательскую нагрузку. Так как в рамках нашей шадящей образовательной программы мы оставляем наличие двух классовых подразделений, т.е. например, 5А и 5Б, то для реализации учебного процесса нам понадобится два преподавателя на один предмет, к примеру, ОБЖ. В случае, когда один из педагогов по каким-либо причинам отсутствует, классовые подразделения всегда можно объединить и занятие в таком случае может провести один учитель. Для контроля знаний директор школы каждую неделю обязан присутствовать на одном из занятий в 5–11 классах. Обязательное присутствие можно было бы назначить, например, в **четверг** (в 5–9-х классах) на следующих уроках:

5 кл. история.

6 кл. информатика.

7 кл. литература.

8 кл. информатика.

9 кл. геометрия.

И в **пятницу** в следующих классах:

10 кл. английский.

11 кл. география.

Что касается дисциплинарной организации учебного процесса, то здесь мы можем отметить следующее:

1. За ненадлежащее поведение в журнал для отметок недопустимо ставить оценки. Это должно говорить об эмоциональной неустойчивости такого педагога, а также об его профессиональной некомпетентии. Если все-таки учитель поставил в журнал неудовлетворительную оценку за поведение на уроке, то ему в обязательном порядке должен быть сделан выговор со стороны директора школы, предварительно убедившись в том, что была допущена ошибка со стороны педагога.

2. Если в отношении ученика допущено грубое обращение со стороны учителя, даже при том обстоятельстве, что повод дал сам ученик, такому преподавателю делается выговор в присутствии пострадавшего ученика и двух свидетелей: одного учителя и одного ученика от класса пострадавшего. Выговор записывается в журнал, где указывается мера, которую применил педагог по отношению к ученику. За оскорбление ученика по ложному поводу учителя целесообразно лишить либо части заработной платы, либо в крайнем случае принять меры по увольнению такого сотрудника.

3. Если ученики и их родители недовольны учителем какого-либо предмета, они имеют право от него отказаться принципом голосования. Но данное право не должно распространяться на директора.

4. В случае, когда инициатором конфликта стал непосредственно ученик, и им по отношению к учителю была применена грубая сила, по общему согласию школьной

администрации может быть принято решение об исключении такого учащегося из учебного заведения.

5. Если со стороны учащегося по отношению к педагогу грубая сила не применялась, а лишь были попытки ущемления чести и достоинства, то в этом случае школа вправе привлечь ученика к дисциплинарному наказанию и поставить на учет в органы надзора и правопорядка.

Переходя дальше, важно отметить, что особо важную роль упрощенная система обучения играет при оказании помощи в подготовке к единому государственному экзамену (ЕГЭ). Результатом, который был получен путем долгих наблюдений, стал вывод, позволяющий четко определить все плюсы и минусы предложенной системы образования, включая даже направление дистанционного обучения, поскольку на сегодняшний день ЕГЭ играет определяющее значение при становлении будущей судьбы выпускника общеобразовательного учреждения. Не утихающие споры вокруг единого государственного экзамена требуют от современной модели образования трезвого и комплексного подхода к осуществлению общеобразовательных программ и детального изучения проблемы подготовки учащегося к сдаче единого экзамена, который, неоспоримо, должен существовать, но не в той примитивной форме, в которой он существует сейчас.

В результате, основной идеей деятельности школы должна являться комплексная подготовка старшеклассников к получению высшего образования. Это означает, что помимо собственно подготовки к ЕГЭ на протяжении всего периода обучения со школьниками и их родите-

лями необходима работа психолога. В рамках подготовки к ЕГЭ, в последние два года обучения в школе возможны как групповая, так и индивидуальная работа с учеником. Также в условиях щадящего учебного плана одним из приоритетных направлений работы с учащимися является интерактивная подготовка. Она включает в себя три аспекта: *дистанционное обучение*, *использование интерактивных материалов* (дисков с заданиями и подготовительными учебными пособиями), *возможность контроля подготовки учеников родителями посредством интернет-сайта*. Под работой психолога с учащимися понимается как психологическая подготовка к экзаменам, так и проведение мероприятий по профориентации и решению психологических проблем у учеников (возрастных, по взаимодействию с родителями). Также в комплекс подготовки старшеклассников к ЕГЭ в рамках данной программы включаются занятия по развитию организационных навыков у учеников посредством деловых игр и тренингов.

В условиях перехода школ на самооплату, необходимо введение продуманной системы тарифов на обучение в зависимости от благосостояния и социального положения учащихся, сроков подготовки к выпуску, а также места проживания. Данный учебный стандарт рассчитан на то, что в результате его повсеместного применения, страна и экономика в частности избавятся от перенасыщения кадрами, которые в настоящее время испытывают огромные трудности с трудоустройством на территории РФ.

#### Литература:

1. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. — М., 2005.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. — М., 2001.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования в XXI веке. Библиографический список века: учеб. пособие для самообразования. — 2-е изд., перераб. и доп. / Б.С. Гершунский. — М., 2002.
4. Барабанов Р.Е. Достоинства и недостатки дистанционного обучения при подготовке учеников старшей школы к сдаче ЕГЭ / Р.Е. Барабанов // Молодой ученый. — 2011. — №6. Т.2. — С. 136—137.
5. <http://neuch.org/interest/izmenyayushhie-mir-shkola-budushhego-viktora-shata>
6. <http://matveychev-oleg.livejournal.com/9850.html>

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Приобщение старших дошкольников к традиционной культуре родного края

Ахмедова Светлана Альбертовна, музыкальный руководитель;  
Стародубцова Мария Вячеславовна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28» (г. Астрахань)

В последние годы возросло внимание к духовному богатству культурного наследия народа. В этом следует видеть стремление народов к национальному возрождению. Нет ни одного народа, который бы не стремился к сохранению своего национального своеобразия, проявляющегося в родном языке, фольклоре, традициях, искусстве. Сегодня ведущим принципом воспитания дошкольников следует считать воспитание, осуществляемое на корнях национальной традиции.

Культура народа локализована: связана с традициями данной местности и демократична, поскольку в ее создании участвуют все желающие [1, с. 152]. Ребенок получает духовную поддержку и жизненную опору, через народное творчество он может последовательно развиваться, может проявлять свои неограниченные умения и фантазию.

Перед знакомством старших дошкольников с традиционной культурой родного края проведен опрос среди родителей, хотят ли они, чтобы их ребенок изучал традиционную культуру русского и татарского народов в дошкольном учреждении. Результаты этого опроса оказались положительными.

На основе программы «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) [3] и общей задачи дошкольного учреждения, а именно: «Духовно-нравственное воспитание дошкольников на основе этнокультурного развития», спланирована организационно — педагогическая работа.

Групповые помещения дошкольного учреждения оснащены предметами, выполненными в национальных традициях родного края, созданы уголки старинного русского и татарского быта. Методическая работа отвечает поставленной задаче, в дошкольном учреждении обучают и педагогов и родителей. Для педагогов проводятся семинарские занятия. Темы занятий включают в себя как теоретические вопросы, так и методику работы с детьми и родителями по выбранному направлению. Семинары проводят педагоги дошкольного учреждения.

Для достижения поставленной цели по приобщению детей к истокам русской народной культуры выбраны следующие направления работы:

- ознакомление с бытом и трудом русского и татарского народа;

- приобщение детей к истокам русской и татарской праздничной и традиционной культуры;

- ознакомление с игровым, песенным и танцевальным творчеством русского и татарского народа.

Наряду с обычными занятиями в разных разделах при перспективном планировании учитываются темы по этнокультурному развитию детей:

- цикл занятий познавательного характера (два занятия в месяц непосредственно посвящаются ознакомлению с культурой русского и татарского народов, при этом конкретный выбор ведущей темы месяца определяется ритмом народного календаря);

- занятия по изобразительной деятельности, связанные тематически с познавательными занятиями;

- занятия по ознакомлению с художественной литературой: произведениями русского и татарского народного творчества.

Музыкальный руководитель планирует свою работу с народными песнями и традиционной пластикой русского и татарского этноса. Завершается изучение каждой темы комплексными занятиями или развлечениями.

В традиционной культуре любого народа все компоненты находятся в синкретичном виде. Так, приобщая детей к истокам русской и татарской народной культуры, педагоги развивают у старших дошкольников национальное самосознание, а значит и уважение к своему народу, его традициям, обычаям, прививают любовь к родной природе, уважение к людям труда, воспитывают добрые отношения в общении с другими детьми и взрослыми. Кроме этого формируется эмоционально окрашенные чувства причастности воспитанников к духовному наследию прошлого, устойчивый интерес к народному искусству, что способствует лучшему пониманию ценностей родного языка, развивает самостоятельность, инициативу и творческие способности у детей в самостоятельной и художественно-творческой деятельности.

В повседневной деятельности в режиме дня продолжается работа по закреплению темы месяца. Разные виды игр являются существенным дополнением к познавательным занятиям. Подвижные народные игры проводятся чаще, чем обычно. Особое внимание уделяется играм — драматизациям. Для того чтобы донести до по-

нимания старших дошкольников своеобразие русского и татарского фольклора, широко используются русские и татарские народные сказки с последующей их театрализацией в музыкально — театральном кружке «Народная сказка». Произведения русского и татарского фольклора дают детям прекрасные образцы русского и татарского языков. Эти образцы различны: лаконичный и точный язык пословиц; веселые детские стишки, потешки, пестушки; выразительный, меткий язык народных сказок о животных; насыщенный сказочной «обрядностью» язык русских и татарских народных волшебных сказок. В детском саду собраны современные книги с народными произведениями [2,4].

Педагоги знакомят детей с народными традициями, исполняют вместе с детьми русские и татарские народные песни, прослушивают народную музыку, заучивают пословицы, поговорки, заклички. Организуют детские фольклорные и обрядовые праздники и развлечения: Осенины, Уныш Байрам, Рождество Христово, Колядки, Масленица, Сабантуй, Навруз Байрам, Ураза Байрам, Пасха, Веснянка.

На таких мероприятиях звучит много пословиц, поговорок, загадок о труде, урожае, о доброте, гостеприимстве русского и татарского народов, их традициях. Здесь же дети обучаются игре на национальных музыкальных инструментах, проводятся народные подвижные игры и затеи, детей знакомят с особенностями национальной кухни.

При организации детских праздников соблюдаются принципы, характерные для народного досуга: это душевное возвышение и просветление, единение людей, раскрытие их творческих сил, состояние всеобщей гармонии. Сделать праздник интересней помогают музыкальные инструменты, на которых играют и дети и взрослые. Игра на детских музыкальных инструментах усиливает впечатления от праздника, дает возможность показать гостям умения и навыки в этой области, тем самым закрепляет уверенность ребенка в своих силах, возможностях.

Большое значение в области приобщения детей к историческому наследию родного края имеет работа по расширению кругозора маленьких граждан путём организации экскурсий в общественные места родного города: краеведческий музей, Школу искусств, детскую библиотеку, музей Боевой Славы.

В содержание работы входит знакомство с декоративным прикладным искусством русского и татарского народов. Это известные во всем мире образцы русского декоративно-прикладного искусства: Хохлома и Городецкая росписи, по которым оформлены альбомы с образцами работ. Дети рассматривают образцы вышивки, кружевные изделия ручного плетения на коклюшках (ныртинские кружева), изделия из бисера, выполненные в традициях народного искусства; куклы в национальных костюмах, изготовленные ручным способом с применением традиционных видов вышивки, ткачества, аппликации, тканые ручные изделия, глиняную посуду, самовары, расписные

прялки, ткацкий станок и другие экспонаты, открывающие особенности русского и татарского быта и творчества.

Определены наиболее эффективные методы и приёмы приобщения детей к истокам русской и татарской культуры. Это игровые методы и приёмы: сюрпризные моменты, дидактические игры «Старинное-нестаринное», «Чем мы похожи?», «Особенности быта», «Лавка сувениров» и т.д. Продуктивны приемы сравнения, вопросы поискового характера, метод моделирования и конструирования, метод проектов.

Одним из важных педагогических условий формирования этнокультурной компетентности дошкольников является активное включение родителей в эту деятельность.

В семье обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ребенок обычно довольно точное отражение той семьи, в которой он растет и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций.

В каждой семье свои представления о добре и зле, свои нравственные ценности. Подражая близким, любимым людям, следуя их жизненным урокам, ребенок овладевает формами поведения, способами общения и взаимодействия с окружающим миром. Важно, чтобы смысл традиций был понятен всем членам семьи: взрослые и дети должны чувствовать «объединяющую силу» семейных традиций.

В исследованиях отечественных педагогов выявлена возможность включения детей в жизнь семьи путем участия в подготовке семейных праздников, совместном досуге с использованием народных традиций в семейном воспитании русских, татарских и других народов (Т.М. Барина, Г.Н. Гришина, С.А. Козлова).

Использование потенциала семьи осуществляется путём привлечения родителей к проведению занятий, их участия в выставках семейного творчества, устройства презентаций национальных раритетов. Родители охотно предоставляют альбомы с фотографиями, предметы быта и искусства, хранящиеся в семье или привезённые из путешествий. Педагоги и родители вместе с детьми участвуют в игровом исполнении старинных обрядов, в совместном изготовлении блюд национальной кухни, предметов национальной одежды. Такой воспитательный подход не только создаёт атмосферу гуманных отношений в семье, но и позволяет старшим обрести тот авторитет, на основе которого они получают право давать детям советы, наставления, приказания.

Весьма важным качеством у русского и татарского народов является гуманизм и вежливость, проявляемые в правилах гостеприимства. Умение принимать гостей — большое искусство, которому старшие с любовью обучают младших.

Родители помогают проводить экскурсии в музеи, участвуют во всех праздниках и развлечениях с этнокультурной тематикой.



Таким образом, углубленная, комплексная, систематизированная работа по приобщению детей к истокам русской и татарской народной культуры имеет положительные результаты:

- у детей расширяются представления о многообразии культуры;
- обогащаются представления о характерных особенностях народных промыслов;
- у дошкольников формируется художественно-образное мышление;
- развивается эмоционально-этическая сфера;
- формируется любовь к Родине и своим национальным корням.

Освоение культурных традиций родного края в детском саду — это образ жизни, который включает в себя посте-

пенную и целенаправленную организацию предметно-развивающей среды; внутреннее изменение каждого в процессе свободного принятия нравственных и эстетических ценностей русского и татарского народа; развитие дружеских отношений, душевного и духовного обогащения.

Научная новизна представленного опыта заключается в том, что:

- осуществлено комплексное рассмотрение функционирования русских и татарских традиций и обычаев в условиях дошкольного учреждения;
- раскрыты разные варианты использования традиций в единой системе дошкольного и семейного воспитания.

#### Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
2. Литература народов России /сост.: Хайруллин Р.З., Бирюкова С.К. — Изд.: Дрофа, 2009.-415 с.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2010. — 304 с.
4. Сказки народов России (Антология)/Сост.: В. Занков, Ю.Оленичева. — Изд.: Оникс, 2011.-192 с.

## Влияние дидактических игр на воспитание экологической культуры детей старшего дошкольного возраста

Багаутдинова Тамара Вячеславовна, воспитатель  
МАДОУ центр развития ребенка – детский сад №254 (г. Уфа)

«Любовь к Родине начинается с любви к природе». Именно под этим лозунгом детское экологическое движение страны проводит все мероприятия, которые направлены на то, чтобы наши дети научились любить Родину через любовь к окружающему миру.

Дело в том, что заложить любовь к Родине, к родному краю, к родной природе, к людям можно только в младшем возрасте. Потом поменять мировоззрение, изменить представления и взгляды человека на окружающее необычайно сложно. Именно поэтому важно своевременно развивать экологическое сознание маленькой личности.

Огромная роль в организации воспитательно-образовательной работы отводится экологическому образованию детей. На сегодняшний день экологическая грамотность, бережное отношение к природе стали залогом выживания человека на нашей планете. Кроме того, экологическое образование детей — это огромный потенциал их всестороннего развития. [6. с.31]

В современных условиях, проблема экологического воспитания дошкольников приобретает особую остроту и актуальность.

Экологическое образование детей дошкольного возраста имеет важное значение, так как в этот период ребёнок проходит самый интенсивный духовный и интеллектуальный путь развития. Самоценность дошкольного детства очевидна: первые семь лет в жизни ребенка — это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности и именно в этот период должны формироваться первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры, что в дальнейшем даст хороший задел для осознанного и бережного отношения к природе, рациональному использованию ее ресурсов.

С.Н. Николаева считает, что формирование начал экологической культуры — «это становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и создающим ее на основе ее богатства материальные и духовные ценности» [7, с. 154].

Задача воспитателя — создавать ситуации, в которых у ребят могут возникать радость от общения с природой, чувство глубокого удовлетворения от увиденной красоты, желание беречь и сохранять природу.

Но как приобщить к этому ребенка? Ведь он еще очень мал для того, чтобы понять и почувствовать это самостоятельно. И тут на помощь приходит игра!

Игра — основной вид деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка, его внимание, память, воображение, ловкость, дисциплинированность, умение находить и принимать решения. В становлении экологического сознания особенное место принадлежит игровой деятельности. Именно в ней формируются у детей моральные нормы и правила поведения в природе.

Педагогически правильно организованная игровая деятельность позволяет добиться самого полного самовыражения детей, активности их действий, которые соглашаются с общепринятыми нормами и правилами познания окружающей природы.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим и объясняются огромные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника.

Интересная игра создает бодрое, радостное настроение, делает жизнь детей полной, удовлетворяет их потребность в активной деятельности. Даже в хороших условиях ребенок будет плохо развиваться, если лишен увлекательной игры.

Особое внимание педагог должен обращать на использование игры в разных формах воспитательно-образовательного процесса. Для того, чтобы ребенок получил необходимую информацию, знания и умения, воспитатель включает игру в непосредственно-образовательную деятельность, труд, наблюдения.

Наблюдения показывают: там, где воспитатель правильно определяет место игры, создает спокойную, благоприятную обстановку, игра приобретает особое значение для формирования у детей положительного отношения к окружающему миру, людям, природе. Здесь на помощь воспитателю приходит дидактическая игра, в которой сохранены и синтезированы элементы познавательного, учебного и игрового общения. Дидактические игры позволяют детям в живой и непосредственной форме:

- накапливать сенсорный опыт,
- уточнять представления и знания о свойствах окружающих предметов,
- развивать умение, выделять сходства и различия,
- совершенствовать восприятие, внимание, память.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Игра, в которой сохранены и синтезированы элементы познавательного, учебного и игрового общения, является дидактической игрой. Если дидактическая игра включена в познавательный процесс, то она увеличивает

его привлекательность для детей, способствует развитию, совершенствованию, развивает детское творчество.

Игра, формализованная, сверхрегламентированная взрослым, затянута во времени, лишенная эмоционального начала, занижающая или завышающая интеллектуальные возможности ребенка, может принести больше вреда, чем пользы.

При использовании дидактической игры воспитатель должен следовать определенным принципам:

- следить за тем, чтобы дидактическая задача была достаточно трудна и в тоже время доступна детям;
- постоянно усложнять дидактическую задачу и игровые действия;
- конкретно и четко определять правила.

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решают задачи на сравнение, классификацию, установления последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: ребята упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по одному признаку (цвету, форме, качеству, назначению, материалу и др.), что очень важно для развития отвлеченного логического мышления.

Игры с природным материалом (семена растений, листья, разнообразные цветы, камушки, ракушки) я применяю при проведении таких дидактических игр, как «Чьи это детки?», «С какого дерева лист?», «Собери букет из осенних листьев» и др. я организую их во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой. В таких играх закрепляются знания детей об окружающей их природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация) и воспитывается любовь к природе, бережное к ней отношение.

Настольно-печатные игры — интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

Также я использую игры на подбор картинок по парам. Самое простое задание в такой игре — нахождение среди разных картинок совершенно одинаковых: по форме, цвету и др.

Для развития памяти я использую игры, направленные на запоминание состава, количества и расположения картинок. Например, в игре «Отгадай, какую картинку спрятали» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из них перевернули вниз рисунком. Эта игра направлена на развитие памяти, запоминания и припоминания. Игровыми дидактическими зада-

чами этого вида игр являются также закрепление у детей знания количественном и порядковом счете, о пространственном расположении картинок на столе, умение рассказывать связно о тех изменениях, которые произошли с картинками, об их содержании.

Дети очень любят игры на описание, рассказ о картине с показом действий, движений. В таких играх я ставлю обучающую задачу: развивать не только речь детей, но и воображение и творчество. Часто ребенок для того, чтобы играющие отгадали, прибегает к имитации движений или подражанию движениям животного, его голосу. Например, в «Отгадай, кто это?» ребенок, взявший у водящего карточку, внимательно ее рассматривает, затем изображает звук и движения (кошки, петуха и др.). В этих играх формируются такие ценные качества личности ребенка, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа.

В своей работе я использую и словесные игры, которые построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них. Так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам и признакам. Эти дидактические игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке детей к школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре группы. В первую из них входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные признаки предметов, явлений: «отгадай-ка», «Да — нет» и др. Вторую группу составляют игры, используемые для развития у детей умения сравнивать, сопоставлять, делать правильные умозаключения: «Похож — не похож», «Кто больше заметит ошибок?». Игры, помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей группе: «Кому что нужно?», «Назови три предмета», «Назови одним словом» и др. в особую четвертую группу выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления, выдержки, чувства юмора: «Летает — не летает» и др.

В своей работе я также использую игры с естественным материалом природы. На прогулках широко применяю игры детей с естественным материалом. В многочисленных играх с песком, водой, снегом, камушками дети знакомятся с качеством и свойствами природных ма-

териалов, накапливают чувственный опыт. Так, например, дети узнают, что вода бывает холодной и теплой, разливается, в ней тонут камни, плавают щепки и легкие игрушки; что сухой снег рассыпается, а из мокрого можно лепить и т.д. В ходе игры с природным материалом (снегом, водой, песком) воспитатель, беседуя с детьми, помогает им усвоить некоторые свойства материала. Забавляясь такими игрушками, как вертушки, стрелы, мельницы, дети знакомятся с действием ветра, воды и усваивают ряд факторов, которые в дальнейшем помогут им понять простейшие физические законы (плавание предметов в воде, движение воздуха и др.)

Гуляя с детьми, полезно обращать их внимание на сучки, сухие ветки, корни, которые по своим очертаниям напоминают птиц, зверей. Постепенно дети начинают присматриваться к природному материалу и отыскивать в нем сходное со знакомыми предметами. Это очень радует их и способствует развитию наблюдательности и воображения.

Я — воспитатель! И это требует от меня большой ответственности, я должна пробудить у детей интерес к природе, любознательность, ведь знания и впечатления, полученные в детстве, запомнятся на всю жизнь.

Цель моей работы — научить детей правильно вести себя в природе, понять, ценить, любить и оберегать ее. И дидактические игры экологического содержания помогают мне в этом.

Я стараюсь, чтобы дети принимали непосредственное участие в изготовлении дидактических игр, это им очень интересно. А также в процессе изготовления игр дети закрепляют полученные ранее знания, да и желание поиграть в новую игру, изготовленную с их помощью, очень велико.

После проведения непосредственно — образовательной деятельности по теме «Наш лес. Как себя в нем вести?» мы изготовили вместе с ребятами дидактическую игру «О чем говорят экологические знаки?», в этой игре не только запрещающие, но и разрешающие (предписывающие) знаки. После проведения непосредственно — образовательной деятельности по теме «Развитие растения и его строение» мы изготовили игры «Путешествие божьей коровки», «Собери одуванчик», «Составь целое», «Что сначала. Что потом». А когда дети познакомились с дикими и домашними животными, мы придумали игры «Кто где живет», «Найди по описанию», «расскажи, что было бы, если...» (корова оказалась в лесу зимой, медведь очутился зимой на домашнем подворье и т.д.), «Волшебный мешочек» (дети на ощупь узнают животное, попутно рассказывают о нем: где живет, чем питается, о его характерных особенностях). Игры можно проводить на различные темы: «Птицы», «Растения» (садовые, луговые, лесные). Говоря о растениях, дети могут сообщать друг другу об их семенах, частях растения, листьях, о местах, где растут эти растения; большое дерево или маленький куст, кто на нем (в нем) может жить, кто (что) ему приносит пользу или наносит вред, как растения по-

могут людям (и чем). Участвуя в этих играх, дети понимают, что природа — это не только лес, животные, но и солнце, ветер, небо, камни, земля, вода и т.д. необходимо, чтобы дети привыкли и приучались заботиться об всем, что видят вокруг себя, беречь не только свою любимую игрушку, но и все, что их окружает — в природе все красивое и интересное. Природа помогает нам жить и радует нас. В детях необходимо воспитывать экокультуру, умение вести себя в природе — в окружающей среде.

Во время ознакомления с блоком «весенних» тем дети знакомятся с комнатными лекарственными растениями. Их применением в повседневной жизни. Особенно важной, на наш взгляд, является тема «Как растут растения». Здесь дети не только знакомятся с частями растения, но и сами сеют семена и выращивают растение. Затем. По форме листочка и стебля с помощью картинок и педагога дети узнают — какое растение они вырастили. Каждое выращенное самостоятельно растение дети забирают домой. Это позволяет воспитывать у ребенка чувство ответственности за посаженное семечко, а в дальнейшем и за выращенное растение.

Также в нашей группе есть «копилка бросового материала». Ребята приносят из дома чисто вымытые баночки из-под йогурта, крышки, пакеты и бутылочки из-под сока, пластиковые бутылки, и мы придумываем им применение. Ведь наши дети знают, что, выбрасывая этот мусор, они наносят вред природе. А мы даем этому мусору «вторую жизнь». Из него мы изготавливаем пособия для театральной деятельности и сюжетно-ролевых игр, мастерим поделки и сувениры, очень много изготовили выносного физкультурного оборудования для игр на прогулке. Ребята с радостью помогают мне в этом. Для углубления и закрепления знаний детей нужно использовать любые режимные моменты. Очень много возможностей дает нам прогулка. Воспитатель всегда должен иметь в карманах разноцветные фишки. Ведь игра может начаться спонтанно. Предметом игры во время наблюдений могут быть опавшие листья, деревья, природные явления, насекомые, птицы, времена года: «Когда это бывает?», «Что это такое?», «Назови одним словом», «Что бывает в природе такого же цвета?», «Что было до, что станет после». И даже во время трудовой деятельности можно провести игру — соревнование «Кто больше соберет кучу опавших листьев» и т.д. в этих играх формируется интерес к труду взрослых, желание помочь им, мечты о будущей профессии и начало формирования личности ребенка.

Дидактические игры чаще всего бывают совместные и требуют двух — трех и более участников. Все совместные игры развивают в детях общительность, коммуникабельность, умение строить взаимоотношения со сверстниками, подчиняться установленным правилам игры.

Конечно, большая помощь и работа в экологическом воспитании требуется и от родителей. Ведь они — образец для подражания. Если родители на глазах ребенка равнодушно пройдут мимо выпавшего из гнезда птенца, ударом топора срубят красавицу — березку, чтобы развести ко-

стер, то вряд ли работа воспитателя даст положительный результат. Поэтому воспитатель должен обязательно вести работу с родителями. Проводить консультации, беседы, тематические собрания, викторины и КВНы экологического содержания. А еще каждому ребенку нравятся игры в семейном кругу. А участие взрослых в игре помогает проникнуть им в мир интересов ребенка, и родителям стоит предложить воспользоваться этой возможностью.

Нередко бывает, что взрослые заняты приготовлением пищи, а ребенок находится рядом и не знает, чем заняться. Посоветуйте родителям поиграть с ним. Можно поиграть во «вкусные загадки». Ребенок закрывает глаза, а мама кладет ему в рот кусочек морковки, которую режет для супа. Ребенок хрустит ею, улыбается и отгадывает. А потом называет ее признаки: твердая, хрустит, сладкая. Так и с другими овощами и фруктами. Чем не игра? Также можно отгадывать фрукты и овощи на ощупь, называя уже другие признаки: гладкий, круглый, большой и т.д.

Или мам возвращается с ребенком из детского сада. Можно поиграть в цепочку слов, например, о признаках времени года. А для того, чтобы скрасить ожидание в магазине, можно использовать игру «Отгадай по описанию», мама описывает фрукт или овощ, который хочет купить, а ребенок отгадывает. Совершая совместные прогулки и поездки на природу, собирая природный материал: шишки, желуди, листья и семена растений, родители закрепляют с детьми названия деревьев, трав и цветов. А после можно смастерить отличные поделки из природного материала. Ведь в каждом взрослом живет маленький ребенок и для них игра — тоже увлекательное занятие.

В настоящее время, как никогда, остро стоит вопрос экологического воспитания дошкольников. Я глубоко убеждена, что прививать детям любовь к природе надо с самого раннего детства. Восприятие природы помогает развивать такие качества, как жизнерадостность, эмоциональность, чуткое, внимательное отношение ко всему живому. Природа способствует умственному развитию детей. Их логическому мышлению и речи. Если приучать детей любоваться яркими красками неба при закате и восходе солнца, замысловатой формой снежинки, то у ребенка развивается художественный вкус, он может глубже познать окружающий мир, будет стремиться к созданию красоты своими руками. Природа полна необыкновенных чудес. Она никогда не повторяется, поэтому следует учить детей искать и находить новое в уже известном, виденном. Формирование у детей экологической культуры — дело очень сложное и требует от воспитателя кропотливого и творческого потенциала. Знания — не самоцель в экологическом воспитании, но именно они — необходимое условие выработки такого отношения к окружающему миру, которое носит эмоционально-действенный характер и выражается в форме познавательного интереса, гуманистических переживаний, практической готовности созидать вокруг себя, бережно обращаться с вещами не только потому, что это чей-то труд, но еще и потому, что затрачены материалы, взятые в природе.



*Литература:*

1. Бобылева Л., Дупленко О. О программе экологического воспитания старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1998. N 7. С. 36–42.
2. Зенина Т.Н. Наблюдаем, познаем, любим: // Дошкольное воспитание. 2003. N 7. С. 31–34.
3. Кочергина В. Наш дом — Земля // Дошкольное воспитание. 2004. N 7. С. 50–53.
4. Николаева С. Ознакомление дошкольников с неживой природой // Воспитание дошкольников. 2000. N 7. С. 31–38.
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми средней и старшей групп детского сада. // Книга для воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 2004. — 208 с.
6. Николаева С.Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой // Воспитание дошкольников. 2000. N 7. С. 31–38.
7. Николаева С.Н. Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста. / Методика экологического воспитания дошкольников. — М., 2006. — с. 153–159.
8. Павлова Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. 2002. N 10. С. 40–49.

**Организация взаимодействия с семьями в условиях дошкольного учреждения**

Жигляева Марина Михайловна, заместитель заведующего по воспитательно методической работе;

Евсеева Светлана Александровна, педагог-психолог

МБОУ д/с комбинированного вида №139 «Облачко» г.о. Тольятти

**П**роблема взаимодействия детского сада и семьи не нова, но на протяжении многих лет остается актуальной. Основой такого взаимодействия должно стать сотрудничество воспитателей и родителей. Современная педагогика отмечает, что успех сотрудничества зависит от взаимных установок семьи и ДОО. При этом наиболее оптимальными установками являются осознание необходимости целенаправленного воздействия на ребенка и доверие друг к другу. Здесь важно отметить, что ведущую роль в установлении сотрудничества играет педагог, так как именно он — квалифицированный специалист в области осуществления дошкольного образования. Воспитатель — ключевая фигура, способная оказать весьма существенное влияние не только на формирование личности ребенка, но и утвердить за родителями право партнерства в воспитании ребенка.

Данные современных социально-педагогических исследований показывают, что в значительной степени барьерами в решении задач установления партнерских отношений с семьями выступают труднопреодолимые противоречия. Одно из них связано с гуманной целью признать за родителями право быть полноправными партнерами педагогов и устаревшими способами монологической ориентации в достижении этой цели, в рамках которой семье по-прежнему отводится принудительная роль. Другое — выражается в стремлении педагогов насытить родителей ценным для них воспитательным опытом и тем чувством «голода», которое испытывают сами специалисты в вопросах эффективной семейной педагогики, психологии и культуры семейных отношений.

Из вышесказанного вытекает важная задача модернизации социально-педагогической практики взаимодействия общественного и семейного воспитания — развитие диалогических отношений «педагог — семья». Данные исследований пока говорят о преобладании монологической ориентации в общении педагогов с родителями воспитанников.

Признавая необходимость совершенствования системы взаимодействия детского сада и семьи нами был разработан проект «Организация взаимодействия с семьями в условиях дошкольного учреждения».

**Первый этап** — это первая встреча, которая проходит еще задолго до поступления ребенка в детский сад. Учитывая специфику учреждения, нетрудно понять, что некоторые родители идут к нам, преодолевая внутреннюю борьбу с собственными сомнениями и предрассудками. Поэтому мы понимаем, насколько важно именно с первого знакомства завоевать доверие родителей, разрушить негативный психологический барьер, внушить им расположение и доверие по отношению к детскому саду. И здесь важно все: и создание интерьера, и комфорта, уюта во всех помещениях д/с, и индивидуальные беседы с заведующим, его заместителями, на которых родители узнают о содержании работы ДОО.

Большое внимание уделено наглядной информации (публичный доклад) о деятельности дошкольного учреждения, которая размещена рядом с кабинетом заведующей. Здесь перечислены программы, по которым работает д/с, перечень платных и бесплатных услуг, информация о кадрах учреждения, о конкурсах и проектах,



в которых участвовали воспитанники и педагоги, о социальных партнерах ДООУ и др. информация. Здесь же представлены журналы и газеты с положительными отзывами общественности о работе ДООУ. Все это позволяет родителям составить первое представление о работе учреждения и его сотрудниках.

Во время проведения обследования ребенка городской ПМПк на базе детского сада, родителям предлагаются информационные листы, из которых они могут узнать подробнее о том нарушении, которое диагностировано у ребенка, о необходимости специализированной помощи, о дошкольном учреждении в целом. Вниманию родителей предлагаются и фотоальбомы из жизни воспитанников ДООУ, которые служат повышению мотивации родителей к зачислению ребенка в детский сад.

В работу ДООУ на первом этапе включается и сопровождение детей и родителей группы кратковременного пребывания «Малыш». Целью такой группы является обеспечение легкой адаптации детей при поступлении в основную (2-ую младшую) группу. Уже в возрасте 2–3 лет эти дети обследуются психологом, логопедом, воспитателями, что позволяет своевременно выявить нарушения (задержки) развития. Родителям даются рекомендации по воспитанию и развитию малышей; в случае необходимости они направляются на обследование в ПМПк и позднее зачисляются в коррекционные группы ДООУ.

Кроме всего перечисленного в детском саду организован коррекционно-реабилитационный центр для детей с отклонениями в развитии, на который приглашаются «неорганизованные» дети и дети, обучающиеся в условиях вынужденной интеграции с 3 до 7 лет. Здесь им предоставляется возможность получить квалифицированную помощь логопеда, психолога, консультацию врача педиатра, невропатолога и получить лечение в физиокабинете.

После зачисления детей в коррекционные группы детского сада со всеми родителями вновь прибывших детей проводится встреча администрации и узких специалистов ДООУ. Цель этой встречи — познакомить родителей с правилами дошкольного учреждения и требованиями. С первого дня пребывания в детском саду родители должны четко представлять себе свои права и обязанности. На этой встрече обговариваются и заключаются договоры между родителями и детским садом.

**Второй этап** начинается, когда ребенок поступил в группу: перед педагогическим коллективом стоит задача поближе познакомиться с каждой семьей, познакомить родителей между собой, наладить непосредственный контакт, дать почувствовать, что в детском саду всех волнуют их проблемы. Здесь готовы в тесном сотрудничестве преодолевать все трудности, совместными усилиями решать все проблемы воспитания и развития их детей. Но для этого необходимо глубокое изучение каждой семьи. Обследование проводится комплексно: логопедом, воспитателем, психологом, врачом. У каждого специалиста определен круг изучаемых вопросов, которые в общей

сложности дают достаточно цельное представление о каждой семье.

Основными методами изучения семей являются наблюдение, проведение анкетирования, опросов, индивидуальные беседы и консультации, изучение документов.

Логопед выявляет социальный и биологический анамнез развития детей, особенности домашнего воспитания и обучения, отношение родителей к выявленному нарушению речи у ребенка, степень осведомленности и готовности к совместной работе.

Воспитатель собирает информацию от родителей по следующим направлениям (в зависимости от возраста и времени посещения дошкольного учреждения): «Мой ребенок и его индивидуальные особенности», «Речевое общение дома», «Здоровье моего ребенка», «Что умеет мой ребенок», «Взгляд родителей на воспитание детей в семье» и др. Помимо этого, выявляет социальный статус семей, условия проживания, образование и т.д.

Психолог выявляет тип семей (традиционная, детоцентрическая, супружеская) и тип семейного воспитания (диктат, опека, мирное сосуществование и сотрудничество). По необходимости проводит диагностику.

Врач выявляет особенности здоровья каждого ребенка и отношение родителей к его сохранению и укреплению; ожидания и запросы родителей по сохранению здоровья детей в детском саду.

Изучение и анализ полученных сведений позволяет на заседании ПМПк группы заполнить карту параметров социального анамнеза семей, определить степень принятия проблем своего ребенка, уровень мотивации родителей к сотрудничеству с детским садом.

Исходя из этой информации, выбираются технологии работы с семьями.

**Третий этап** сотрудничества ДООУ и семьи — планирование. Этот этап предполагает составление перспективного плана взаимодействия с семьями на учебный год (с возможными изменениями и дополнениями в ходе его реализации). Работа планируется, исходя из трех составляющих: из итогов проведенного исследования семей, из анализа запросов и пожеланий родителей, из годовых задач детского сада.

План составляется в каждой возрастной группе и координирует работу воспитателя, логопеда, психолога и других специалистов ДООУ. Годовой план учреждения включает организацию деятельности родительского комитета, организацию общих родительских собраний, тематических консультаций, участие родителей в педсоветах и семинарах, совместных с детьми развлечениях и праздниках, спортивных мероприятиях, участие в проектах и акциях детского сада, детско-родительских конкурсах. Как правило, работа с родителями на уровне ДООУ идет параллельно с решением задач развития дошкольного учреждения и включает следующие линии: здоровьесбережение, компетентностно-ориентированное обучение, коррекционное обучение детей с особыми возможностями здоровья, актуальные вопросы воспитания детей дошкольного возраста.

**Четвертый этап** взаимодействия семьи и ДОУ — практический. Он объединяет работу в трех направлениях: коррекционно-педагогическое, психологическое, медицинское.

**Пятый этап** деятельности ДОУ по взаимодействию с семьями — оценка эффективности проводимой работы. Подобная работа необходима, прежде всего, для выявления и распространения ценного опыта, накопленного педагогами. Оценка общения педагогов и родителей способна также помочь руководителю ДОУ провести необходимую коррекцию, повысить уровень профессионального мастерства воспитателей в области сотрудничества с семьей.

Для проведения такой оценки мы анализируем ряд документов ДОУ, в которых находят отражение планируемые и проводимые мероприятия по взаимодействию с семьей (перспективный план работы с семьями в группе, календарный план воспитательно-образовательной работы, протоколы групповых собраний), а также проводим анкетирование родителей и обработку полученной информации.

Рассмотрев систему взаимодействия, остановимся на информационном обеспечении сопровождения семей в ДОУ.

#### **1. Подготовка собственных информационных материалов**

Для каждой из целевых групп (родители воспитанников групп общеразвивающей направленности, родители групп компенсирующей направленности, потенциальные (будущие) родители, воспитанники детского сада) готовится отдельный текст.

Так, в материале для родителей детей с нормальным развитием основной акцент можно сделать на том, как важно воспитывать терпимое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья. Что это даст в воспитании их детей, какие положительные черты личности формируются благодаря воспитанию толерантности.

Для родителей детей с ОВЗ основным моментом может стать информация об особенностях детей с различными ограничениями здоровья, об условиях получения ими образования, о перспективах и прогнозе обучения.

Для воспитанников детского сада важно представить информацию о том, что нет различий между детьми, что независимо от возможностей здоровья, все дети любят играть, рисовать, общаться и п.

Плакаты, буклеты и брошюры даже в эпоху всеобщей компьютеризации остаются одним из наиболее действенных способов наглядной агитации. В арсенале учреждения имеется целый пакет печатных материалов, каждый из которых рассчитан на определенную аудиторию.

В них рассказывается о целях и задачах дошкольного учреждения, основных направлениях работы, приводятся данные по контингенту воспитанников. Простым и доступным языком даются основные факты о детях с ОВЗ, об их проблемах и каким образом эти проблемы реша-

лись бы легче, если бы люди более терпимо относились к детям — инвалидам. Также несколько слов стоит сказать о таком способе наглядной агитации, как плакат. Они обычно изготавливаются для размещения в общественных местах и предназначены для широкой публики. Основная задача плаката — не только заявить о толерантности, но и призвать людей к какому-то конкретному действию (внимательное отношение к людям с проблемами в здоровье, корректное отношение к детям с ОВЗ и пр.).

Отдельно необходимо сказать несколько слов о периодических изданиях — журналах, газетах, а также ссылках в Интернете на деятельность детского сада.

Как известно, издательство статей в периодической печати — ресурс дорогостоящий. Время от времени можно задействовать и его, т.к. рассчитан он на большую аудиторию.

Однако наиболее выгодными, с финансовой точки зрения, являются публикации статей в сборниках научно — практических конференций, на интернет — сайтах организаторов таких мероприятий. Важно, при этом, знакомить родительскую общественность с такого рода публикациями, распространив ксерокопии статей в группах, разместив на сайте учреждения и предоставив ссылки на те интернет сайты, где также опубликованы аналогичные статьи специалистов детского сада.

Еще один вариант недорогого и качественного представления информации — подготовка специализированных (тематических) CD-дисков. Однако его недостатком является то, что, в отличие от журнала, который можно пролистать сразу же после встречи, для ознакомления с материалами диска человеку нужно будет сесть за компьютер, потратить определенное количество времени, а главное, не забыть про него сразу же после встречи. То есть диск имеет смысл распространять среди тех, кто имеет достаточно сильный интерес к проблеме, а именно — среди родителей детей — инвалидов и детей с ОВЗ.

Учитывая, что число пользователей Интернетом растет с каждым днем, сайт становится лицом дошкольного учреждения, его визитной карточкой.

На сайте нашего учреждения создан раздел «Особое детство». В нем выделено несколько подразделов, которые включают информацию о детях с ОВЗ, их проблемах и особенностях образования; о важности совместного обучения и нахождения в среде сверстников, как для детей с нормальным развитием, так и для детей-инвалидов; размещены видеоролики социальной направленности (здесь мы используем возможности Интернета). Также на сайте публикуются фото — отчеты с мероприятий всех воспитанников учреждения (на сегодняшний день у нас более 1000 просмотров), выкладываются выступления детей с ОВЗ на городских конкурсах, в т.ч. на «больших сценах (ансамбль «Веселые ребята»)), публикуются отчеты и дипломы участия детей в творческих конкурсах наравне с детьми общеразвивающих групп; отчеты о проведении акций в поддержку детей-инвалидов.

Создание аудио- и видеотек позволяет использовать интересные программы, сюжеты в течение продолжительного времени и в разных аудиториях, для образовательных и просветительских целей.

В нашем учреждении есть собственные фильмы — презентации, созданные в профессиональном формате видео, а также в формате видео — презентации. Эти фильмы несут не только информацию о деятельности детского сада, но и вторично решают поставленную нами цель — формирование адекватного отношения ко всем детям.

## 2. Проведение акций

Речь идет не собственно о подготовке и проведении акций, а о специфике информационного наполнения и освещения такого рода мероприятий. Зрелищность акции, несомненно, очень важна, но этого недостаточно. Важно помнить, что основная задача — достижение конкретного результата. Например, положительное отношение родителей нормально развивающихся детей к совместной деятельности с детьми с ОВЗ.

Вот почему одним из главных мероприятий в этом году стала акция «Шаг навстречу». Она была организована в виде дня открытых дверей.

Акция была тщательно спланирована. На подготовительном этапе была размещена информация в группах о проведении Дня открытых дверей. Вниманию родителей предлагались различные информационные материалы, рассказывающие о проблемах детей — инвалидов, детей с ОВЗ, о необходимости поддержки людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Был представлен план проведения дня. Мероприятия этого плана смогли заинтересовать родителей разных детей.

Акция началась с общего собрания, посвященного вопросам воспитания толерантности к людям — инвалидам; были представлены видео — ролики социальной направленности; раскрыты задачи образования детей с ОВЗ. Далее родителям предлагался просмотр разных видов деятельности с участием детей групп ЗПР, ОНР, и с нарушением интеллекта, групп общеразвивающей направленности; психологический тренинг толерантности; спортивные состязания детей и родителей разных групп и пр. Закончился день общим концертом, на котором представляли свои таланты воспитанники детского сада.

Основная цель была достигнута. Родители смогли убедиться, что дети с ОВЗ — это такие же дети, как и все

остальные, но которым требуется больше поддержки, заботы и внимания чем детям без проблем в здоровье.

«Фестиваль семейного творчества» — еще одна акция, позволяющая привлечь внимание родителей к вопросам семейного воспитания. Подобные мероприятия проводятся в каждом учреждении. Но для нас по-прежнему важным остается вопрос информационной поддержки.

Объявления о конкурсе размещаются в каждой группе. Критерии для отбора поделок (рисунков) на конкурс являются одинаковыми для всех категорий детей, учитывается лишь возрастная категория. Лучшие работы выставляются в холлах детского сада. В течение недели работы оцениваются членами жюри, а также посетителями детского сада, которые голосуют за ту или иную работу. В конце недели подводятся итоги, на которых определяются победители конкурса. Информация о победителях — родителях и детях — размещается в виде информационных листков в каждой группе.

**3. Еще одно направление, которое появилось в ходе поисков партнеров по реализации инклюзивного образования — это взаимодействие с Дворцом детского и юношеского творчества (ДДЮТ), участие в проекте «Передай добро по кругу!».**

Совместно разработанная программа включает систематические еженедельные занятия на базе детского сада «Облачко», проводимые специалистами эколого-биологического отдела ДДЮТ с использованием животных из живого уголка, а также растениями их уголка природы. Общение с обитателями живого уголка (черепахи, кролики, курочки, морские свинки, шимпанзе), способствует уравниванию эмоциональной сферы, появлению у ребенка положительных эмоций. Все это играет значительную роль в ускорении процесса полноценного развития ребенка.

Проект имеет и внешнюю сторону. Он предполагает тематические экскурсии в ДДЮТ; ежегодный экологический праздник — день Земли, проводимый в апреле; тематические праздники, спортивные соревнования, концерты, различные конкурсы и выставки, проводимые совместно с детьми из общеобразовательных и специализированных групп и их родителями.

Таким образом, работа, проводимая в рамках проекта, подтверждает, что только при установлении сотрудничества между двумя социальными институтами — семья и ДООУ — можно достичь положительной динамики в формировании личности ребенка дошкольного возраста.

## Конспект индивидуального занятия «Автоматизация звука [Ж], дифференциация звуков [Т – Т']»

Иванова Екатерина Альбертовна, учитель-логопед  
ГБОУ Детский сад №844 (г. Москва)

I часть.

Тема: Звук [Ж].

**Цель:** Автоматизировать звук [Ж] в слогах, словах, предложениях, тексте.

**Задачи:**

1. Автоматизировать звук [Ж] в слогах, словах, предложениях, тексте.
2. Развивать фонематическое восприятие звука [Ж].
3. Закреплять умение изменять силу голоса.
4. Закреплять навыки выделения заданного звука из слов.

**Оборудование:** зеркало; картинки со звуком [Ж]; три ведерка со звуковыми схемами в начале, в середине и конце слова; удочка с магнитом; картинки с магнитом.

**Речевой материал:** слоговые ряды с прямым и обратным порядком со стечением гласных; слова со звуком [Ж]; фразы со звуком [Ж]; стихотворный текст со звуком [Ж]; Существительные: еж — ежонок, морж — моржонок, уж — ужонок, медведь — медвежонок, мама, жаба, ванна, живот, выдра, жонглер, вода, жук, дудка, желоб, лужа, поле, стрижи, сом, ежи, этажи. Прилагательные: большой, зеленый. Словосочетания: на большой ромашке, зеленый жук.

**План-конспект занятия:**

I. Организационный момент.

Здравствуй, (имя ребенка)! Я очень рада тебя видеть!

— Посмотри, на картинки. (жук, жираф, птица)

— Я загадаю загадку, а ты найди отгадку.

ЖУ-ЖУ-ЖУ

Я на веточке сижу,

Букву Ж я все твержу

Зная твердо букву эту

Я твержу весной и летом.

— Кто жужжит на ветке? Найди картинку.

— Правильно, это жук. Как он жужжит. ЖУ-ЖУ-ЖУ.

II. Сообщение темы.

Логопед обращается к ребенку с вопросом: «Какой согласный звонкий звук мы учили вчера (позавчера)? Ты догадался, какой звук мы будем повторять сегодня? (Звук ж.)»

1. Упражнения на выработку правильной воздушной струи.

Сдуть жука (ватный шарик) с кончика носа.

— Кто сел тебе на носик? Жук.

Инструкция: Сдуй жука с кончика носа. Улыбнись, высунь язычок и тяни его к носу. Дуй, вверх.

— Постарайся, чтобы «жук» летел прямо вверх, попробуй его поймать.

— Молодец.

2. Артикуляционная гимнастика.

Упражнение №1 «Маляр».

Рот открыт. Губы в улыбке. Широким кончиком языка погладить твердое небо, делая движения языка назад-вперед. Следить: чтобы язык не сужался, не высовывался изо рта, губы не натягивались на зубы, нижняя челюсть не двигалась.

Упражнение №2 «Вкусное варенье».

Рот открыт. Губы в улыбке. Широким передним краем языка облизывать губу, делая движения сверху вниз, затем втянуть язык в рот, к центру твердого неба. Следить: чтобы язык не сужался, при втягивании языка в рот, боковые края скользили по верхним коренным зубам, нижняя челюсть не двигалась.

Упражнение №3 «Грибок».

Рот открыт. Губы в улыбке. Прижать широкий язык всей плоскостью к твердому небу (язык присасывается). Удерживать под счет до 5. Следить: губы не натягивались на зубы, чтобы боковые края языка были плотно прижаты к небу.

Упражнение №4 «Чашечка».

Рот открыт. Губы в улыбке. Язык высунут. Боковые края и кончик языка подняты, средняя часть спинки языка опущен, прогибается вниз. Удерживать под счет до 5.

3. Уточнение артикуляции и звука [Ж].

— Произнеси звук Ж. В каком положении находятся губы?

— Правильно. Губы выдвигаются вперед, они круглые как бублик.

— В каком положении находятся зубы, они сомкнуты или разомкнуты?

— Верно. Зубы разомкнуты.

— Что делает наш язычок?

— Молодец. Кончик язычка и боковые края загнуты вверх и образуют чашечку.

Итак, когда мы говорим звук [Ж], губы округлены, слегка выдвинуты вперед (показываем положение языка при помощи кисти руки). Кончик языка приподнят вверх к бугоркам за верхними зубами, но не касается верхних резцов. Кончик язычка и боковые края загнуты вверх и образуют чашечку.

— А какой воздух: теплый или холодный выходит изо рта? Поднеси ладонь ко рту и произнеси [Ж].

— Правильно. Теплый.

4. Характеристика звука [Ж].

Звук [Ж] — согласный, звонкий, твердый.

5. Развитие фонематического восприятия со звуком [Ж].

Упражнение №1 «Игра поймай звук [Ж]».

Инструкция: хлопни в ладоши, когда услышишь звук [Ж].

Звуки: М, Ж, В, К, Ж, С, Т, Ж, Н, Ж, А, Ж.

Слоги: МА, ЖА, ВА, ЖИ, ВЫ, ЖО, ВО, ЖУ, ВУ, ЖЕ. АМ, АЖН, АВ, ИЖН, ОМ, ОЖН, УМ, УЖН, УВ.

Упражнение №2 «День и ночь».

Инструкция: Положи голову на руки, как будто ты спишь. Когда услышишь звук [Ж], подними голову.

Слова: Мама, жаба, ванна, живот, выдра, жонглер, вода, жук, дудка, желоб.

Лужа, поле, стрижи, сом, ежи, этажи, сторожа.

6. Автоматизация звука [Ж] в слогах и словах.

Упражнение №1 (в слогах)

Инструкция: Повторяй за мной тихо, громче, еще громче.

В слогах: ЖА, ЖИ, ЖО, ЖУ. (прямой порядок)

ЖБА, ЖБЫ, ЖБО, ЖБУ. (стечение согласных)

ЖНА, ЖНЫ, ЖНО, ЖНУ.

АЖН, ИЖН, ОЖН, УЖН.

Упражнение №1 (в словах со стечением согласных).

Инструкция: Повторяй, пожалуйста, за мной слова.

Слова: Важно, дождик, жажда, каждый, дважды, одежда.

Упражнение №2 (в словах в начале слова) «Угадай слово».

Инструкция: Заменяй первый звук в слове на звук [Ж]. Я произнесу слово тихо, а ты произнеси громко.

Логопед: баба. Ребенок: жаба.

Печь — жечь, билет — жилет, пучок — жучок, бетон — жетон, пакет — жакет, лук — жук.

Упражнение №3 (в словах в середине слова) «Детеныши».

Инструкция: назови у кого — кто детеныш?

У ежа — ежонок. У моржа — моржонок. У ужа — ужонок. У медведя — медвежонок.

7. Определение места звука в слове.

На ведерках прикреплены звуковые схемы в начале, в середине и конце слова. Ребенок ловит рыбок (картинки с магнитами) на удочку с магнитом, называет, что на ней изображено и определяет где, находится звук в начале, середине или конце слова и соответственно складывает в ведро со схемой.

Слова: жук, еж, снежинка, жаба, лыжи, уж.

8. Динамическая пауза

Я нашла себе жука

На большой ромашке (сжимаем руку в кулачек)

Не хочу держать в руках

Пусть лежит в кармашке. (кладем в кармашек)

Ой, упал, упал мой жук (наклоняемся, опускаем руки на пол)

Нос испачкал пылью. (вытираем нос)

Улетел зеленый жук

Улетел на крыльях. (имитируем полет)

9. Автоматизация звука [Ж] в предложениях и стихотворном тексте.

Упражнение №5 (в предложениях) «Эхо».

Инструкция: Послушай и повтори за мной, как эхо предложения.

Жа-жа-жа — есть носик у ежа.

Жи-жи-жи — здесь живут ежи.

Же-же-же — дождь пошел уже.

Жо-жо-жо — есть машина пежо.

Упражнение №6 (в стихотворном тексте)

Инструкция: Давай выучим скороговорку.

Ёжик ждёт ужа на ужин, уж ежу на ужин нужен.

III. Итог:

Логопед: Какой звук мы сегодня повторяли?

Логопед: Вспомни артикуляцию звука (губы, зубы, язык) и его характеристику.

Логопед: Ты хорошо занимался, давай приклеим в тетрадь наклейку жука.

## II часть (дифференциация)

**Тема:** Звуки [Т] — [Т']

**Цель:** Дифференцировать звуки [Т] — [Т'] в слогах, словах, предложениях, стихотворном тексте.

**Задачи:**

1. Дифференцировать звуки [Т] — [Т'] в слогах, словах, предложениях, стихотворном тексте.

2. Развивать фонематическое восприятие звуков [Т] — [Т'] в слогах, словах, предложениях, стихотворном тексте.

3. Развивать умение изменять силу голоса.

4. Учить определять позицию звука в слове, составлять слоговую схему слов.

5. Учить составлять пересказ небольшого текста.

**Оборудование:** предметные картинки, зеркало, карточки — символы звуков (красные, синие, зеленые), домики со звуками [Т] и [Т'], флажок.

**Речевой материал:** слоговые ряды с прямым и обратным порядком со стечением гласных; слова со звуком [Ж]; фразы со звуком [Ж]; стихотворный текст со звуком [Ж];

Существительные: Тапки, тяпки, тонуть, тянуть, тяжко, тачка, ток, тёк, тоска, тёзка, тощий, термос, тест, текст, тыква, танк, телега, тапки, тюлень, тюльпан, туфли, тарелка, тигр, торт, кот — котик, рот — ротик, лист — листик, винт — винтик, бинт — бинтик, бант — бантик, зонт — зонтик, куст — кустик, мост — мостик, салат — салатик, пакет — пакетик, крот — кротик, плот — плотик, лопата, Витя, Настя, конфета, монета, Катя, Митя, газета, палата, Костя, ворота, котлета, Никита, свита, тук, тюк, тик, так, Тим, Том, тир, тень, Тома, Тема, телефон, тетрадь, телевизор, собака, такса, такси. Прилагательные: тяжелый, съедобное, несъедобное. Словосочетания: тяжелый рюкзак.

I. Сообщение темы.

Логопед: Сегодня мы вспомним два звука [Т] и [Т']. Посмотрите на картинку что это? Правильно часики. Как они тикают.

Ребенок: Тик-так. Тик-так.



Логопед: Какой первый звук в слове Тик?

Ребенок: [Т].

Логопед: А в слове Так?

Ребенок: [Т].

Логопед: Сегодня мы научимся сравнивать и отличать звуки [Т] и [Т'].

1. Артикуляционная гимнастика.

— Чтобы правильно произносить звуки: «Т» и Тб», надо перед зеркалом выполнять следующие упражнения:

Упражнение № 1 «Заборчик».

Инструкция: улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы.

Упражнение № 2 «Поехали на лошадаках».

Инструкция: улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и пощелкать кончиком языка (как лошадака цокает копытами) сначала медленно, потом быстрее. Следить, чтобы нижняя челюсть не двигалась, работает только язык.

Уточнение артикуляции звука [Т].

— Произнеси звук Т. В каком положении находятся губы?

— Правильно. Губы разомкнуты.

— В каком положении находятся зубы, они сомкнуты или разомкнуты?

— Верно. Зубы разомкнуты и сближены.

— Что делает наш язычок?

— Молодец. Кончик язычка прижат к верхним зубам.

— Произнеси звук Т'. Что изменилось?

— При произнесении звука Т' губы больше растянуты в улыбке, спинка языка выгибается дугой, весь язык более напряжён;

2. Характеристика звуков.

— Итак, звуки [Т] и [Т'] согласные, глухие, звуки.

— Почему согласный?

— Правильно. Воздушная струя встречается во рту преграду.

— Как определили, что звуки [Т] и [Т'] глухие?

— Верно. Голос не звучит.

— Давайте, поселим звуки в домики. У звука [Т] будет синяя одежда, он будет жить в синем домике, там живут твердые звуки. У звука [Т'] будет зеленая одежда, он будет жить в зеленом домике, там живут мягкие звуки. У звуков [Т] и [Т'] в домиках нет колокольчиков, так как они глухие.

3. Выкладывание схемы слов.

Логопед: В слове — Тик, сколько звуков? Сколько гласных и согласных? Какое количество слогов? Какой первый звук? Второй звук? Третий звук? При помощи карточек — символов звука выложи слово.

Логопед: А теперь выложи слово — Так. Чем схемы похожи и чем отличаются?

Ребенок замечает, что в слове «Тик» первый звук мягкий согласный [Т'], а в слове «Так» — твердый согласный [Т].

4. Дифференциация звуков [Т] и [Т'] в слогах.

— на слух:

Упражнение № 1 «Поймай звук».

Инструкция: Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [Т].

Слоги: ТА-ТЯ-ТО-ТЕ-ТУ-ТЮ-ТЫ-ТИ

АТА-АТЯ-АТЮ-АТУ-АТО-АТЕ-АТИ-АТЫ

Упражнение № 2 «Топни ножкой».

Инструкция: Встань и топни ножкой, когда услышишь звук [Т].

Слоги: ТЫ-ТИ-ТА-ТЯ-ТЮ-ТУ-ТО-ТЕ

УТЫ-УТИ-УТА-УТЯ-УТЮ-УТУ-УТЭ-УТЕ

— в проговаривании:

Упражнение № 1 «Эхо».

Инструкция: Повтори, пожалуйста, за мной следующие слоги как эхо. Первый слог громко, второй тихо:

Слоги: ТА-ТЯ, ТО-ТЕ, ТЫ-ТИ, ТЭ-ТЕ.

АТА-АТЯ, АТУ-АТЮ, АТО-АТЕ, АТИ-АТЫ.

СТА-СТЯ, СТУ-СТЮ, СТО-СТЕ, СТИ-СТЫ.

Упражнение № 2 «Микрофон».

Инструкция: Я скажу твердо и тихо, а ты скажи мягко и громко, как будто ты говоришь в микрофон.

Логопед

Ребенок

Та тя ту тю ат ать ут уть ты ти от оть

Дифференциация звуков [Т] и [Т'] в словах.

— на слух:

Упражнение № 1 «Подними флажок».

Инструкция: Подними флажок, когда услышишь звук [Т].

Слова: Тук, тук, тик, так, Тим, Том, тир, тень, Тома, Тема.

Упражнение № 2 «Прятки».

Инструкция: Услышишь звук [Т'], закрой глазки ладошками.

Слова: Тапки, тяпки, тонуть, тянуть, тяжело, тачка, ток, тёк, тоска, тёзка, тощий, термос, тест, текст.

— в проговаривании:

Упражнение № 1 «Картинки».

Инструкция: Посмотри на картинки и разложи слова по домикам со звуком Т и Т'.

Слова: Тыква, танк, телега, тапки, тень, тюбик.

Упражнение № 2 «Скажи ласково».

Инструкция: Измени слово так, чтобы вместо звука [Т] в нём появился [Т']. Скажи ласково:

Слова: Кот — котик, винт — винтик, бинт — бинтик, бант — бантик, зонт — зонтик, куст — кустик, мост — мостик, пакет — пакетик.

Упражнение № 3 «Доскажи словечко»

Инструкция: закончи слово слогом ТА или ТЯ:

Слова: Лопа..., Ви..., Нас..., конфе..., моне..., Ка..., Ми..., газе..., пала..., Кос..., воро..., Ники...

5. Динамическая пауза.

Логопед: Давай встанем и покажем, как ходят часы. Ручки в стороны, ножки на ширине плеч. Повторяй за мной (качаемся из стороны в сторону):

ТИК-ТАК

ТИК-ТАК

Все часы идут вот так.

6. Дифференциация звуков [Т] и [Т'] в предложениях.

— на слух:

Упражнение № 1 «Кулачек-ладошки»

Инструкция: Когда услышишь звук [Т'] положи ручки ладошками на стол, а когда звук [Т] сложи их в кулачек.

Предложения: Тома несет телевизор. Тамара кормит тигра. Таня любит тишину. Тимур несет молоток папе. Оля тянет Тоню за талию. Толя идет в тир. Таня купила тюль. Тимур танцует танго.

— в проговаривании

Упражнение № 1 «Доскажи словечко»

Инструкция: Повтори и дополни предложение по картинкам.

У Тимы ...таз.

У Темы собака ...такса.

Таня месит...тесто.

Тимофей поедет на ...такси.

У Наты и Никиты ...конфеты.

7. Дифференциация звуков [Т] и [Т'] в тексте.

— на слух:

Инструкция: Послушай рассказ. Услышишь звук [Т'], подними руку.

Три товарища шли из школы. Впереди них шла старушка. Старушка поскользнулась и упала.

— Подержи мои тетради! — крикнул Тема и передал Томе свой тяжелый рюкзак.

Когда Тема вернулся, Тома и Тима спросили его:

— Это твоя бабушка?

— Нет, — ответил Тема.

— Это твоя тетя?

— Нет — ответил Саша. — Это просто старушка.

— в проговаривании:

Упражнение № 1 «Пересказ рассказа «Таня и Тима».

Дома Таня и Тима. Они сидят за столом. Тима лепит танк. Таня складывает тюльпаны из бумаги. Тима отдал танк папе. А Таня отдала тюльпаны маме. Мама и папа похвалили Таню и Тиму.

Ответы на вопросы по тексту. Пересказ

Упражнение № 2 «Тренируем память»

Инструкция: Давай выучим стихотворение.

После сна Танюша встанет,

Танцевать Танюшу тянет.

Топала да топала,

Да ноги-то оттопала.

II. Оценка и итог:

Логопед: Ты сегодня очень старался! Какие звуки мы сегодня повторяли? Назови, пожалуйста, несколько слов со звуками [Т] и [Т'].

## Использование информационных технологий (мультимедийные презентации) в образовательной деятельности дошкольников

Кузьмина Ирина Ивановна, воспитатель  
МДОУ №96 (г. Чита)

На сегодня информационные технологии (ИТ) значительно расширяют возможности педагогов в сфере обучения дошкольников. Для развития у детей устойчивого познавательного интереса к учению перед воспитателем стоит задача: сделать непосредственно образовательную деятельность (НОД) интересной, насыщенной и занимательной. Материал должен содержать в себе элементы необычайного, удивительного, вызывающего интерес у дошкольников к учебному процессу и способствующего созданию положительной эмоциональной обстановки обучения, а также развитию мыслительных способностей. [1] В этом воспитателю и помогают мультимедийные технологии. Интерактивные игровые средства (мультимедийные презентации) позволяет создавать программа PowerPoint. Благодаря звуковым эффектам, видеоматериалам некоторые сложные связи, процессы или явления можно сделать наглядными и понятными для ребёнка. [2]

Организация и методика проведения НОД с использованием современных ИТ идентична методике проведения традиционных занятий по основным видам детской деятельности. Применение мультимедийных технологий осу-

ществляется с помощью ноутбука, проектора и экрана. [3] Качественные, профессионально выполненные детские презентации, если вы владеете навыками работы с компьютером (программой Power Point), можно создавать самостоятельно.

НОД с использованием мультимедийных презентаций ведется в моей работе по образовательной области «познание», а конкретно по формированию целостной картины мира и включает в себя разнообразную продуктивную деятельность детей на основе ФГТ. В практике моей работы создание и использование мультимедийных презентаций стало неотъемлемой частью педагогического процесса. Цикл разработанных презентаций включает такие темы как: «Айболит в гостях у детей», «Наша армия», «Как мы помогаем птицам», «С кем бы я хотел дружить» и другие.

Используя компьютерную презентацию в работе, восприятие происходит быстрее, т.к. весь материал сопровождается сказочными героями, которые попали в трудную ситуацию и им нужна помощь, или наоборот сказочные герои помогают детям в решении поставленных задач.

Например, в образовательной деятельности по теме «Айболит в гостях у детей» герой сказки К. Чуковского Айболит в презентации помогает детям вылечить больных животных: зайчика и мишку, тем самым помогает детям решить поставленную задачу. Презентация состоит из красочных анимированных слайдов, которые являются прекрасными помощниками воспитателю, дополняя его в работе с детьми.

Необходимо включать в состав педагогической работы и мультимедийный материал с элементами здоровьесберегающих технологий, направленных на преодоление зрительного утомления (изменение размеров объекта, его возникновения и рассеивания), формирование устойчи-

вого внимания и его переключаемости (размещение объектов в различных секторах экрана). Для этого использую в работе с детьми презентации комплексов зрительных гимнастик, упражнений для снятия зрительного утомления. Детей очень привлекают и презентации физминуток, так как для их создания в основном используется анимация, весёлая музыка. Движения, которые выполняют мультипликационные герои, просты и доступны каждому ребёнку.

В качестве приложения представлен пример образовательной деятельности детей среднего возраста по теме «Айболит в гостях у детей» с использованием информационных технологий.

### Литература:

1. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. «Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании». М, Мозаика — синтез, 2011.
2. Калинина Т.В. Управление ДОУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». М, Сфера, 2008.
3. Белая К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДОУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. №4/2011 С. 14.

### Приложение

#### Интеграция образовательных областей «познание», «художественная литература»

##### Тема: «Айболит в гостях у детей»

**Задачи:** Воспитывать у детей уважение к людям разных профессий, чувство взаимовыручки, стремление оказать помощь друг другу. Продолжать совершенствовать диалогическую форму речи. Закреплять умения выразительно пересказывать отрывки из знакомых произведений, отвечать на вопросы. Расширять представления детей о профессии: врача. Формировать у детей первоначальные навыки охраны жизни и здоровья.

**Предметная среда:** интерактивная доска, персональный компьютер (ноутбук), презентация по теме, портрет А. Барто, наглядные пособия: игрушки — зайка, мишка, кроватка детская, кружка, полотенце, бинт медицинский.

**Предварительная работа** (экскурсия: в медицинский кабинет, беседа о профессиях людей, рассматривание иллюстраций на тему: «профессии», заучивание стихотворений А. Барто «Игрушки», «Мишка», «Зайка», чтение произведения К.И. Чуковского «Айболит»)

#### Непосредственно образовательная деятельность:

**В-ль:** Ребята, посмотрите, как много здесь игрушек? Вы узнаете их, это же наши любимые игрушки! (обращает внимание на сидящих в середине зала зайку и мишку) А вы не заметили ничего необычного? Ребята по-моему с нашими игрушками, что-то произошло.

**Дети:** Наши игрушки заболели.

**В-ль:** Ребята как мы можем им помочь?

**Дети:** Пожалеть, покачать, сказать им ласковые слова.

**В-ль:** Кто возьмет зайку покачает, пожалеет? А мишку обнимет кто?

**В-ль:** Давайте вспомним стихи про игрушки.

Зайку бросила хозяйка,  
Под дождем остался зайка!  
Со скамейки слезть не мог,  
Весь до ниточки промок!  
Уронили мишку на пол  
Оторвали мишке лапу.  
Все равно его не брошу  
Потому что он хороший.

**В-ль:** А кто написал эти замечательные стихи?

**Дети:** Агния Львовна Барто (показ портрета)

**В-ль:** Правильно.

Что же нам делать? Как ещё мы можем помочь нашим любимым игрушкам? Кто их может вылечить? Подскажите.

**Дети:** Врач, медсестра.

**В-ль:** Правильно.

Я знаю, кто еще нам может помочь.

Всех на свете он добрей,  
Лечит он больных зверей,  
И, однажды, бегемота  
Вытащил он из болота.  
Он известен, знаменит.  
Это доктор...

**Дети:** Айболит. (1 слайд — рисунок Айболита)

**В-ль:** Давайте поздороваемся с доктором. Чтобы вызвать врача домой нужно позвонить по телефону 03 (слайд 2 — телефон скорой помощи 03). Это номер скорой по-

мощи. 03 — это очень важный номер телефона и по нему звонить можно только в том случае, если кто-то болен.

**В-ль:**

Уважаемый доктор, сейчас ребята вам всё расскажут. Что у нас случилось, заболели игрушки.

**Дети** рассказывают.

**В-ль:** Помогите нам доктор Айболит вылечить зайку. Что нам нужно сделать? (слайд3 — фото полотенца, кружка чая с малиной, кровать)

Вытрем его насухо полотенцем и напоим теплым чаем с малиной, уложим его в кровать и укроем тёплым одеялом.

**Дети** выполняют.

**В-ль:** Как помочь мишке? (слайд 4 — рисунок медицинского бинта)

Лапка болит.

**Дети:** Мы ее сейчас перевяжем. Теперь Миша может прыгать и бегать.

**В-ль:** Для того чтобы у вас всегда так было весело, никогда не оставляйте и не бросайте своих друзей — игрушки. Не обижайте их, берегите. Вы знаете, ребята, в народе есть такая мудрая пословица «Нет друга — ищи, а найдёшь, береги».

**Подвижная музыкальная игра «У жирафа»**

**В-ль:** Спасибо вам, уважаемый Айболит. Ребята, не будем мешать Айболиту, он занят очень важным делом, он лечит зверей, наших лесных друзей.

**В-ль:** (презентация слайд 5,6,7,8 — иллюстрации по сказке К. Чуковского Айболит)

Вот пришла к Айболиту лиса: — Ой, меня укусила оса!

И пришёл к Айболиту барбос: — Меня курица клюнула в нос!

И вывихнуто плечико

У бедного кузнечика;

Не прыгает, не скачет он,

А горько-горько плачет он

И доктора зовёт: — О, где же добрый доктор? Когда же он придёт?

Вот и вылечил я их,

Вот и вылечил больных.

И пошли они смеяться,

И плясать и баловаться.

**В-ль:** Ребята, вот и закончилась наша игра. Мы сегодня еще раз смогли встретиться с замечательным сказочным героем добрым доктором Айболитом, который вылечил всех наших друзей. Давайте попрощаемся с ним.

**Физминутка для глаз — презентация «Поиграем с тигренком»**

**В-ль:** Ребята, а кто лечит, когда мы заболеем? Детского врача как называют? (педиатр)

**Дети:** Врач, медсестра.

**В-ль:** А как зовут нашу любимую и уважаемую медсестру, которая первая всегда приходит к нам на помощь? Ответы детей.

Ребята, работа врача очень нужная и важная.

В городе каждом и в селах — повсюду

Трудятся добрые, чуткие люди.

Если внезапно случится беда,

Врач, медсестра вам помогут всегда!

Врач всегда первый спешит на помощь к больным. Когда вы подрастаете, я надеюсь, кто-нибудь из вас обязательно будет очень хорошим врачом.

Нам тоже пора прощаться.

## Социально-психологическая поддержка старших дошкольников как условие успешной адаптации к школе

Малькова Наталья Вячеславовна, педагог-психолог

МДОУ «Детский сад №12 «Сказка» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» (г. Оленегорск, Мурманская обл.)

В последние годы все большее внимание уделяется проблеме предшкольной подготовки детей. При решении этого вопроса сочетаются теоретические построения с одной стороны и практический опыт с другой. Новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее при поступлении в школу, Л.И. Божович назвала «внутренней позицией школьника», считая это новообразование критерием «готовности» к обучению в школе. Она рассматривает «готовность к обучению» — как состоящую из нескольких связанных между собой психических функций, развитие которых необходимо для участия в организованном обучении в школе. В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рас-

сматривается как совокупность морфо-физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению. По мнению зарубежных психологов: А. Керна, Я. Йирасека, поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению — многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. Составными компонентами психологической готовности ребенка к школе являются:

- мотивационная (личностная),
- эмоционально-волевая,
- интеллектуальная.

**Мотивационная готовность** — наличие у ребенка желания учиться. В исследованиях А.К. Марковой, Т.А. Мати, А.Б. Орлова показано, что возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней. Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были не только поняты, но и прочувствованы ими. Эмоциональный опыт обеспечивается включением детей в деятельность, активизирующую как мышление, так и чувства.

В мотивационном плане были выделены две группы мотивов учения:

1. Социальные мотивы учения или мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе общественных отношений.

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями.

Личностная готовность к школе выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности, включает формирование у детей качеств, которые помогли бы им общаться с учителями и одноклассниками.

Формирование **эмоционально — волевой готовности** будущего первоклассника требует серьезного внимания. Ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются делать не только то, что ему хочется, а и то, что от него потребует учитель, программа. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно осознаны и устойчивы; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

**Интеллектуальная готовность** к обучению детей в школе — это определенный уровень интеллектуального развития, обеспечивающий способность ребенка понимать и решать учебные задачи. Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием, творческим воображением. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием

психических процессов: мышления, внимания, памяти, воображения.

Таким образом, результатом предшкольного образования должна стать готовность ребенка к дальнейшему развитию — социальному, личностному, познавательному, а так же интеллектуальная готовность, которая предполагает:

- формирование памяти и воображения, эти психические функции являются главными психическими новообразованиями предыдущих периодов. Развитие словесно-логической памяти с соответствующими приемами запоминания;

- созревание аналитических психологических процессов, овладение навыками мыслительной деятельности; обобщенными формами мышления и основными логическими операциями;

- формирование начальных умений в области учебной деятельности, в частности: умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности;

- овладение планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу;

- превращение воображения из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность, в творческое. Соединение его с мышлением, включение в процесс планирования действий, что способствует приобретению осознанного, целенаправленного характера деятельности.

В предшкольный период немало важную роль играет формирование у детей сознательного и ответственного отношения к личной безопасности, приобретению ими способности сохранять жизнь и здоровье в неблагоприятных, угрожающих жизни условиях — вот те задачи, которые являются актуальными в современном обществе.

В условиях современного общества вопросы безопасности резко обострились и приняли характерные черты проблемы выживания человека. Огромную тревогу испытываем за ее самых незащищенных граждан — маленьких детей. Задача взрослых состоит не только в том, чтобы самим оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с разными сложными, а порой и опасными жизненными ситуациями.

Необходимость введения в систему занятий с детьми дошкольного возраста курса «Основы безопасности жизнедеятельности» уже очевидна всем. Именно поэтому используется в работе программа для дошкольных образовательных учреждений «Основы безопасности жизнедеятельности для детей старшего дошкольного возраста» под редакцией Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной. Программа рекомендована Министерством образования РФ.

Таким образом, появилась необходимость подготовки детей к безопасному поведению в повседневной жизни, к рациональным действиям в опасных ситуациях. Наиболее результативно такая подготовка осуществляется в дошкольном возрасте. Детям легче привить мотивы, побуждающие к соблюдению норм и правил поведения



дома, на улице, в детском саду, на природе, а затем в обществе.

Дети — одна из наиболее уязвимых групп населения. Они становятся объектом различных преступлений в силу своей беспомощности, доверчивости, физической слабости, да и просто незнания жизни. Живя в многоликом мире детям трудно отличить хороших людей от плохих. В жизни же злоумышленники выглядят как обычные люди.

Оставаясь дома одни, дети беспечно открывают дверь, посторонним людям пообещавшим им что — то интересное. Беззаботно выбрасывают мусор или забирают почту, когда у них за спиной кто-то стоит. Сообщают свой адрес по телефону незнакомым людям, садятся в лифт со злоумышленниками, не задумываясь над последствиями.

И это лишь небольшой перечень ошибок, которые допускают дети.

Поэтому обучение детей личной безопасности при контакте с незнакомыми людьми является одной из актуальных проблем, в решении которой должны принимать участие не только педагоги, но и родители.

Как же научить ребенка осторожности?

Ориентируясь на данную проблему и то, что дети скоро пойдут в школу и будут оставаться дома одни, начали работу над темой «Содействие становлению социальной адаптации детей дошкольного возраста в предшкольный период».

В соответствии с педагогическими принципами (целенаправленность, вариативность форм и методов, сотрудничество, комплексность) представилось возможным выдвинуть **гипотезы**: если правильно организовать работу по формированию коммуникативных навыков, основ безопасного поведения в общении со сверстниками и взрослыми, во взаимодействии семьи и детского сада, формировать педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания безопасного поведения детей, то можно добиться повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса по данной теме.

В связи с выдвинутой гипотезой определилась **цель**: разработка основ воспитания дошкольников, способствующего становлению позитивной социализации будущего школьника, формирование умений и навыков безопасного межличностного общения ребёнка со сверстниками, взрослыми людьми».

Для решения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- способствовать становлению и развитию разных форм личной активности ребёнка: практической, коммуникативной, когнитивной;

- формировать и развивать у детей способность адаптироваться в окружающей среде: способность понимать и обучаться на опыте, приобретать и сохранять знания, способность быстро и правильно реагировать на новую ситуацию, умение рассуждать при выборе стратегии действия, меры успешности;

- развитие интереса к окружающим людям, стремления их понять, формирование потребности в безопа-

сном общении, развитие самоконтроля безопасного поведения, эмоциональной устойчивости в ходе общения;

- развитие умения принимать ведущую роль в общении, не ущемляя прав собеседника (тон общения, дистанция между партнёрами, особенности мимики и жестикюляции), закрепить навык пользования речевыми этикетными формулами;

- подобрать методический инструментарий, который поможет педагогам в совместной деятельности с детьми, реализовать поставленную цель;

- привлечь родителей к совместной работе.

#### **Обоснование деятельности работы**

Данный опыт работы призван помочь педагогам в решении социальной адаптации, коммуникации, проблем воспитания безопасного поведения ребенка дошкольного возраста при общении с ровесниками и взрослыми. Ознакомление дошкольников с возможными реальными опасностями пребывания дома без родителей дает им эмоциональный выход их активности, акцентирует внимание на потенциальную опасность окружающих и соблюдение осторожности при общении с ними. Учит находить выход из трудной ситуации, быть находчивыми и бдительными. Эти знания разумного поведения в дальнейшем пригодятся будущим первоклассникам, когда они будут оставаться дома одни. Помочь родителям осознать всю важность и значение их непосредственного участия в охране жизни детей.

В ходе работы в данном направлении была создана соответствующая предметно-развивающая среда:

В группе создан «Уголок безопасности», в котором размещены: альбомы («Если чужой приходит в дом», «Ребенок и чужой человек» и др.), дидактические игры («Хорошо-плохо», «Кому ты откроешь дверь?»), картины для рассматривания «Опасности дома», «Внешность может быть обманчива», «Ребенок и старшие приятели»), детская художественная литература.

Проведены мероприятия, решающие задачи данной темы.

- Ежедневные «минутки безопасности».

- Обучение воспитанников нормам речевого этикета: (приветствие, прощание, обращение, просьба о помощи, поддержке, услуге, благодарность, принятие благодарности, извинение, принятие извинения, отказ, слушание, развернутое высказывание).

- Создание книжек — малышек по «Основам личной безопасности».

- Тренинги — «особое значение для отработки практических навыков защитного поведения в различных опасных ситуациях» («Ребенок и другие люди», «Ребенок и чужие люди»).

- Разработано и реализовано перспективное планирование по формированию безопасного поведения у дошкольников.

- Игры — драматизации по сказкам и произведениям детской художественной литературы.

- Сказка является тем универсальным средством, которое позволяет без морального и эмоционального



Рис. 1. Дидактическая игра «Кому ты откроешь дверь?»

ущерба рассказать детям об отрицательном в жизни и провести параллели с современной действительностью.

— Метод наглядного обучения — закрепить у детей представлений о правилах безопасности и последствиях их нарушения. Знание ими домашнего адреса, телефона, фамилии имени и отчества родителей. Использовала примеры из личного опыта для иллюстрирования способов безопасного поведения.

— Взаимодействие с семьей — важная составляющая в педагогической деятельности. Круг проблем, связанных с безопасностью, невозможно решить в рамках группового пространства, поэтому так важно обеспечить преемственность между детским садом и семьей. В работе по привитию навыков безопасного поведения большое значение имеет положительный пример родителей и окружающих взрослых. Родители регулярно получают различного рода консультации по формированию практических навыков безопасного поведения дома у детей дошкольного возраста. Использую различные формы работы, такие, как беседы, консультации, анкетирование, изготовление игр и пособий, выполнение домашних заданий. Домашние задания выполняются детьми вместе с родителями после проведенного занятия по какой-либо теме, организация различных мероприятий с участием родителей КВН «Моя безопасность», где в качестве примеров опасных ситуаций рассматривались отрывки из мультипликационных фильмов, выпуск наглядной агитации в виде памяток, информационных бюллетеней, буклетов.

#### *Литература:*

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. «Безопасность». Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. — 17–21 с.
2. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. — М., 2006. — 8–15 с.
3. Белая К.Ю., Зимонина В.Н. Как обеспечить безопасность дошкольников. — М.: «Провещение», 2001. — 31–45 с.

— Выпуск информационного буклета по личной безопасности — «Зачем нужны запреты» и бюллетеня «Опасные ситуации: контакты с незнакомыми людьми» являются одной из эффективных форм работы с родителями.

#### **Заключение**

Одной из главных задач педагогов ДОУ является стимулирование развития у детей самостоятельности и ответственности в различных ситуациях, содействие становлению социальной адаптации детей дошкольного возраста в предшкольный период.

Задачи этого образовательного направления планомерно решаются через все виды деятельности детей — развитие познавательных способностей и речи, рисование, знакомство с художественной литературой, тренинги, игры — что не создает дополнительной нагрузки для детей. Обучение осуществляется через совместную и индивидуальную деятельность воспитателя с детьми в утренние и вечерние отрезки времени.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Действительно, при правильно организованной работе по формированию коммуникативных навыков, основ безопасного поведения в общении со сверстниками и взрослыми, во взаимодействии семьи и детского сада, формировании педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания безопасного поведения детей, то можно добиться повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса по данной теме.

4. Богачёва О., Дубигин Ю. «Школа вежливости», М., АСТ. — 23—28 с.
5. Рулеев М.А. Статьи по теме «Личная безопасность» — 59—64 с.

## Возрождение традиций семейного чтения

Маматова Ирина Сергеевна, воспитатель;  
Михайлюкова Людмила Алексеевна, воспитатель;  
Рысаева Елена Викторовна, воспитатель  
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №71 (г. Белгород)

Будущее общества в немалой степени зависит от воспитания подрастающих поколений. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй. Воистину: «Мир не только строится в детской, но и разрушается из неё; здесь прокладываются не только пути спасения, но и пути гибели». Не случайно, И.А. Ильин, один из исследователей проблемы семейного воспитания, сравнивал семью со своеобразной живой «лабораторией человеческих судеб». При этом он отмечал, что «... в лаборатории обычно знают, что делают, и действуют целесообразно, а в семье обычно не знают, что делают и действуют, как придётся» [1, с. 10].

От сотворения мира семья была местом, где новые поколения учились культурным и нравственным ценностям, соответствующим Божьему замыслу. Ребёнок чувствует себя в безопасности в присутствии отца и матери, которые стараются дать каждому все необходимое.

Не всегда страна детства связана с воспоминаниями о гармонии, царящей в семье и родительском доме. И всё меньше молодых людей создают такие дома, которые способны подарить счастье следующему поколению. Традиции и существовавшие на протяжении веков нравственные ценности исчезают, но на их место не приходят новые.

Успех в работе по воспитанию юной смены обеспечивается совместной и содержательной деятельностью семьи и образовательных учреждений. В законе РФ «Об образовании» особо подчеркивается, что первыми воспитателями детей являются родители. Именно в семье создаются такие моральные ценности, как счастье, трудолюбие, чистоплотность, совестливость, профессионализм, культура труда, жизни и быта. Самые лучшие дети бывают у счастливых родителей.

Родители и воспитатели — властители дум детей дошкольного возраста. Только их объединенными усилиями создается 90 % всех духовных, нравственных, физических и эстетических ценностей.

Формирование таких ценностей напрямую связано с получаемой детьми духовной пищей. В социализации личности большую роль играют средства массовой инфор-

мации и книга. Именно с помощью детской литературы, а также литературы, созданной специально для детей, происходит вхождение ребёнка в книжную Вселенную. Такая литература питает ум и воображение ребенка, открывая ему новые миры, образы и модели поведения, а также является мощным средством духовного развития личности. В документе «Хартия читателя» (1992 г.), с которым Международная ассоциация издателей обращается к правительствам всех стран, подчеркивается, что чтение — это всеобщее право. Согласно ей, необходимо также обеспечить раннюю встречу с книгой, доступу к книгам в школе и вне ее, поддержке и поощрению чтения.

Для цельности и непрерывности воспитательного процесса, становлению нравственного сознания дошкольников необходим союз семьи, дошкольных учреждений и общественности. Художественная литература — важнейший способ формирования полного спектра нравственных качеств учащихся. Совместное чтение и непринужденный обмен впечатлениями о прочитанном вызывает глубокие эмоционально-нравственные переживания у детей, а также способствует сплочению семейного коллектива.

Роль семьи чрезвычайно велика в процессе формирования отношения к книге и чтению. Когда чтение является образом жизни взрослых членов семьи, ребёнок это впитывает. Полученные в своей семье впечатления остаются на всю жизнь меркой для сравнения и оценки в течение всей жизни. Впоследствии такая же форма отношений реализуется в собственной семье. Домашняя библиотека, которая отражает вкус, род профессиональных занятий, хобби сразу нескольких поколений, определяет как отношение к книге, так и круг чтения ребёнка.

В дошкольном возрасте маленький читатель делает первые шаги в мир большой литературы. Проводниками для детей становятся родители и воспитатели. От взрослого в большей степени зависит и то, станет ли ребенок настоящим читателем или встреча с книгой в дошкольном детстве станет случайным. Ничего не значащим эпизодом его жизни.

Термин «семейное чтение» неосознанно применяется как обобщающее понятие, включающее в себя круг вопросов, которые имеют отношение к чтению всей семьи, а не только родителей с детьми. При рассмотрении во-

просов семейного чтения используются четыре группы терминов и понятий, которые выделяются по содержанию признаку:

- 1) чтение;
- 2) работа библиотек;
- 3) психология, педагогика и социология чтения;
- 4) традиция семейного чтения.

Однако, понятия «семейное чтение» и «традиция семейного чтения» не идентичны. Следует определиться с их содержанием.

Одним из главных признаков традиций семейного чтения является чтение вслух [2, с. 46]. Однако, одного этого явно недостаточно. Если рассматривать этот аспект чтения с точки зрения истории формирования традиций семейного чтения, следует обратить внимание на следующие моменты:

- чтение вслух;
- совместное чтение детей и родителей;
- мотивы чтения;
- наличие обсуждения [4].

Традиция семейного чтения появилась еще в Древней Руси. Читали в основном «душеполезную» литературу. Появление в семьях обсуждения прочитанных книг — окончательный этап формирования традиции семейного чтения. Начиная с эпохи Петра I, десакрализация сферы культуры, сделала обсуждения и дискуссии по поводу прочитанного необходимой составляющей совместного чтения. Чтение взрослых и старших детей, приравненных к взрослым, воспринималось, как совместная деятельность равноправных партнеров. Но при этом, такое совместное чтение не предполагало воспитательного момента [3, с. 47].

Итак, сложившаяся традиция семейного чтения — это чтение вслух для удовольствия взрослыми и приравненных к взрослым членов семьи, предполагающая возможность обсуждения, диалога.

Чтение вслух — занятие непростое, требующее творческого подхода. В этом начало разгадки секрета его привлекательности. Можно выбрать не только книгу, но и манеру чтения, его темп и тембр голоса. Вместе с автором книги человек, читающий вслух, творит её содержание, как театральный спектакль, для тех, кто слушает его. Это театр одного актёра, в котором только от читающего зависит, что останется в памяти и в душах ваших зрителей и читателей. Их сочувствие, сопереживание, блеск глаз или затаённое дыхание — источник вашего вдохновения, возможность поговорить, поспорить, обсудить, поплакать или посмеяться вместе, возможность увидеть друг друга по-новому.

Чтение вслух — это в первую очередь радость от любимой книги, от фразы, от стиля, от возможности поделиться удовольствием от прочитанного, подарить другому себя, свое прочтение, восприятие, свою любовь, восхищение.

В настоящее время эта традиция практически полностью исчезает в связи с социокультурными изменениями: отсутствием у взрослых личного пространства внутри

семьи, изменением состава семьи, изменением отношения к детям и детству, стремительным развитием детской литературы, растущим влиянием СМИ. Дети не привыкли видеть родителей читающими, а поскольку пример родителей учит детей больше, чем их наставления, у детей не сформировано понятие о необходимости чтения. Именно поэтому идея возрождения традиции семейного чтения вызывает неоднозначную реакцию. Поскольку возникает необходимость привить любовь к чтению не только детям, но также и их родителям.

Именно поэтому работа с семьей должна стать одним из главных забот воспитателя, ведь именно в семье закладываются нравственные основы, прививаются духовные ценности, зарождаются истоки детской души и основы мировоззрения.

Для того, чтобы сформировать традицию семейного чтения, необходимо предпринять определённые действия по возвращению книги в семью. Современное российское общество признает, что самыми, главными «мастерами», формирующими разум, мысли детей, являются мать и отец, несмотря на прекрасную деятельность дошкольных и школьных учреждений. Традиции семейного чтения — важная часть системы семейного воспитания. Это не столько способ получения информации, это важнейший и лучший способ общения и ненавязчивого воспитания, которое и есть самое действенное.

«В поразительный мир книг маленький человек входит так же, как он входит в жизнь — осторожно, понемножку, осматриваясь и удивляясь, делая восторженные открытия и горькие выводы. В этом мире у него появляются свои друзья, рождаются мечты, нравственные начала, на основе которых впоследствии сложатся взгляды и облик маленького человечка» — говорил М. Горький

В книгах сосредоточено веками накопленное духовное богатство нации. Читая книги, мы соприкасаемся с историей, с традициями своего народа, перестаем быть «Иванами, не помнящими родства», и начинаем ощущать сопричастность к общечеловеческим идеалам.

Возрождая традицию семейного чтения, родители смогут научить детей и нравственному мышлению, и нравственной практике. Совместное чтение и непринужденный обмен впечатлениями о прочитанном вызывает не только глубокие эмоционально-нравственные переживания детей, но и развивает педагогические умения и навыки родителей.

Существует приемственность: от отца к сыну, от матери к дочери переходит понимание тех или иных отношений. Важно научить детей разговаривать. Вечерами говорить со своими близкими, рассказывать о своих проблемах и радостях, после ссоры не расходиться по разным комнатам, а попробовать, успокоившись, поговорить и найти компромисс.

Традиции семейного чтения, неподдельный интерес и любовь родителей и других старших членов семьи к тем произведениям, которые они рекомендуют своему чаду, обмен впечатлениями, а возможно, и воспоминания о



каких-то аналогичных ситуациях в реальной жизни помогают ребенку не только полюбить серьезное чтение, но и на основе читательского опыта выработать свою систему ценностей, свою собственную шкалу нравственных оценок еще в том возрасте, когда авторитет семьи и старших для него достаточно важен.

Ребёнок, как будущий читатель, очень нуждается в том, чтобы дорогу в нее ему показали родители. И когда-нибудь он скажет:

Вот я уже дорос до лета,  
Я прожил дней — не сосчитать.  
Теперь я знаю: счастье — это  
Приткнуться к маме и читать!

Михаил Яснов

Задача воспитателей и родителей — побыть добрыми волшебниками: дать возможность детям испытать это счастье.

#### Литература:

1. Ильин, В. Археология детства: психологические механизмы семейной жизни [Текст] / В. Ильин. — М.: независимая фирма «Класс», 2002. — 208 с.
2. Короткова, Л.Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности / Л.Д. Короткова // Семейное чтение. — 2007. — N 4. — С. 15–20.
3. Журбин, Е.А. Изучение семейного чтения / Е.А. Журбин // Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации. — 2007. — N 45. — С. 46–48.

## Влияние дидактических игр в ознакомлении дошкольников с растениями

Мухаметшина Ильмира Мансафовна, воспитатель  
МАДОУ центр развития ребенка – детский сад №254 (г. Уфа)

Развитие старших дошкольников осуществляется в процессе разнообразной деятельности ребенка с взрослыми и в коллективе сверстников. Особая роль в связи с этим отводится игровой деятельности, в частности, дидактическим играм.

По мнению ряда авторов основная особенность дидактических игр определена их названием — это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Но ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности — отличительная особенность дидактических игр.

У детей старшего дошкольного возраста развивается способность к аналитико-синтетической деятельности. Дети шестого года жизни не ограничиваются узнаванием отдельных конкретных фактов, внешних свойств явлений, а стремятся проникнуть в суть, понять причины явлений. С учетом этого в старшей группе усложняются задачи и программа ознакомления с растениями. У детей формируют систему представлений и простейших понятий о жизни растений: учатся различать и правильно называть растения, усваивают правила ухода; учатся видеть основные стадии

роста и развития растений; понимать основные изменения в состоянии растений по сезонам; узнают о некоторых особенностях ухода за растениями, способах их размножения, особенностях строения.

В старшей группе необходимо формировать умения обобщать и классифицировать объекты природы по ярким и существенным признакам и связям. Важной задачей остается воспитание у детей бережного, заботливого отношения и любви к природе, эстетического восприятия природы. И использование дидактических игр является неотъемлемой частью многосторонней работы по ознакомлению дошкольников с растительным миром и воспитанию бережного отношения к природе.

Объект исследования: формирование знаний о растительном мире у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: дидактическая игра как средство ознакомления детей дошкольного возраста с растительным миром.

Цель исследования: спроектировать систему дидактических игр, направленных на ознакомление детей дошкольного возраста с растениями, особенностями их строения, условиями произрастания.

Потребность современного общества в гармоничном развитии личности предъявляет новые требования к системе образования. Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств. Реализация этой задачи объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение



должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать способности.

В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания, особая роль отводится дидактической игре. Ее особая значимость состоит в том, что дидактическая игра способствует формированию такого качества ума, как его подвижность и гибкость, способного развивать внимание, воображение, формирует волю детей. В игре происходит развитие важнейших психических новообразований ребенка: усвоение мотивов значимой общественной деятельности, становление элементов произвольного поведения. Дидактическая игра способствует развитию таких качеств личности, как индивидуальность, коммуникативность, эмоциональность.

Основные положения теории игровой деятельности были сформулированы и разработаны классиками русской и советской педагогики: К.Д. Ушинским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.С. Выгодским, А.Н. Леонтьевым и другими. Дидактическая игра является для ребенка наиболее подходящей формой обучения.

В дидактических играх дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся представления о предметах и явлениях природы, растениях и животных. Многие игры подводят детей к обобщению и классификации. Дидактические игры способствуют развитию памяти, внимания, наблюдательности, учат применять имеющиеся знания в новых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы, обогащают словарь, способствуют воспитанию у детей умения играть вместе.

При ознакомлении детей с природой используют дидактические игры с предметами, настольно-печатные и словесные.

Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать речь (умение называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы, составлять и отгадывать загадки, правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы (предметы обихода, орудия труда), объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья, семена, растения). Предметные игры — игры с листьями, семенами, цветами, фруктами, овощами: «Чудесный мешочек», «Вершки и корешки», «Чьи детки на это ветке», «Угадай на вкус» и т.д. в этих играх уточняются, конкретизируются и обогащаются представления о свойствах и качествах предметов, формируются умения обследовать их, дети овладевают сенсорными эталонами. Предметные игры дают возможность детям оперировать предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков. Такие игры можно проводить как со всей группой, так и индивидуально, усложняя содержание с учетом воз-

раста. Усложнение включает расширение знаний и развитие мыслительных операций и действий.

Воспитатель организует такие игры во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, листьями, семенами, и в группе на материале собранных коллекций природных материалов и комнатных растений.

Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представление детей об окружающем мире, систематизировать знания. Развивать мыслительные процессы. Настольно — печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино, лабиринты, разрезные картинки, кубики, пазлы. Они дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы, формировать умение по слову восстанавливать образ предмета. Игры сопровождаются словом (слово или предваряет восприятие картинки или сочетается с ней) подобные игры используют повседневно в работе с небольшим количеством детей.

Словесные игры («Съедобное — несъедобное», «Дерево — плод», «Я — дерево» и др.) не требуют никакого оборудования. Проводятся они с целью закрепления знаний о функциях и действиях тех или иных предметов, обобщения и систематизации знаний. Эти игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции. Словесные игры развивают все компоненты речи: обогащают словарь, позволяют отрабатывать грамматические категории, развивают связную речь. Разучивание природоведческой словесной игры осуществляется по правилам, общим для всех дидактических игр. В младших группах на первом этапе воспитатель проигрывает игру вместе с детьми. По ходу игры он сообщает одно правило и тут же его реализует. При повторной игре сообщает дополнительные правила. На втором этапе воспитатель выключается из активного участия в игре, руководит со стороны, направляет игру. На третьем этапе дети играют самостоятельно.

В сентябре поступают дети в старшую логопедическую группу. Весь сентябрь я провожу наблюдения за поведением детей в уголке природы, на участке детского сада, наблюдаю за их отношением к живым существам, вещам, за играми (отмечаю случаи использования природных материалов, природоведческих сюжетов).

Определить уровень знаний детей помогает индивидуальное обследование всех детей группы по данному вопросу. Методом обследования я выбрала тестирование.

Основными приемами были следующие:

1. Наблюдение за поведением детей (отношение к комнатным растениям и умение ухаживать за ними, отношение к растениям на территории детского сада);
2. Задания: назови части дерева, цветка; назови — с какого дерева лист; назови — с какого дерева семена (шишки, желуди, крылатки и т.д.)
3. Игра «Разложи картинки и назови одним словом». Цель: систематизация картинок, изображающих раз-

личные виды растений (обобщающие понятия — деревья, цветы, овощи, фрукты, листья).

4. Выполнение заданий, выявляющих знание последовательности развития растений (разложи картинки по порядку).

5. Беседа, выявляющая взаимосвязь растений и человека. (Польза растений для жизни человека; охрана растительного мира человеком).

Обследование выявило, что дети, поступившие в старшую логопедическую группу, обладают крайне ограниченными знаниями о жизни растений и их разнообразии. У них наблюдается словарь ниже возрастной нормы. Дети затруднялись назвать деревья, растущие в близлежащем районе. Многие дети не могли назвать дерево по листочку, выложить последовательность роста растения, найти плоды деревьев, определить, в какой экологической системе выросло растение. Часто дети не могли систематизировать картинки по разделам «Овощи», «Фрукты», «Деревья», «Цветы»; не знали обобщающие понятия. Ни один ребенок не смог определить части строения дерева, цветка, составить описание растения.

Также наблюдая за поведением детей в группе и на прогулке, я заметила, что ребята могли не задумываясь оторвать листок, веточку у куста, потом бросить ее.

Все это показало, что у детей не сформированы знания о жизни растений, их значении в жизни человека и всей планеты. Навыки экологически грамотного, нравственного поведения в природе отсутствуют. Любовь к природе не имеет практического выражения в действиях. Дети пока не понимают взаимосвязи явлений в природе, не осознают место человека в природе.

Начиная работу по данной теме, я изучила задачи программы. В «Программе» в разделе по ознакомлению с природой ставятся задачи расширения и уточнения знаний о растениях:

- учить различать по коре, листьям, цветам, плодам и называть 4–5 деревьев, узнавать и называть 2–3 кустарника, 5–6 травянистых растений леса, луга, сада, 2–3 новых вида лесных ягод, грибов;

- распознать 4–5 комнатных растений по форме, окраске листьев, стеблей;

- дать представление о выращивании растений из семян, о зависимости их роста и развития от наличия влаги, света, тепла, питательных веществ;

- закреплять и расширять представления об условиях, необходимых для жизни растений: хорошая земля, влага, солнечный свет, тепло.

Для проведения работы по ознакомлению дошкольников с растительным миром я придерживаюсь следующих правил:

- использую все виды дидактических игр (с предметами, настольно-печатные и словесные);

- систематически планирую проведение дидактических игр в целях ознакомления с растительным миром детей старшей группы;

- для поддержания интереса и развития познавательной активности использую игры различной вариативности;

- постоянно использую наглядный материал в дидактических играх со старшими дошкольниками (картинки, игрушки, природный материал);

- привлекаю детей к изготовлению наглядного материала для игр.

Для ведения планомерной, систематической работы по ознакомлению детей старшей группы с растительным миром я составила картотеку дидактических игр, подобрала литературный материал, изготовила необходимые пособия для проведения игр.

Первый и достаточно существенный шаг — создание необходимых условий для данной работы. Для этого мы, воспитатели группы, старались создать в группе уголок природы в соответствии с возрастными требованиями «Программы». Мы выбрали комнатные растения, имеющие разнообразное строение и позволяющие отрабатывать разнообразные способы ухода за ними.

Мир растений огромен и разнообразен. Сколько легенд и сказок, картин и песен посвящено этому царству. Важно привлечь внимание ребенка на эту красоту и многообразие, показать, как растения участвуют в нашей жизни, что они дают человеку, животным, всей планете. Ребенок должен знать, что, бессмысленно срывая листик или цветок, он лишает его жизни и возможности дарить нам эту красоту и пользу. В беседах объясняю детям, что растительное царство очищает воздух, которым мы дышим, дает нам массу лекарственных трав, обогащает нас витаминами. Провожу аналогии между растением и человеком: человек, подобно растению, растет и тянется вверх, к свету, к солнцу, наподобие цветка раскрывается, расцветает и увядает; у человека, как и у растения, есть свои корни и многое другое. Комнатные растения оживляют интерьер комнаты, освежают воздух и создают уют, улучшают настроение, повышают работоспособность. Крупные растения: бегонии, туи. А также необходимые по программе комнатные растения не только составляют красивый фон уголка, но и являются хорошим объектом для изучения их детьми. С комнатными растениями в течение года организую игры «Магазин цветов», «Где спряталась матрешка?», «Угадай по описанию», «Найди такой же».

Ничто не заменит ребенку тех «наглядных пособий», которыми располагает сама природа. Поэтому я стараюсь продумать такую же организацию работы, при которой у детей была бы возможность наблюдать за природой, играть в природе, исследовать природу, использовать полученные знания не только на занятиях. Естественно, что такую работу необходимо проводить на прогулке. Это и дидактические игры (например, «С какой ветки детки?»), и подвижные игры и т.д. на прогулке организую игры «Найди к цветочку такой же», «Найди такой же листок», «Принеси березовый листик», «С какого дерева листок?», «Кто быстрее добежит до дерева» (по названию или по листу) и др.

Осенью собираем разноцветные листья, рассматриваем резные листья клена, березы, дуба. Предлагаю детям поиграть в игру «Кто больше придумает красивых слов о листьях, о деревьях» (на подбор прилагательных), «Подбери слово — действие про листья» (сохнут, летят, кружатся...) объясняю детям образование сложного слова «листопад», загадываю детям загадки о деревьях. Сушим цветы, очень красиво выглядят зимой в букетах сурепка, пастушья сумка, кукушкины слезки, полевые злаки. Шишки, семена деревьев и трав тоже пригодятся для игр и поделок. В свободное время составляем с детьми панно из сухих листьев и цветов. Дети внимательно смотрят, дают советы, как лучше расположить цветы, а то и сами берутся за дело. Для организации предметных игр мы собрали с детьми разные природные материалы: разные виды листьев деревьев, семян (шишки, крылатки клена, желуди, семечки подсолнуха, яблока, косточки сливы, персика, абрикоса, арбуза, дыни, тыквы, крупы). Это позволило в течение учебного года проводить такие игры, как «Чудесный мешочек», «Вершки и корешки», «Чьи детки на этой ветке?», «С какого дерева листок». В осенний период провожу игры с фруктами, овощами: «Угадай на вкус», «Подбери слово» (ответ на вопрос — какой?), «Осенняя ярмарка», «Отгадай загадку» и т.д.

Во время зимних прогулок обращаю внимание детей на сезонные изменения в жизни растений. Организую наблюдения за зимними деревьями, предлагаю детям определить, какие это деревья? Обращаю внимание детей на толщину, цвет и расположение почек, веток, ствола, разнообразие плодов. С помощью игр «Угадай, какое дерево?», «Чем отличаются, чем похожи?». Дети понимают, что различить деревья можно и зимой, надо внимательно рассмотреть дерево. Организую игры, я стараюсь поделиться с детьми своими эмоциями, передать им умение любоваться окружающим миром, вызвать желание сбегать к нему. Говорю, что деревья — это наши хорошие друзья, они дают нам чистый воздух для жизни, свою энергию. Предлагаю детям обнять то дерево, которое им понравилось, прислушаться, может быть, дерево что-то «расскажет». Это момент общения с природой очень важен — ребенок получает положительные эмоции.

Для реализации программных задач мы приобрели серию настольно-печатных игр: «Ботаническое лото», «Угадай, где мы растем», домино «Ягоды», Цветы», кубики «Цветы». Тематические наборы картинок «Деревья», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Грибы», «Садовые цветы», «Лесные растения», «Полевые растения», «Лекарственные растения» позволяют организовать различные дидактические игры на классификацию, закрепление обобщающих понятий («Что сажают в огороде? Что растет в саду?», «Съедобные — несъедобные»), на развитие логики («Четвертый лишний»).

Многу были изготовлены дидактические игры «Чьи детки?», «Узнай дерево по контуру», «Что сначала — что потом», «Волшебные экранчики», «Составь картинку и назови растение», «Круги жизни», «Кто что любит».

В процессе работы я заметила, что дети любят играть в такие дидактические игры, как «Что где растет?», «Где мы растем?», разные виды домино, кубики, разрезные картинки.

Специфика распределения материала для логопедических групп состоит в том, что содержание воспитательно-образовательной работы распределено в соответствии с тематической работой по плану логопедической группы. Последовательностью лексических тем. И результатом работы над каждой темой являются не только умения детей понимать связи явлений в живой и неживой природе, но при этом много внимания уделяется развитию речи детей на материале ознакомления с объектами природы: у детей расширяется словарь, они учат моно стихов, учатся составлять описательные рассказы о явлениях природы. О живых и неживых объектах и т.д. то есть, опираясь на полученные знания о природе, у детей развивается речь. Использование в работе дидактических игр позволяет решать не только задачи по ознакомлению дошкольников с миром растений, но и по развитию речи.

Детям нравятся словесные игры «Вершки — корешки», игры с мячом «Дерево — плод», «Съедобное — несъедобное», «Я знаю...». Все словесные игры активизируют словарь дошкольников. С помощью игр «Подбери словечко», «Сварим суп», «Испечем пироги», «Какое варенье» обогащается и активизируется словарь прилагательных. В игре «Я — дерево» я учу детей не только отвечать на вопросы, но и задавать их. Игры «Ярмарка», «Магазин цветов», «Угадай по описанию» позволяют в интересной игровой форме упражнять детей в составлении описательного рассказа.

Повторное обследование речи детей показало, что дети успешно овладевают знаниями о растительном мире, они стали понимать взаимозависимость явлений в живой и неживой природе. Дети стали увереннее узнавать деревья нашей местности, определять деревья по листьям, плодам, внешнему виду. Дети научились классифицировать растения по их строению, месту произрастания, свойствам (ядовитые — неядовитые, съедобные — несъедобные, лекарственные). возросли способности детей к умению высказывать свои мысли, речь детей стала богаче, высказывания интереснее. Дети увереннее отвечают на вопросы, появилась способность к обобщениям, классификации. Одним из важных результатов проведенной работы явилось то, что дети заинтересовались жизнью растений, стали бережно относиться к ним, заботливо за ними ухаживать в уголке природы, на территории детского сада. Беседа выявила, что дети стали понимать значение растений в жизни человека и необходимость беречь растительный мир. Дети не только выучили правила поведения в природе, но и активно стараются их соблюдать.

Вся проведенная работа по ознакомлению детей с растительным миром привела к хорошему результату. Хочется отметить, что более прочному закреплению знаний о растениях у детей способствовало систематическое проведение в разные режимные моменты дидактических игр.

Это стало возможным благодаря созданию необходимых условий в группе, подбору материала для организации дидактических игр, регулярному календарному планированию всех видов дидактических игр.

Привлекая детей к тесному общению с природой, к познанию мира растений и животных мы, взрослые, способ-

ствуем активному развитию у детей таких качеств, как доброта, терпение, трудолюбие, милосердие. Эти черты, заложенные в раннем возрасте, прочно войдут в характер человека, станут его основой. Тогда можно быть спокойным за природу и молодое поколение.

## Особенности в организации форм и методов работы с одаренными детьми дошкольного возраста в США

Поескова Галина Ивановна, аспирант  
Белгородский государственный университет

В США наблюдается большое разнообразие типов образовательных учреждений для детей дошкольного возраста. В качестве основных образовательных структур, представленных в настоящее время в США для обучения одаренных детей, следует выделить:

- «магнитные школы» (magnet schools), обслуживающие только одаренных детей;
- модель «школа — в школе» (school-within-a-school model): когда в обыкновенной школе размещается школа для одаренных детей;
- группировку одаренных детей:
  - на полный день по специальной обогащенной или программе для одаренных детей (full-time gifted programs);
  - кластерная группировка в гетерогенном классе (cluster grouping within heterogeneous classrooms);
  - группировка для ускорения учебного плана (accelerated groupings);
  - кросс-группировка по конкретным предметам (cross-grade grouping or nongraded classrooms);
  - выдвигные группировки по программам обогащения (pull-out classes);
  - автономные классы (self-contained gifted classrooms) для одаренных детей.

«Магнитные школы» являются общественными школами, имеющими специализированный учебный план, направленный на развитие у детей лидерских способностей, международное обучение, обучение языкам, различным видам искусства и т.д. В них могут обучать детей по методу М. Монтессори, по методу множественного интеллекта Х. Гарднера или развивать у детей их особенные таланты. Как правило, школы для одаренных детей (TAG schools) — это школы с такими «магнитными» программами. К примеру, одна из магнитных школ в Вэйк Каунти штата Северная Каролина (Wake County, North Carolina) предлагает такую программу для одаренных детей, которая основана на твердой убежденности в том, что в каждый ребенок по своему одарен и талантлив. В этой магнитной школе нет вступительного тестирования, дети посещают классы по своему желанию, такие как «Новые

крылья для ракетных ускорителей», «Химия на кухне», «Театральные игры», «Архитектурный дизайн» и др. Однако следует отметить, что не менее одной трети всех магнитных школ Америки имеет определенные требования при поступлении. Это могут быть тестирование по выявлению общего интеллектуального уровня, креативности и др., а также интервьюирование или прослушивание. Часто при поступлении в такие школы используется розыгрыш мест в лотерею, право того, кто обратился первым или определенный процент детей, проживающих в микрорайоне школы.

Модель «школа в школе» впервые была представлена Мэри Энн Рейвид [7]. Такие школы для одаренных детей являются отдельными, автономными единицами, планируют и осуществляют свою собственную программу, имеет своих собственных сотрудников и получает отдельный бюджет.

Широко используется в США группировка одаренных детей. Среди них особо выделяется группировка одаренных детей на полный день по специальной обогащенной или программе для одаренных детей. Как показали исследования Джеймса и Чен-Лин Кулик [5], у детей повышается интерес к предмету, по которому они сгруппированы, а также наблюдается значительное усиление академических достижений учащихся во всех областях. Возможность группировки детей используется примерно в 90 % элементарных школ и детских садов, поскольку большинство воспитателей видят пользу от такой группировки детей. Мета-анализ групп для одаренных детей показал, что полезность такого группирования детей само по себе, без соответствующих изменений учебного плана, приводит либо к очень малой пользе или к отсутствию такой пользы вовсе [6]. Но результаты бывают положительными, когда программа бывает надлежащим образом усилена. Обнаружено, что наибольшую пользу получают одаренные дети при обучении в группах по ускоренной программе: они обгоняют своих сверстников на год, согласно результатам тестов. При обучении детей в группах по обогащенным программам они обгоняют детей, обучающихся по обычным программам, на четыре — пять месяцев.



В разных штатах Америки наиболее часто встречается *кластерная группировка в гетерогенном классе* (*cluster grouping within heterogeneous classrooms*), которая применяется не только для одаренных детей, а для тех детей, которые имеют большие достижения в какой-то области. Дети образуют небольшие группы или кластеры в одной учебной комнате и работают вместе над каким-нибудь проектом или предметом, например таким, как математика, чтение. Кластеры могут состоять из детей как из одной возрастной группы, так и из разных возрастных групп детей. Кластеры могут быть как временными, так и постоянными. Временные кластеры часто создаются по интересам детей, это так сказать временная группа детей, занимающая раз в неделю интересующей ее проблемой под руководством учителя или родителя, который работает в данной области. Постоянный кластер включает всех одаренных детей из одной параллели. К примеру, в начальной школе есть 100 первоклассников, по 25 в каждом классе, из них семь школьников идентифицированы как одаренные дети. Но в связи с ограниченностью бюджета в школе нет квалифицированного специалиста и специальной программы для данных школьников. Единственным способом помочь данным детям является объединить их в одну кластер группу. В такую группу может попасть и одаренный ребенок из детского сада. Исследования ясно доказывают то, что одаренным детям крайне необходимо хотя бы часть дня находиться с другими одаренными детьми. Тогда они способны совершенствоваться в учебной деятельности, могут дружить друг с другом, и вероятнее всего не будут чувствовать себя изолированными. Дж. Кулик указала, что при таком варианте группировки одаренных детей также характерно значительное усиление академических достижений детей, похожее по размерам на эффект от использования группировки детей на полный день.

В настоящее время в США существует довольно настояраживающая тенденция во многих штатах, направленная против применения образовательных программ для одаренных детей в пользу обучения детей в гетерогенной обучающей среде. Появилось много исследований, говорящих о бесполезности формирования групп одаренных детей в соответствии с их способностями. Однако работы исследователей С. Аллана, Дж. Фельдьюсена, Э. Фидлера, Р. Ланге и С. Виннебрер, К. Роджерса и др. отмечают очевидную пользу от формирования таких групп детей, поскольку именно в кластер — группах обеспечивается наиболее продуктивная ситуация для обучения. От помещения в такой кластер выигрывают не только сами одаренные дети, но и те дети, которые имеют уровень средний или ниже среднего, считает М. Джентри [4]. Обычно такой кластер представляет собой группу из трех — шести детей, определенных как одаренные дети, это составляет, как правило, 5 % от лучших детей в группе. Учить таких детей имеет право преподаватель, имеющий специальную подготовку для работы с одаренными детьми. Если в классе есть более чем в шесть одаренных детей, то формируются

два или более кластеров. Кластер — группировка является эффективным дополнением к образовательной программе для одаренных детей, поскольку, с одной стороны, одаренным детям необходимо быть в группе с подобными себе детьми, а с другой стороны, это создает удобство для учителя при планировании и организации эффективной работы с такой группой детей. Часто таких учителей, работающих с кластер — группами, называют «общешкольным специалистом по обогащению», вместо общепринятого названия «координатора работы по программе для одаренных детей», в знак признания того факта, что многие дети получают несомненную пользу от обогащения при обучении в кластер — группах.

Дж. Смуты разработала определенные принципы для организации групп с целью обучения одаренных малышей:

1. обеспечение разнообразия: ребенок имеет право выбора детей, с которыми он желает обучаться в зависимости от интересов, уровня сложности заданий, мотивации;
2. выбор предмета обучения;
3. создание в группах определенных правил;
4. индивидуальная оценка детей: портфолио, оценивание тестов, рисунков, сочинения ребенка и т.д. должны быть направлены на индивидуальное обучение ребенка в группе;
5. умение воспитателями сжать учебную программу: есть два вида уплотнения — такой, когда дети в группе выбирают виды деятельности, не связанные с их изучением в группе, и другой — разработка темы, связанная с материалом, изучаемым в группе;
6. включение творческого мышления [9].

Американские исследователи утверждают, что *кросс-группировка по конкретным предметам* (*cross-grade grouping or nongraded classrooms*) имеет в 80 % положительный эффект от своего применения. Дети, обучающиеся в таких группировках, обгоняли на два — три месяца детей, которые не были сгруппированы. Р. Славин [8] утверждает, что даже неспособные дети получают выгоду от такой группировки. В этой связи, критики группировки детей ратуют за кооперативное обучение одаренных детей в гетерогенных группах. Основным мотивом таких посылов является идея того, что одаренные дети могут служить эффективными образцами для подражания тем детям, которые не столь одарены, но стремятся подражать одаренным детям. Многие считают это справедливым решением. Однако не изучен эффект от кооперативного обучения для одаренных детей. Некоторые одаренные дети доминируют в таких группировках и проявляют активность; другие же становятся пассивными, поскольку им бывает скучно.

*Группировка детей для ускорения учебного плана* (*accelerated groupings*) является наиболее эффективной для одаренных детей. Л. Терман считал, что одаренные дети должны иметь возможность пропустить несколько классов и поступить в колледж в 16 лет. Он выступал против более радикального пропуска классов ребенком,



опасаясь за его негативные социальные последствия. Как известно, «термиты», пропускающие классы, в дальнейшем достигли значительных высот в своей карьере.

Как уже упоминалось выше, Джемс и Чен-Ли Кулик, проводя мета-анализ, указали, что одаренные студенты, которые были помещены в группы с ускоренным обучением, превзошли прочих одаренных детей на год. Этот факт отмечают Л.Броди, К.Бенбоу и другие исследователи [2]. Однако акселерация в обучении одаренных детей имеет свои проблемы, основная их из которых заключена в том, что одаренный ребенок может быть помещен в группу с детьми, превосходящими его в физическом развитии, а также с детьми, которые сильно будут отличаться от него в социальном и эмоциональном плане. Из-за этого в детских дошкольных учреждениях так боятся ускорения, предпочитая ему обогащенные программы, утверждают В. Сазен, Э. Джоунс, И. Фискус [11].

Ускорение также основано на предположении, что одаренные дети ничем не отличаются, а просто «быстрее» своих сверстников. Многие исследования показали положительный эффект от ускорения на первых годах обучения ребенка, хотя глубоко одаренным детям показано более радикальное ускорение, как получивший широкую огласку в Америке случай с Майклом Керни, который обучался в колледже в возрасте от 6 до 10 лет [3]. Если глубоко одаренный ребенок с большей вероятностью думает в качественно иначе, чем дети старше его по возрасту, то размещение 6-летнего вундеркинда с 12-летними одаренными детьми не сможет выполнить предполагаемую цель такой группировки. Ряд исследователей в этой связи указывают на важность оценки ребенка для ускорения не только с точки зрения его академических успехов, а в большей степени с точки зрения социальной и эмоциональной зрелости ребенка, а также его отношения к ускоренному обучению.

Академическая акселерация это процесс, который включает в себя много практик. Так, А.Пассов, Дж. Голдберг и Э. Танненбаум определили восемь вариантов ускорения, Дж. Галлахер семь, Дж. Дэвис и С.Рим девять вариантов ускорения, среди которых наиболее соотносятся детьми дошкольного возраста две практики: *раннее поступление в первый класс* и *«перепрыгивание» через класс (grade skipping)*. К. Роджерс обнаружил существенные выгоды от использования пяти из шести конкретных форм ускорения в малых группах, часть из которых также используется в работе с одаренными детьми дошкольного возраста — сжатие учебных программ (Curriculum Compacting), ускорение по предмету (subject acceleration), неградуированные классные комнаты (non-graded classroom).

*Кросс-группировка по конкретным предметам* или *неградуированные классные комнаты (Cross-grade grouping or nongraded classrooms)* часто используется в начальной школе при обучении учащихся чтению и математике. Исследования Р.Славина показали, что значительных успехов при такой практике достигают не только

одаренные и талантливые дети, но и дети с любым уровнем подготовки. К.Роджерс, говоря о выгодах от использования неградуированных классных комнат, подчеркивал, что в данном случае одаренные школьники будут работать в своем собственном темпе по каждому предмету.

*«Выдвижные классы» (pull-out classes)* содержат только одаренных детей, которые обычно встречаются один или два раза в неделю и обучаются квалифицированными учителями по специальной программе. Эти программы предоставляют возможности для расширения учебной программы, а также возможность взаимодействовать с другими одаренными детьми. Часто в таких классах все вращается вокруг особенных тем, которые рассматриваются с разных сторон, затем разрабатываются разнообразные проекты, в которые включается весь класс. В таких классах специальные потребности одаренных детей могут быть обеспечены. Некоторые дети, которые молчаливы в школе, попадая в такую «комнату для изобретений» становятся разговорчивыми, потому что они попадают в среду, где они не чувствуют себя нелепыми и где их понимает учитель и другие дети. Одаренные дети чувствуют необходимость передавать информацию, которой они владеют, точно так же как и получать ее от других одаренных детей. В этом смысле, такие классы с программой «pull-out» дают одаренным детям много больше, чем просто программы обогащения (enrichment program), которые призваны помогать одаренным детям. К тому же, в классы с «pull-out» программой часто имеют возможность попасть одаренные дети, которые в силу несовершенства методов идентификации одаренности, по той или иной причине не смогли преодолеть барьер по включению их в программу обучения одаренных детей.

*Автономные классы (self-contained gifted classrooms)* для одаренных детей это классы, в которых к детям предъявляются сходные академические требования. В таких классах могут обучаться все одаренные дети одной школы или одаренные дети школьного округа. Если в школе имеется ограниченное количество одаренных детей, то такой класс может содержать детей из разных классов. Ван Тассел-Баска и другие исследователи [12] предполагают, что существующие в США различные группировки одаренных детей (кластер — группировки, автономные классы и др.) могут быть более разрушительными для одаренных детей, чем потеря возможности учиться с детьми подобного интеллектуального развития. Основное беспокойство исследователей вызывают академические последствия этих вариантов группировки, такие как снижение успехов в математике и чтении. Как мы указывали выше, исследования, проведенные Джеймсом и Чен-Ли Кулик показывают, что значительное усиление академических достижений школьников и повышение их заинтересованного отношения к предметам происходит именно тогда, когда одаренные дети *сгруппированы* и находятся *полный рабочий день* на обучении по специальной программе. К. Роджерс также подчеркивал, что большие академические успехи будут у тех одаренных детей, ко-

которые будут работать в своем собственном темпе по каждому предмету в течение полного рабочего дня. Противоположную точку зрения выдвигают Дж.Окс и П.Джорж, которые считают, что проблемы отделения одаренных учащихся от сверстников вследствие обучения полный рабочий день по специальным программам лишит их возможности социализации в обществе; данная проблема должна решаться путем дальнейших исследований.

В целом надо отметить, что в независимости от вида группировки, план работы с одаренным дошкольником в Соединенных Штатах разрабатывается с учетом трех областей знаний:

1. что известно о развитии ребенка и его обучении?
2. что известно о каждом ребенке как личности?
3. что известно о социальном и культурном контексте, в котором живет ребенок?

План сфокусирован на академических, социальных, эмоциональных и физических потребностях ребенка, должен основываться на знаниях и умениях, ранее полученных ребенком, и должен соответствовать его возрасту. При разработке индивидуальной программы развития ребенка ведется обязательный учет зоны ближайшего развития ребенка: план примерно устанавливает то, что будет изучаться, давая возможности для духовного, социального, морального и культурного развития ребенка. В плане обязательно делается акцент на личностно — эмоциональное, речевое развитие ребенка, особенно, когда английский язык не является родным языком, с тем, чтобы предоставить детям равные условия для достижения целей дошкольного образования. Для обеспечения индивидуального подхода в группах должно быть следующее соотношение 1:4—5, что является наиболее оптимальным. Опыт дошкольных заведений США показывает, что существует установка, по которой учитель в течение учебного года сам выбирает порядок изложения программного материала и планирует его так, чтобы наиболее эффективно достичь поставленных целей преподавания. Учитель не просто знакомит ребенка с фактами, а учит его в игровой форме, путем составления головоломок, различных проектов анализировать, оценивать информацию. Инновационной формой работы с одаренными детьми является проведение занятий в библиотеках, музеях, исследовательских центрах, где одаренный ребенок может посмотреть и потрогать экспонаты.

В настоящее время при индивидуализации обучения одаренных детей в США широко используется теория мастерского обучения (mastery learning) Б. Блума, базирующаяся на модели Дж.Б. Кэрролла:  $LR = F(\text{time spent learning} / \text{time needed to learn})$ . Согласно этой модели количество изученного материала равно отношению времени потраченного на изучение материала ко времени необходимому для изучения этого материала. Таким образом, Б. Блум выступал против тех взглядов специалистов, согласно которым индивидуализация обучения, в том числе и одаренных детей, заключена в их отборе по умственным способностям в различные типы групп и школ.

Он считал, что различия между одаренными детьми сводятся, прежде всего, ко времени, необходимому ребенку для освоения материала. «Для каждого ученика необходимо отводить время, соответствующее его личным способностям, для возможности повторения и на индивидуальную помощь» [1]. Еще в 1984 году Б. Блум обнаружил, что ребенок со **средними способностями, который обучался индивидуально, один — на — один с учителем с использованием методов мастерского обучения, в два раза обгонял детей, которые обучались с помощью обычных методов обучения.**

Вот как применяется таксономия Б. Блума в детском саду. Как известно, запоминание является основой в таксономии Б. Блума. Поэтому, к примеру, при изучении динозавров, воспитатель дает детям яркий вводный рассказ, с использованием иллюстраций и макетов, с тем, чтобы дети смогли запомнить этих животных. На втором этапе таксономии, показав ребенку картинку с изображением динозавра, взрослый просит ребенка назвать это животное и рассказать о нем. На третьем этапе воспитатель вместе с детьми пробует вылепить динозавра из пластилина, создавая интересную композицию. Затем на четвертом этапе, воспитатель просит ребенка сравнить динозавра с лошастью и объяснить, чем они различаются между собой. Далее воспитатель может рассказать о том, как он побывал в зоопарке и увидел там динозавра. Судя по реакции детей, можно спросить у них, что же является неверным в рассказе. И наконец, можно попросить детей составить рассказ о маленьком динозавре, который случайно оказался на планете Земля в наше время.

Следует особо отметить, что игра является сердцем любой комплексной учебной программы детского дошкольного учреждения, является средством, с помощью которого дети учатся и развиваются. Драматические и социо-драматические игры позволяет детям рассматривать, интегрировать, расширить свои знания и понимание того, что они изучают и испытывают. Как считает С. Смилански, «в результате драматических и социодраматических игр у ребенка стимулируется эмоциональное, социальное и интеллектуальное развитие: развивается речь ребенка и его умственно — творческая активность; увеличивается словарный запас; улучшается понимание языка; происходит развитие любознательности; развивается групповая активность у детей; происходит эмоциональное развитие ребенка; развивается внимание и память» [10]. Ежедневные процедуры, такие как еда и ее приготовление, самообслуживание, представленные в виде игры, оказывают детям неоценимую помощь в развитии самопомощи, языка и социальных навыков. Игры на свежем воздухе, которые должны быть запланированы каждый день, имеют большое значение для развития общей и мелкой моторики одаренных детей. Структурированные игры (игры с песком, водой, глиной, арт-терапия и т.д.) не должны проводиться под руководством преподавателя, но могут включать содействие со стороны взрослых, чтобы развить детские взгляды и их обучение в ходе игры.

*Литература:*

1. Bloom B.S. Taxonomy of Education Objectives. The Classification of Educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. — N.Y., 1967.
2. Brody, L.E., & Benbow, C.P. (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31, 105–110.
3. Castro, P., & Grant, M. (1994, October 24). Small wonder. *Psychology Today*, 99–100.
4. Gentry, M.L. (1999). Promoting Student Achievement and Exemplary Classroom Practices through Cluster Grouping: A Research-Based Alternative to Heterogeneous Elementary Classrooms. Storrs: National Research Center on Gifted and Talented. ED429389.
5. Kulik, J.A., & Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 230–242). Boston: Allyn & Bacon.
6. National Research Council (2001) «Eager to Learn: Educating Our Preschoolers». Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns.
7. Raywid, M.A. (1995). The subschool/ small school movement-taking stock. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 490).
8. Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471–499.
9. Smuthy J.F., Walker S.Y., Meckstroth E.A. Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. Free Spirit Publishing Inc., p.178.
10. Smilansky, S. & Klugman, E. Children Play and Learning. New York: Teacher College, 1990.
11. Southern, W.T., Jones, E.D., & Fiscus, E.D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 29–35.
12. VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted. In J.F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seely (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 175–191). Denver, CO: Love.

## Технология коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников

Скитская Лариса Валерьевна, преподаватель

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

Социально-психологическая готовность к эффективному коммуникативному общению человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Именно на ранних этапах детского онтогенеза складываются базисные личностные качества и психологические особенности ребенка, имеющие первостепенное значение для его дальнейшего развития. Оптимизация коммуникативного общения у детей старшего дошкольного возраста является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умение вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе. В связи с этим перед психолого-педагогической наукой и практикой встают вопросы теоретического обоснования и практического использования эффективных форм и методов коррекционного образовательного воздействия и

регулирования коммуникативной сферы детей в системе дошкольного обучения и воспитания.

Изменение отношения педагогов-практиков к дошкольному детству потребовало пересмотра содержания, форм и методов работы, создания педагогических технологий, отвечающих требованиям гуманизации образовательного процесса, личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком. Современные исследования в области дошкольной педагогики, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены исследованиями И.И. Иванец, посвященных речевой коммуникации детей. Непосредственно формированием коммуникативных умений дошкольников занимались Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина, О.С. Степина, О.А. Черенкова и др. Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Именно развитие коммуникативных умений является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника [3, с. 120]. Однако современная пра-

тика дошкольного обучения и воспитания свидетельствует, что оптимизация коммуникативного общения детей старшего дошкольного возраста, хотя и совершается в организованных условиях дошкольных учреждений, тем не менее, носит стихийный, нерегулируемый и не целевой характер его усвоения (А. Г. Арушанова, О.В. Гаврилушкина, Н.А. Короткова, В.Т. Кудрявцев, С.В. Маланов, Н.Я. Михайленко и др.). Отсутствие типовой, базовой программы по оптимизации коммуникативного общения дошкольников не ориентирует деятельность педагогов на реализацию коммуникативных задач. Внедрение же разнообразных развивающих обучающих технологий, как правило, не изменяет психологических и педагогических основ дошкольного образовательного процесса, напротив, отмечается его формализация [1, с. 85].

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту в Приднестровской Молдавской республике, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты по оптимизации коммуникативного общения остаются мало разработанными. Как в республике Молдова, так и в Приднестровской Молдавской республике отсутствуют исследования, посвящённые изучению коммуникативного общения детей. Недостаточно раскрыты содержание коммуникативного общения, критерии и показатели сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс его оптимизации и не намечены формы коррекционной работы. Практическая деятельность ряда ДООУ в Приднестровье показывает, что старшие дошкольники испытывают большие трудности в коммуникативном общении: не всегда могут наладить контакт со сверстниками, не умеют понять и выслушать другого, не контролируют свое поведение и т.п., что свидетельствует о низком уровне коммуникативного общения. Анализ имеющихся исследований позволил выделить ряд *противоречий* между:

- признанием значимости коммуникативного общения в воспитании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности и недостаточным уровнем исследования данной проблемы в научно-педагогической теории и практике дошкольного образования;

- необходимостью использования коррекционных методов, приёмов педагогической работы, методического инструментария по оптимизации данного общения и неготовностью специалистов в решении этого вопроса в соответствии с требованиями государственного стандарта дошкольного образования.

Коммуникативное общения старших дошкольников, с нашей точки зрения, предполагает проявление субъективных качеств ребёнка в процессе осуществления данного вида общения — это и интерес к общению, и наличие предпочтений в выборе партнёра по коммуникативному общению, и умения по кодификации и декодификации информации в процессе коммуникативного общения, а также проявление инициативы и активности при организации коммуникативного общения, самостоятельности и

независимости суждений в процессе разговора, проявление творчества для поддержания интереса собеседника.

В связи с этим построение педагогического процесса, направленного на оптимизацию коммуникативного общения детей старшего дошкольного возраста, должно начинаться с определения его цели. В нашем экспериментальном исследовании целью работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников явилась коррекция коммуникативных трудностей ребенка на основе развития у него различных критериев коммуникативного общения (базового, содержательного, операционального, рефлексивного) и приобретение навыков эффективного коммуникативного общения. Реализация данной цели предполагает усвоение стандартных приемов поведения в коммуникативном общении; доведение этих приемов до автоматизма; развитие импровизации в их применении и перенос умений конструктивного коммуникативного общения из одной ситуации в другую, а также коррекцию коммуникативных представлений, вербальных, просодических и экстралингвистических трудностей, декодификации, получаемой информации.

Мы разработали технологию коррекционной работы «Я слушаю и понимаю тебя» по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников, которая призвана изменить сложившуюся ситуацию в положительную сторону. При выборе технологии мы ориентировались на следующие требования:

- ориентация технологии не на обучение, а на оптимизацию коммуникативного общения, воспитание культуры общения и речи;
- содержание технологии сориентировано на становление позиции субъекта в коммуникативном общении;
- основу технологии составляет личностно-ориентированное взаимодействие с ребёнком;
- организация активной коммуникативной практики каждого ребёнка в разных видах деятельности с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей;
- технология должна носить здоровьесберегающий характер.

Логика конструирования и реализации технологии коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников реализовывалась посредством разработанной нами программы «Четыре шага» и осуществлялась в основных формах коррекционной работы со старшими дошкольниками: коллективных, групповых и индивидуальных занятиях, а также специально организованных интегрированных видах деятельности, (диалогово-игровых, познавательно-игровых, невербально-игровых), где применялся комплекс методов:

- 1) методы стимулирования и мотивации коммуникативного общения (сюрпризный момент, создание проблемных ситуаций, решение исследовательской задачи, проблемного вопроса и др.);

- 2) методы работы над содержанием детской речи и коммуникативного общения;



— наглядные методы: показ (картин, иллюстраций, игрушек, предметов);

— словесные методы: чтение (художественных и познавательных текстов); рассказывание (историй из опыта, сказок, стихов и т.д.);

— игровые методы (сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, чтение, драматизация литературных произведений, доступных ребенку старшего дошкольного возраста, которые обеспечивали ему активность и самостоятельность в способах оптимизации своего коммуникативного общения);

— практические методы (изготовление поделок, атрибутов для игр и т.п.); упражнение в умениях;

3) методы, обеспечивающие освоение языковых и речевых форм в коммуникативном общении (пересказ литературных произведений, рассказы по плану и т.п.);

4) методы, обеспечивающие оптимизацию самостоятельности и творчества старших дошкольников в коммуникативном общении (сочинение рассказов по аналогии, придумывание окончания к рассказу и т.д.);

5) методы, направленные на оптимизацию и коррекцию умений детей доброжелательной и конструктивной оценки и самооценки в коммуникативном общении:

— методы внешней педагогической оценки (анализ-оценка взрослого; анализ-оценка сверстника; самоанализ-самооценка);

— методы сущностной оценки (оперативная диагностика уровня сформированности коммуникативного общения старших дошкольников);

6) коррекционные методы (арт-терапия, куклотерапия, сказкотерапия, игротерапия).

В коррекционной деятельности внимание педагога было обращено на создание специальных условий для детей с различным уровнем сформированности коммуникативного общения. Для детей, отличающихся деструктивным коммуникативным общением, использовались диалоги, тренинги, ролевые игры, психотерапевтические методы. С теми детьми, которые характеризуются адаптивным коммуникативным общением, проводились знаково-символические игры, методы акцентирования категорий и другие коммуникативно-диалоговые методы. Для детей, отличающихся конструктивным коммуникативным общением, использовались проблемные ситуации, стимулирующие приобретение опыта позитивного поведения в различных ситуациях.

Разработанная авторская программа «Четыре шага» стимулировала динамику коммуникативного общения старших дошкольников от низкого уровня (деструктивного коммуникативного общения) к более высокому (конструктивному коммуникативному общению). Целенаправленность и систематичность коррекционной работы при соблюдении экспериментально проверенной совокупности форм и методов её организации обеспечила управляемость и результативность процесса оптимизации коммуникативного общения детей старшего дошкольного

возраста. Контрольный этап эксперимента позволил выявить зависимости процесса оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников в ходе коррекционной работы:

— реализация разработанной коррекционной программы «Четыре шага» способствует оптимизации конструктивного коммуникативного общения детей 6—7 лет, так как она позволяет преодолевать коммуникативные трудности детей старшего дошкольного возраста, тем самым оптимизируя их коммуникативное общение;

— педагогические условия оптимизации коммуникативного общения детей, позволяют определить теоретические подходы к отбору содержания и технологий воспитания;

— реализация технологии коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников обеспечивает результативность педагогических условий и придаёт целостность воспитательному процессу дошкольного учреждения.

Проведённое исследование позволило обнаружить качественные изменения, произошедшие в уровнях коммуникативного общения детей старшего дошкольного возраста — от деструктивного до конструктивного.

В результате проведенной опытно-экспериментальной работы установлено, что процесс оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников будет эффективным при следующих условиях:

— определение структуры, компонентов и критериев сформированности коммуникативного общения;

— коммуникативное общение будет рассматриваться как интегративное образование личности ребёнка, обуславливающее его коммуникативный потенциал;

— технология коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников представляет интеграцию игровых, диалоговых и практических действий, которые обогащают индивидуальный коммуникативный опыт, дающий возможность ребёнку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях и опирается на индивидуально-личностные и субъект-субъектные ориентации воспитания;

— развитие высокого уровня компетентности педагогов, родителей предполагающего не только владение методиками и технологиями по оптимизации коммуникативного общения детей, но и способствующего становлению и проявлению субъектности личности старшего дошкольника.

Наше исследование даёт основание считать, что разработанные педагогические условия являются эффективными при оптимизации коммуникативного общения детей дошкольного возраста. Вместе с тем обозначился круг проблем перспективных исследований: значение родительской позиции в оптимизации конструктивного/деструктивного коммуникативного общения ребёнка; подготовка педагогов, способных корректировать и оптимизировать коммуникативное общение детей и др.



Проведенное исследование не претендует на всестороннее решение исследуемой проблемы, а отражает лишь основные аспекты, связанные с оптимизацией коммуни-

кативного общения старших дошкольников, с помощью разработанной и апробированной технологии коррекционной работы в условиях ДООУ.

### Литература:

1. Арушанова А.Г. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы Текст. / А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. 1998. — №6. — С. 86—89; 1998. — №8. — с. 100—111; 1998. — №10. — С. 88—100; 1998. — №12. — С. 84—103; №1. — 1999. — С. 85—97.
2. Давидович В.Н. Формирование положительного взаимовлияния детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности: Дис... канд. пед. наук / В.Н. Давидович М., 1994. — 166 с.
3. Кузнецова Л.А. Формирование коммуникативных умений и навыков у детей дошкольных учреждений средствами народной игрушки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.А. Кузнецова-Орел, 2005.-214 с.
4. Кумова Инна Александровна. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.07: Ростов н/Д, 2004 142 с.
5. Шипицина Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет) — «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2010. — 384 с.

## Педагоги и родители

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог

Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Многие родители, которые водят своих детей в детский сад, не секрет, говорят о том, что детский сад это второй дом, а воспитатель — это по — своему, мама. Да, это можно и так сказать, но под этими словами, по моему мнению, есть подводные камни и достаточно серьезные аргументы. Дело в том, что родителям дали полную свободу в отношении педагогов, а заключается это в следующем что, если воспитатель или любой другой педагог, работающий в детском саду, не так посмотрел на ребенка, что-то не то сказал или что-либо другое, ребенок обязательно в большинстве случаев рассказывает все, что было в детском саду, может быть, что происходило на занятиях, или во время прогулки, а может быть, и во время завтрака, обеда или полдника, может быть, все угодно. Получается так, что ребенок преподносит родителю все с точности наоборот и родитель, конечно, поверит, скорее всего, своему чаду нежели, чем педагогу, который с утра и до позднего вечера занимается с детьми, учит их самому элементарному сервировке стола и, заканчивая общим развитием ребенка в целом и то, что родители в не все, конечно, но большинство, не представляют себе, что такое работать в детском саду как это интересно и в тот же момент сложно. Сложность заключается в следующем: когда детей в группе, примерно, начиная от 20 и бывает что и 26 и более, удерживать такое количество детей бывает иногда сложно даже и опытным педагогам, а заключается, на мой взгляд, это в том, что дети предоставлены сами себе дома, родителям иногда и не до своих чад, так как они постоянно на работе, это в основном и слышишь от них, но не надо

забывать про своих любимых детишек, которым нужна ласка, любовь и внимание в первую очередь от родителей, а уж потом и от педагогов, а получается все, наоборот, к сожалению. Мои наблюдения в группах показывает, что те дети, которые обделены родительским вниманием, лаской, любовью и ведут себя совершенно по-другому они отличаются от тех детей, у которых все достатке, а заключается это в том, что такой контингент детей ведут себя, например: называют воспитателей не по имени и отчеству, а называют мамой, другой пример: «могут ходить на головах» и т.д. то есть поведение желает только лучшего. А бывают и такие дети, которые избалованы, родители над ними, смотришь, как «курица с яйцом носятся», но это тоже не есть хорошо, а плохо. Найти ту золотую середину в поведении родителя с ребенком можно только для этого нужно им будет приложить много сил, например: подойти на консультацию к педагогу-психологу, спросить у воспитателей, почитать книги известных отечественных и зарубежных психологов, на худой конец в интернете можно найти много интересного, главное в этом деле время и терпение, все не получается с первого раза. Но к сожалению у родителей нет времени... или что-то еще. И говоря честно ребенок не виноват в том что у родителей нет времени на него а получается что крайними остаются педагоги, и родители начинают выяснять что почему, зачем и как. Идут сразу к руководителю с претензией, это в лучшем случае, а может быть и такое что будут писать, например: в управление, департамент, а может быть и в министерство. Задается первый вопрос, зачем выносить

сор из избы если ситуация не вон выходящая за пределы разумного можно-же решить многое мирным путем, выслушав педагога, кстати в таких «разборках» не рекомендуется чтобы дети принимали какое-либо участие так как это может отразиться на их психике, а может и на поведении к педагогам в целом и т.д. и получается так что родитель знает все права и обязанности педагогов, а о своих правах и обязанностях они не задумывались. Есть статья в Семейном кодексе Российской Федерации, в которой написано: «Что родитель должен и обязан воспитывать своего ребенка», а получается все наоборот, что педагоги не знают свои прав, но на самом деле это не так открывая, например должностную инструкцию воспитателя мы видим четко его права: Воспитатель в пределах своей компетенции имеет право:

4.1. Участвовать в управлении ДОУ в порядке, определенном Уставом ДОУ.

4.2. Принимать участие:

- во всех смотрах-конкурсах ДОУ и округа;
- в инновационной деятельности ДОУ;
- в семинарах, тренингах, организуемых на базе ДОУ;

4.3. Знакомиться с жалобами и другими документами, содержащими оценку его работы, давать по ним объяснения.

4.4. На конфиденциальность дисциплинарного (служебного) расследования, за исключением случаев, предусмотренных законом.

4.5. Самостоятельно выбирать и использовать методики, технологии образовательного процесса, учебные пособия и материалы.

4.6. Вносить предложения:

- по улучшению условий труда для их включения в соглашение по охране труда;
- об участии своей группы в конкретных проектах образовательного цикла;
- по совершенствованию воспитательно-образовательной работы, улучшению и оздоровлению условий проведения образовательного процесса;

4.7. Доводить до сведения администрации сведения о всех недостатках в обеспечении образовательного процесса, снижающих жизнедеятельность и работоспособность воспитанников.

4.8. Пользоваться всеми правами, касающимися режима рабочего времени, времени отдыха, отпусков, социального обеспечения, которые установлены учредительными документами и трудовым законодательством.

4.9. Повышать свою квалификацию:

- обучаться на курсах повышения квалификации (не менее 1 раза в 5 лет)
- знакомиться с новыми педагогическими работниками;
- получать консультативную помощь от старшего воспитателя, педагога-психолога, специалистов учреждения.

Так что педагогу нужно не забывать о своих правах, «а то получается шаг вправо, шаг влево, расстрел на месте».

Занятия в детском саду начинаются по расписанию в зависимости от возраста детей, если в подготовительной или в старшей, то в 9.00. Педагоги (воспитатели) просят почти каждый день своих родителей о том, что детей (воспитанников) нужно приводить во время, а не во время занятий и при этом объясняют почему, а психология говорит о том, что если детей отвлечь посторонним чем-то, то внимание у них уже не будет сконцентрировано, а в дошкольном возрасте, если получится у педагога сосредоточить внимание детей на 10–15 минут, это уже хорошо, можно сказать что даже и отлично. На общих собраниях руководитель также, в свою очередь, говорит о том, что детей нужно приводить вовремя, а не когда захочется родителям, получается, к сожалению, с точностью наоборот. Бывает даже такое, что родители без предупреждения приходят во время занятий в группу и наблюдают за ходом занятий и что же делать педагогу (воспитателю) в данной ситуации? Открывая Закон об образовании РФ, в статье 55 читаем: «что родитель вправе посещать занятия только с личного письменного разрешения руководителя, только перед этим родителю нужно написать заявление о том, чтобы посетить занятие». Педагогам нужно прибегать к законам об образовании, в нем есть много того, что может спасти в прямом смысле слова каждого от чего-либо.

Также, в свою очередь, в должностной инструкции есть и обязанности, например:

Для выполнения возложенных на него функций воспитатель обязан:

3.1. Способствовать созданию благоприятной атмосферы и психологического климата в группе для физического, психического и интеллектуального развития каждого воспитанника.

3.2. Осуществлять:

Образовательную и оздоровительную работу с учетом возрастных особенностей детей;

Тщательный присмотр за вверенными ему детьми в строгом соответствии с требованиями инструкции по охране жизни и здоровья детей в помещениях дошкольного учреждения и на детских прогулочных площадках, санитарными правилами и Правилами противопожарной безопасности;

Изучение особенностей развития каждого ребенка, состояние его здоровья, эмоциональное самочувствие;

Организацию, с учетом возраста воспитанника, его работы по самообслуживанию, соблюдению требований безопасности жизнедеятельности;

Оперативное извещение руководителя учреждения о каждом несчастном случае, оказание первой доврачебной помощи;

Комплексные оздоровительные мероприятия, способствующие укреплению здоровья, психофизиологическому развитию детей и рекомендуемые медицинским персоналом и психолого-педагогической службой;

Комплекс мероприятий по адаптации детей в коллективе и приобретению воспитанниками удовлетворяющего их социального статуса среди сверстников;

Взаимодействие с воспитанниками на основе сотрудничества, уважения личности ребенка и предоставление ему свободы развития в соответствии с его индивидуальными особенностями;

Организацию работы по обеспечению развивающей среды в группе, участвовать в ее преобразовании в соответствии с возрастными потребностями детей, уровнем их развития и требованиями реализуемых программ;

Инструктаж детей по охране труда и технике безопасности на занятиях, в свободной деятельности;

Текущее и перспективное планирование своей работы по воспитанию у детей патриотизма и гражданской позиции, организации самостоятельной художественно-речевой деятельности, обучению основам безопасности жизнедеятельности;

Подготовку и проведение занятий в соответствии с тематическим планированием;

Подбор наглядного и дидактического материала;

Индивидуальную работу с детьми;

Подготовку и проведение родительских собраний, консультаций для родителей;

Оформление группы и информационных стендов к праздничным датам;

Оформление следующей документации:

- перспективный и календарный планы;
- план учебно-воспитательной работы на месяц;
- табель посещаемости воспитанников;
- тетрадь протоколов родительских собраний;
- тетрадь сведений о родителях;
- рабочая тетрадь педсоветов и еженедельных планов.

### 3.3. Обеспечивать:

- Совместно с медицинскими работниками сохранение и укрепление здоровья воспитанников;
- уровень подготовки воспитанников, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта;
- регулярное информирование родителей о состоянии здоровья детей;
- выполнение требований медперсонала;
- работу в тесном контакте со старшей медсестрой;
- безопасность жизнедеятельности детей в помещениях ДООУ и на прогулочной площадке;
- строгое выполнение режима дня и двигательной нагрузки детей;
- своевременное информирование медицинской службы об изменениях в состоянии здоровья детей;

- информирование родителей о плановых профилактических прививках;

- условия для благоприятного эмоционального климата в детском коллективе;

- подготовку и качественное проведение занятий с детьми согласно утвержденному расписанию;

- за сохранность подотчетного имущества, бережное использование пособий и методической литературы.

### 3.4. Контролировать:

- двигательную и зрительную нагрузку детей;
- своевременность внесения родителями платы за содержание ребенка в ДООУ;
- сохранность игрушек и инвентаря в группе, вести их учет.

### 3.5. Принимать участие:

- в деятельности методических объединений и других формах методической работы;
- в инновационной экспериментальной деятельности;
- в подготовке и проведении детских праздников, развлечений, спортивных мероприятий, открытых занятий.

### 3.6. Проходить:

- медицинский осмотр 1 раз в квартал строго по установленному графику;
- аттестацию (1 раз в 5 лет).

И неужели педагог не выполняет своих должностных обязанностей в целом, конечно, их много и все, на мой взгляд, педагог их выполняет полностью, можно сказать, что порой даже сверх, а это тоже нужно учитывать и в должностной инструкции или в инструкции по охране труда не написано о том, что педагог должен или обязан быть «второй мамой», а получается что наоборот.

Делая определенные выводы из того, что было изложено выше, могу сказать, что, это лично мое мнение, что например, в советское время педагоги — были всегда с большой буквы ПЕДАГОГИ и уважали их, ценили, прислушивались к ним родители, а сейчас, к сожалению, в большинстве своем почему-то наоборот.

И я верю в то, что придет то время, когда слово педагог будут говорить родители с искренним уважением, будут ценить и будут говорить, что он или она ПЕДАГОГ!!!

А в заключение хочу добавить, что педагоги (воспитатели) в свободное время от занятий занимаются индивидуально с каждым ребенком на общее развитие, эмоциональный фон, а родители порой этого не видят, к сожалению, и лучшая благодарность для педагога не подарки, не цветы, а простое человеческое СПАСИБО!!!

## Игра в обучении дошкольников иностранному языку

Чудочина Татьяна Петровна, педагог дополнительного образования  
НДОУ «Детский сад №202 ОАО «Российские железные дороги» (г. Абакан)

Раннее обучение детей дошкольного возраста иностранному языку (далее ИЯ) оказывает положительное влияние на общее психическое развитие ребенка, на развитие речевой культуры, расширяет общий кругозор. В дошкольном возрасте можно заинтересовать детей иноязычным общением, заложить те основы, на которых будет формироваться иноязычная коммуникативная компетенция в школе.

Процесс освоения ИЯ в детском саду имеет коммуникативную направленность. Дошкольники овладевают элементарными коммуникативными знаниями и умениями в диалогической и монологической речи. Диалогическое общение — умение приветствовать и прощаться с взрослыми и детьми в соответствии с речевым этикетом страны изучаемого языка, умение адекватно реагировать на вопросы во время беседы с педагогом, со сверстниками. Формирование основ монологической речи включает, в первую очередь, умение рассказывать на элементарном уровне о себе, о членах своей семьи, описывать игрушки, любимых животных, предметы мебели в игровой комнате и т.д. В дошкольном возрасте дети овладевают только устными видами речевой деятельности: аудированием, т.е. слушать и понимать, и говорением в форме диалога и монолога.

Основой функционирования всех видов речевой деятельности являются лексические, грамматические и фонетические навыки. Без знания лексического материала и владения им, осуществлять общение на любом языке невозможно. «Слова — это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть в действительности...». Этими словами Н.И. Жинкин подчеркивал номинативную функцию лексики в работе «Речь как проводник информации». Слова помогают нам передавать наши мысли, называть предметы, конкретизировать понятия, слова помогают отразить реальную и воображаемую действительность.

Лексика — это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. Мы учим слова для того, чтобы, используя их, осуществлять общение.

Чтобы научить ребенка общаться на иностранном языке, необходимо, прежде всего, дать ему лексический материал и научить пользоваться этим материалом, то есть сформировать у него лексические навыки. Проблема обучения лексике, технология формирования лексических навыков рассматривается в работах И.Л. Бим, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, В.М. Филатова и других. Специалисты этой области рекомендуют различные методы, приемы и средства обучения,

выбор которых зависит от цели, условий изучения языка и от возрастных особенностей тех, кто изучает язык.

Если мы обучаем дошкольников ИЯ, то процесс обучения должен строиться с учетом возрастных особенностей детей этого возраста. В дошкольном детстве происходят изменения в психическом развитии ребенка, в отношении дошкольника к окружающему миру, что связано с новообразованиями в психике и сознании детей этого возраста. В данный период складывается новая система психических функций, в центре которой находится память, определяющая мышление и воображение. И если первоначально дошкольник мыслит, вспоминая и преобразуя свой жизненный опыт, то постепенно его мышление перестает быть наглядно-действенным, отрывается от конкретной ситуации. Ребенок пяти лет начинает выдумывать, изобретать, воображать. Важным новообразованием дошкольного детства является и возникновение произвольного поведения, когда ребенок начинает управлять своим поведением, сравнивает его с образцом. Все эти новообразования зарождаются, а позже и развиваются в ведущей деятельности дошкольника, которой является сюжетно-ролевая игра, протекающая в специально создаваемых игровых, воображаемых условиях, где дети «выполняют» определенные функции взрослых или воображаемых персонажей. «В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре» [2, с. 202]. Игровая деятельность оказывает огромное влияние на умственное развитие ребенка, способствует формированию умений сотрудничать, учитывать желания и действия сверстников, действовать по определенным правилам. «Одни правила возникают, как показывает Пиаже из одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Другие правила возникают, как говорит Пиаже, из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка, или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок» [2, с. 209]. Кроме сюжетно-ролевой игры есть и другие виды игр, в которых зарождаются и развиваются другие формы деятельности дошкольника. Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра, которая создается взрослым специально в обучающих целях. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но и обобщает и закрепляет их. Основными компонентами любой дидактической игры являются дидактическая и игровая задача, игровые правила и действия, результат и дидактический материал. В некоторых дидактических играх может присутствовать сюжет и роль.

Игра как средство обучения ИЯ рассматривается в исследовательских работах К.А. Родкина, М.Ф. Стро-

нина, Е.И. Негневицкой, Д. Стренджа и других ученых и нашла широкое применение в практике обучения ИЯ. На раннем этапе обучения языку игровые методы и приемы вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится личной целью дошкольника. Решение учебной задачи в игровой форме происходит с меньшими затратами нервной системы, требует от ребенка меньше волевых усилий. Игра в процессе общения на ИЯ всегда эмоционально окрашена, что способствует быстрому и прочному усвоению языкового, а в первую очередь лексического материала.

В технологии формирования лексических навыков к основным этапам работы над лексикой выделяют: ознакомление с новым материалом; тренировку; развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности, которые представляют собой единое целое [3].

Ознакомление дошкольников с лексикой осуществляется в основном через беспереvodные приёмы: показ предмета, картинки, действия, так как большая часть лексических единиц отражает предметы и объекты реальной действительности.

Приёмы тренировки включают в себя: 1) проговаривание слов, словосочетаний, предложений в аудиозаписи или за педагогом; 2) устное составление словосочетаний с новым словом; 3) употребление нового слова в разных речевых образцах и т.д. На данном этапе первичная фонетическая отработка предполагает упражнения на имитацию, то есть многократное повторение, проговаривание слова не только изолированно, но и в словосочетаниях и предложениях. Все это способствует запоминанию лексической единицы, введению ее в память, то есть накоплению словаря [3, с. 158]. Данный вид упражнений позволяет детям освоить звуковую форму лексических единиц, обеспечивает формирование аппроксимированного произношения, то есть такого, которое не искажает значение слова, которое необходимо, чтобы акт коммуникации состоялся. Но многократное повторение слов не вызывает у детей особого интереса. В данном случае игра может выполнять функцию тренировочного упражнения. Фонетическая отработка новых слов может осуществляться в игре «Эхо», но, выполняя воспроизведение слова за педагогом, дети уже играют. Для этой игры используется специальный атрибут, рисунок, имитирующий звук, который изменяет свой размер. Дети произносят новое слово за педагогом три раза, каждый раз произнося слово тише и тише. Игры «Оптимист и Удивленный», «Быстро весело», «Наша подружка черепашка», который проводится на этапе тренировки, а позже служат своеобразным повторением изученного материала, позволяют воздействовать на эмоциональную сферу ребенка и также способствуют запоминанию лексики. Выполняя тренировочное упражнение, дети произносят слова весело, удивленно, быстро, медленно. Игра «В гостях у Незнайки» позволяет малышам еще раз про-

слушать лексические единицы, научить их реагировать утвердительно или отрицательно на то, как Незнайка называет животных, игрушки, цвет или количество предметов и т.д. Игра «Волшебный платок», которым педагог закрывает предметы на столе, один из которых исчезает вместе с поднятым платком, способствует развитию внимания и памяти. Дидактическая задача детей назвать по-английски исчезнувший предмет.

Чтобы поддержать у детей активность, направленную на освоение лексических единиц, педагог должен сочетать традиционные средства, предметную и картинную наглядность, с инновационными, которые позволяют стимулировать интерес и пытливость ребёнка в познании окружающего мира средствами ИЯ. Одним из таких средств является мультимедийная презентация.

Мультимедийные презентации (далее ММП) — это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. ММП это сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду и наиболее долго удерживают внимание человека.

Основными дидактическими свойствами мультимедиа является интеграция различных видов информации (текст, звук, видео и т.д.), воздействующие на несколько органов человеческих чувств, вызывая эмоциональную реакцию обучаемого и интерактивное взаимодействие с обучаемыми, т.е. вовлечение учащихся в активный учебный процесс, стимулирование их познавательной деятельности. Эти два свойства отличают ММП от других средств обучения.

Согласно Е.С. Полат эти свойства определяют дидактические функции ММП как средства обучения через их назначение, роль и место в учебно-воспитательном процессе:

- интегрировать разные виды информации в одном объекте, воздействуя на органы чувств;
- стимулировать когнитивный процесс;
- интерактивно взаимодействовать с обучаемыми;
- создавать максимально приближенные к реальности условия для выработки учебных навыков и др. [1, с. 11].

Например, при изучении темы «Животные» с целью повторения тематической лексики можно использовать игру «Мы следопыты». На одном из слайдов можно «искать» животных в лесу по следам, на другом — прослушав их голоса, а на третьем — внимательно рассмотрев лес, определить животных, которые спрятались за кустами, за цветами, за деревьями, где можно увидеть только ушко, хвостик или лапку.

Когда дети достаточно хорошо владеют лексическими единицами, знают их значение, правильно их произносят, употребляют в предложениях, умеют сочетать с ранее изученной лексикой, например, прилагательными, обозначающими цвет, размер, можно использовать коммуникативные упражнения. Цель таких упражнений описать, рассказать, расспросить и т.д. Эти упражнения можно



провести и в форме ролевой игры, имеющей четко выраженную дидактическую структуру. Структурными компонентами ролевой игры являются роли, которые берут на себя дети; игровые действия и поступки, посредством которых они реализуют взятые на себя роли; игровое употребление предметов; реальные отношения между играющими детьми (реплики, замечания, регулирующие игру). Ролевая игра в целом и ее структурные компоненты имеют различное значение для детей и педагога. В процессе игры дети, прежде всего, ориентируются на получение удовольствия, а не на значимость результата игры. Для педагога структурными компонентами обучающей ролевой игры являются: 1) игровые, практические, воспитательные и развивающие цели; 2) содержание ролевой игры, которое базируется преимущественно на учебном материале текущей разговорной темы и которое приобретает определенную сюжетную организацию и развитие; 3) совокупность социальных и межличностных ролей, посредством которых дети реализуют значительную часть содержания конкретной ролевой игры; 4) коммуникативные и лингводидактические условия, т.е. прежде всего учебно-коммуникативная ситуация создаваемая самими детьми под руководством педагога; 5) реквизиты — любые предметы, которые так или иначе включаются в ролевую игру и приобретают знаковое, сообщающее значение. Коммуникативные условия это не только создание учебно-коммуникативной ситуации, сколько создание благоприятного психологического климата, атмосферы, которая располагает детей к межличностному взаимодействию, про-

явлению заинтересованности и творческой инициативы в течение всей игры [4, с. 154–155].

В качестве примера можно описать ролевую игру «Мы идем в зоопарк», в начале которой дети являются пешеходами. Идя по «улице», они поют песню:

We go, go, go,  
We go to the Zoo.  
We go, go, go I and you!

Соблюдая правила дорожного движения, они переходят улицу по зебре, назвав цвета светофора и прочитав стихотворение «The traffic light». В «зоопарке», который моделируется при помощи ММП, каждый ребенок становится экскурсоводом, называет животное, описывает его цвет, размер, называет действия, которые выполняет животное, выражает свое отношение к животному. Посетители зоопарка, будучи вежливыми, благодарят каждого экскурсовода. После экскурсии педагог обсуждает с детьми их поход в зоопарк, спрашивает о количестве животных, какие это животные, дикие или домашние, напоминает о том, что мы должны заботиться и бережно относиться к животным, а, находясь на улице, соблюдать правила для пешеходов.

Таким образом, использование игр в процессе обучения дошкольников иностранному языку усиливает обучающий эффект, повышает у них мотивацию изучения языка в увлекательной интерактивной форме, способствует развитию речевых навыков и умений.

#### Литература:

1. Бухарина М.Ю. Мультимедиа: от уличных шоу до средств обучения / М.Ю. Бухарина // Иностранные языки в школе. — 2009. — №5.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с. — (Библиотека всемирной психологии).
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов — 3-е издание / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. — М.: Просвещение, 2000. — 232 с.
4. Филатов В.М., Филатова Г.Е. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам. Учебное пособие для педагогических колледжей, языковых педвузов. — Ростов Н/Д: Анион, 1999. — 384 с.

## Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в ДОУ

Щербинина Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Макарова Лидия Федоровна, заведующий  
МБДОУ «Центр развития – детский сад №73» (г. Кострома)

Важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие интеллектуального, физического, творческого и социально-лидерского потенциала человека. Решение этой проблемы актуализирует

необходимость формирования инновационной системы образования, которая коренным образом изменит творческую, интеллектуальность, нравственность, духовность и образованность людей. Формирование инновационной

системы образования предполагает выявление условий и средств, способствующих развитию одаренного ребенка.

Данная проблема в настоящее время озвучена на федеральном уровне. Так, выдвинутая Президентом РФ национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения одаренного ребенка. В законе РФ «Об образовании» одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования сформулировано обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Кроме того, статья 5 Закона РФ «Об образовании», провозглашающая право на образование и государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации, гарантирует содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте. Все перечисленные положения стимулируют развитие системы работы с одаренными детьми и научного осмысления существующего опыта в этой области.

Работа с одаренными детьми — процесс, требующий особых знаний и собственных специфических средств. Одним из основных средств может выступить социально-педагогическая поддержка.

«Поддержать», «поддерживать», по В. Далю, значит служить опорой для крепости, подставкой всему, что поддерживает тяжесть, укрепой — всему, что придает крепость, прочность, силу. Другими словами, это действия, которые не дают прекратиться, нарушиться тому, что движется, изменяется, находится в динамике, развитии [1]. Тем самым поддерживается то, что является положительной заданностью, а также стремление к самостоятельности, саморазвитию и движению. Поддерживать и развивать, по мнению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также его индивидуальность [3].

Для педагогической поддержки важно, чтобы в решении собственной проблемы ребенок мог проявить себя максимально самостоятельно. Педагог не действует за ребенка, не подменяет его действия в поиске и выборе приемлемого варианта решения, направляя свои усилия на создание условий, при которых ребенку хотелось бы пробовать свои силы в решении проблемы.

В педагогической поддержке проблема принципиально рассматривается как ситуация открытых возможностей: для ребенка — стать успешным настолько, насколько он сможет сам, для педагога — оказать поддержку возможно-

стям ребенка и создать условия для их развития с учетом реальных перспектив. Особое значение поддержка приобретает в работе с детьми «группы риска».

Одаренные дети, наряду с безнадзорными детьми; детьми, имеющими ограниченные возможности; детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей и другими категориями детей, входят в «группу риска». При этом их основная отличительная особенность заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное образовательное учреждение), но фактически, в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуется в полной мере права, необходимые для их полноценного развития. Перечисленные обстоятельства свидетельствуют о необходимости проведения с данной категорией детей специально организованной, профессиональной социально-педагогической работы, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Особым видом данной работы является социально-педагогическая поддержка детства.

Понятие «социально-педагогическая поддержка» введено недавно и получило развитие в работах О.С. Газмана и Н.Б. Крыловой, а также других исследователей, которые рассматривают ее как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем.

Л.В. Мардахаев определяет социально-педагогическую поддержку как деятельность социального педагога по оказанию превентивной помощи детям в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [4].

С учетом специфики проблемы можно сказать, что социально-педагогическая поддержка возможна там и тогда, где и когда есть содействие (сопровождение, сотрудничество, сопереживание, сочувствие) процессам, базирующимся на относительной автономии и независимости личности, ее индивидуальности, ее самопроцессах: самодетельности и саморазвития, самопознания, самоопределения, самоорганизации, самоконтроля, самовыражения, самореализации, то есть на самодвижении индивида в решении конкретной задачи.

Следует отметить, что в силу малоизученности самого понятия «социально-педагогическая поддержка» недостаточно разработаны теоретические основания и технология социально-педагогической поддержки одаренных детей.

В качестве цели социально-педагогической поддержки одаренного ребенка можно назвать создание в рамках объективно данной среды условий максимального в данной ситуации личностного развития, а также облегчение педагогом процесса преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих успешной социализации.

зации. Достижение поставленной цели имеет свою специфику в разных регионах РФ, разных типах учреждений и сопровождается рядом трудностей.

Первой образовательной ступенькой в развитии ребенка становится дошкольное образовательное учреждение. Данный период является очень важным и благоприятным для развития одаренности. Однако возможности дошкольного возраста, как показывает практика и констатируют исследования, реализуются слабо. Во многом это связано с долгое время преобладавшей ориентацией на «среднего» ребенка, а также с отсутствием у педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей необходимых знаний о методах выявления и развития одаренности на этапе дошкольного детства.

Создание условий, способствующих развитию одаренности детей еще в дошкольном возрасте, развитию их разнообразных потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования. При этом работу нужно выстраивать с учетом особенностей проявления одаренности у детей раннего и дошкольного возраста.

Приоритетной концепцией при определении одаренности дошкольников является концепция А.М. Матюшкина, в которой одаренность трактуется как творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных» [2]. По мнению автора «творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления».

Данная идея легла в основу организации работы с детьми в МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73». Наряду с реализацией инвариантной части образовательной программы, с дошкольниками организуется работа по вариативной части программы (региональный компонент — программа «Юный Костромич»; приоритетное направление работы — правовое воспитание), а также реализуются дополнительные образовательные услуги.

В течение нескольких лет коллектив МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73» ведет интегративную работу по охране и защите прав ребенка, которая привела к разработке проекта «Создание системы работы по охране прав ребенка в условиях ДОУ». В рамках проекта педагоги детского сада в тесном взаимодействии с семьей работают над созданием правового пространства в условиях дошкольного образовательного учреждения через разработку модели «Ребенок-семья-социум». Реализация данной идеи обусловила возможность проведения просветительской, профилактической, коррекционной деятельности по формированию правовой культуры детей, родителей, педагогов.

Полученные результаты работы по проекту послужили основанием открытия на базе МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73» опорной площадки по теме «Охрана прав ребенка в условиях ДОУ». Цель

деятельности опорной площадки — оказать научно-практическую поддержку дошкольным образовательным учреждениям в организации и совершенствовании работы всех участников педагогического пространства по защите и охране прав детей в условиях ДОУ, внедрение опыта работы опорной площадки в массовую практику.

В МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73», как и в большинстве образовательных учреждений, воспитанниками являются разные дети, права которых, несмотря на все особенности развития, требуют создания условий для решения всех возрастных задач развития воспитанников. Разнообразие видов деятельности, предлагаемых дошкольнику в МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73», помогает ребенку найти свою «нишу», найти и раскрыть свои способности. Все это способствует выявлению и развитию одаренных детей в данном образовательном учреждении.

Два года в МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73» работает кружок декоративно-прикладного творчества «Серебряный колокольчик», в котором занимается две группы по 10 человек (из старшей и подготовительной групп). Ведет занятия педагог дополнительного образования МБДОУ города Костромы «Центр развития — детский сад №73» Маврина Е.С. Интересным является тот факт, что набор в свои группы педагог осуществляет не по имеющимся творческим успехам ребенка, а по результатам диагностики детей с помощью Теста П. Торренса. Данная методика предназначена для выявления креативности, определения уровня развития творческого (креативного) мышления. Именно эта методика используется многими авторами (в совокупности с другими методиками и методами диагностики) для выявления одаренности, так как именно креативность многие ученые считают составляющей феномена одаренности.

Так как наличие высокого творческого потенциала не исключает возможности слабого развития тонкой моторики рук, недостаточного развития моторной координации, низкой мотивации к деятельности, то не следует ожидать успехов ребенка во всех занятиях. Именно к таким выводам пришла в своей работе педагог кружка Маврина Е.С. Она отмечает, что высокие показатели креативности по результатам диагностики совсем не обязательно на первых этапах работы совпадают с успешностью в деятельности. Более того, по мнению педагога, одаренный ребенок более избирателен в предлагаемых видах деятельности, капризен в процессе работы и критичен к своим результатам и результатам других ребят. В связи с этим, одаренный ребенок на практике требует больше внимания к себе, чем другие дети, и педагогу, чтобы раскрыть потенциал, приходится «подбирать ключик», заинтересовывать ребенка происходящим, веря в его будущий успех. И успех приходит! Ребенок действительно раскрывает свой дар, откликаясь на усилия педагога. Положительные результаты реализации программы кружка «Серебряный колокольчик», позволяют судить об

его эффективности и правомерности выбранного педагогом подхода.

Таким образом, наличие одаренных ребят в большинстве образовательных учреждений требует организации соответствующей развивающей среды и осуществления

целенаправленной социально-педагогической поддержки одаренности ребенка со стороны окружающих его взрослых, от чего зависит раскрытие способностей и развитие личности этих детей.

#### *Литература:*

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великого русского языка: В 4т. / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. — М., 1994. — 889 с.
2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М., 1996. — С. 7.
3. Сидорина Н.А. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности подростков во временном детском объединении // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2005. — № 10. — С. 60–61.
4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. — сост. М.В. Мардахаев. — М., 2002. — 368 с.

## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Некоторые аспекты формирования экологической культуры учащихся

Ахмедова Майя Саидовна, учитель биологии  
СОШ №14 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Омск)

*Не то, что мните вы, природа:  
Не слепок, не бездушный лик —  
В ней есть душа, в ней есть свобода,  
В ней есть любовь, в ней есть язык.*  
Ф.И. Тютчев

*Природа — это единственная книга  
с великим содержанием на каждом листке.*  
И.В. Гёте.

Экология сегодня — это комплексная социоестественная наука, в предмет которой вовлечены практически все стороны жизнедеятельности человека. Знание экологических закономерностей меняет наше представление о порядке в земной природе. Порядок этот не случаен, он необходим для существования и развития всего живого, в том числе и человека. Глобальный экологический кризис — прямое следствие неспособности человека подняться до уровня, соответствующего его новой роли в мире, осознать свои обязанности в нём. В наше время как никогда остро стоит проблема реализации безопасного экологического развития, а для этого необходимы новые знания об окружающей среде, новые технологии, новые нормы поведения.

В 1992 г. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро) утвердила стратегию устойчивого развития как руководство к действию для всех стран. Главная идея заключается в рассмотрении проблем природной среды в единстве с социально-экономическими процессами, для чего потребуются изменить мировую экологию, переосмыслить многие ценности и во многом отказаться от привычного образа жизни. Всё это связывают с понятием экологической революции, цель которой — восстановление равновесия между потребностями населения Земли и природными ресурсами, между социально-экономическим и экологическим развитием, обучение населения основам общения с внешним миром для гармонизации своей жизни и окружающей среды. Учитывая положение на сегодняшний день, человечество не располагает избытком времени, поэтому на передний план выходят проблемы культуры и образования. [4]

Результатом освоения основ экологии является ответственность за своё поведение в природной среде, признание необходимости для природы любого живого существа и его

права на существование, понимание важности сохранения биологического разнообразия, признание добра, красоты, духовности и культуры главными общечеловеческими ценностями и всеобщим достоянием. Фундаментом для понимания проблем развития и охраны окружающей среды является экологическое образование, которое предполагает непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, а также ценностных ориентаций, поведения и деятельности. [1]

В настоящее время главной целью экологического образования стало воспитание у подрастающего поколения **экологической культуры** как особого свойства личности исходить в своих действиях из признания абсолютной ценности всего живого. Такое отношение к природе возникает как результат усвоенных экологических знаний и умений рационального природопользования, как проявление экологического сознания. Экологическая культура не только представляет собой знание ключевых моментов биологических, экономических и правовых подходов к проблеме защиты окружающей среды, но основывается на экологическом мировоззрении. [2]

Цель экологического образования и воспитания состоит не только в том, чтобы школьники овладели определённым набором знаний об окружающем мире, но и в том, чтобы в их сознании сложилась картина мира, которая способствовала бы формированию нравственных качеств личности, использованию экологических принципов во всех областях деятельности. Чем раньше начинается формирование экологической культуры у детей, тем выше эффективность воспитания. Также многое зависит от выбранных средств обучения и воспитания. Наиболее действенным средством экологического воспитания



является разнообразная деятельность детей (учебная, познавательная, художественная, творческая, игровая).

Для достижения цели — формирования нового типа мышления молодого поколения — необходимо задействовать все методы и формы экологического образования и воспитания: интерактивные методы, анкетирование, работа в малых группах и в парах, ролевые, деловые и интеллектуальные игры, дискуссии, мозговой штурм, рисование, самообразование и самооценка, видеосъёмка и просмотр видеофильмов, экологические практикумы, тропы и экскурсии, экологические экспедиции и полевые лагеря, тренинги, моделирование и защита проектов, участие в олимпиадах разного уровня, конференциях, слётах, творческих ярмарках. Наиболее эффективный способ реализации задач экообразования — это непосредственное участие учащихся в практической природоохранной деятельности, направленной на решение экологических проблем своей местности. [5]

Особое значение имеет исследовательская деятельность. Экологические исследования позволяют учащимся обобщить полученные знания, применять сведения, приобретенные при изучении других предметов, высказывать собственную точку зрения и предлагать решения этой или иной экологической проблемы. Компетентностный подход, который наряду с другими основополагающими подходами лежит в основе современной модернизации образования, не нов. Ориентация на освоение умений, способов деятельности, в том числе и обобщённых, была ведущей в работах Скаткина М.Н., Лернера И.Я., Давыдова В.В. и др. отечественных педагогов. Понятие компетентности связано с выполнением сложных практических задач, что, в свою очередь, требует не только наличия определённых знаний и умений, но также определённых стратегий и рутинных процедур, необходимых для применения этих знаний и умений, соответствующих эмоций и отношений, а также управления всей этой системой.

Основными задачами экологической исследовательской деятельности являются:

- получение новых экспериментальных данных, требующих научного обоснования и систематизации;
- проверка теоретических положений и предварительных результатов экологического эксперимента в модельных условиях непосредственно в естественной природной среде;
- развитие познавательных способностей и исследовательских умений субъектов исследовательской деятельности.

Результатом подобной деятельности чаще всего становится знание — новое как для обучаемых, так и для обучающихся.

Отмечены две особенности экологической деятельности школьников:

- 1 — чаще всего она имеет проблемный характер и поисковую направленность;
- 2 — высокая степень достоверности и объективности обеспечивается за счёт систематических программных

комплексных исследований, сочетания теоретических знаний и практической деятельности. [3]

Истинный интерес к учебному предмету возникает у школьников тогда, когда приходит глубокое понимание изучаемого и формируется устойчивая потребность в приобретении новых знаний, умений и навыков в конкретной области. Очень действенный способ для того, чтобы заинтересовать учащихся — использование видеоматериалов: небольших, но ярких, запоминающихся фрагментов из жизни дикой природы или примеров компромиссного взаимодействия человека и окружающей среды, примеров из жизни (авария на ЧАЭС, извержение вулкана в Исландии), особенно имеющих отношение к проблемам своего региона.

Целесообразным является привлекать самих учащихся к поиску необходимых сведений. Порой этого достаточно, чтобы пытливый ум начал свою работу, стремясь докопаться до сути происходящего или в полной мере представить возможные последствия. В подобных случаях результативна индивидуальная работа с отдельными школьниками с учётом их личностных характеристик. Педагог должен осуществлять руководящую роль, направить творческую энергию в нужное русло, помочь сориентироваться в бесконечном потоке разнообразной информации.

Основной тон всему предстоящему исследованию задаёт грамотный выбор темы. Несмотря на огромное разнообразие экологических проблем и вопросов, достойных изучения, всё же не стоит пытаться объять необъятное. Гораздо целесообразнее направить усилия на прояснение экологической обстановки в отдельно взятой местности. Например, с помощью косвенных методов — биоиндикация по состоянию хвои сосны, расчётная оценка выбросов вредных веществ от автотранспорта — в течение нескольких лет производить мониторинг загрязнения атмосферного воздуха в районе учебного заведения или жилого района, задействуя новых учащихся по мере выпуска из школы прежних.

Следует отметить большое воспитательное значение групповой формы работы школьников, которая способствует развитию навыков общения, совместного творчества с учётом особенностей отдельно взятой личности, умения работать в команде, распределять обязанности и нагрузку так, чтобы каждый мог проявить себя в процессе выполнения задания с наилучшей стороны, а также — формированию чувства ответственности, взаимовыручки.

При организации исследовательской деятельности школьников немаловажно учитывать актуальность выбираемых тем и личную их значимость для учащихся, как и то, что экологическое образование включает в себя не только научные знания, оно гармонично дополняется образами искусства и литературы. Например, тема «Экологические аспекты в творчестве российских бардов и эстрадных исполнителей» возникла почти случайно: старшеклассники на перемене обсуждали современные музыкальные направления и заинтересовались мнением учителя на этот счёт. Ребята, обучавшиеся в художественной школе, во время проведения исследований по темам «Экологиче-

ские аспекты в творчестве омских художников и поэтов» и «Экологические аспекты в изобразительном искусстве» получили возможность существенно расширить свой кругозор и применить имеющиеся знания в новом качестве. Кроме того, собранный материал в виде презентаций широко используется в учебном процессе, в частности при изучении сезонных изменений в жизнедеятельности растений и животных как приспособлений к меняющимся условиям среды, а также на уроках, посвящённых изучению экологических проблем современности.

Учащимся, проявляющим склонность к наукам гуманитарного цикла, было дано задание отобрать литературные произведения, содержащие тот или иной экологический аспект. В итоге получилась подборка сказок («Сова» В. Бианки, «Сова и летучая мышь» и др.), стихотворений М. Львовского и других авторов, загадок, рассказов и мультфильмов, фрагменты которых используются на различных этапах уроков экологии и биологии в разных параллелях. Подобный приём значительно способствует развитию интереса к изучаемому предмету.

Большое значение при выборе темы имеет практическая значимость исследуемой проблемы. Так, результаты исследования свойств популярных газированных напитков и состава продуктов питания на предмет наличия пищевых добавок Е и ГМО заставили задуматься не только учащихся, непосредственно выполнявших работу, но и остальных школьников — после того, как полученная информация была доведена до их сведения в виде бюллетеней и разъяснительных бесед. Итоги регулярно проводимых исследований по теме «Состояние воздушной среды в школьных помещениях» наглядно доказали необходимость контроля за вентиляционным ре-

жимом школьных помещений и значимость санитарно-гигиенических мероприятий. Информация, полученная в процессе работы над темой «Изучение внутренней отделки школьных помещений» и «Озеленение школьных кабинетов», позволила составить конкретные приемлемые рекомендации для повышения степени комфортности учебных помещений.

Особую роль играет природоохранительная деятельность школьников, дающая уникальную возможность проявить себя, принести пользу окружающим и природе. Виды её многообразны:

- по защите природной среды (подкормка животных, борьба с мусором, изготовление кормушек и домиков для птиц, установка табличек в местах распространения охраняемых растений);
- по предупреждению дурных поступков в природе и борьбе с ними (участие в «зеленом» и «голубом» патрулях, рейдах в природу);
- по улучшению природной среды (посадка растений, озеленение склонов и т.п.);
- по пропаганде и разъяснению идей охраны природы (беседы с товарищами, младшими школьниками, взрослыми, изготовление плакатов, выпуск стенгазет);
- по сохранению и использованию эстетических ценностей природы (изготовление поделок из природного материала, участие в фотоконкурсах).

Таким образом, экологическое образование и в мире, и в России считается сегодня приоритетным направлением обучения и воспитания учащихся общеобразовательных школ и предполагает гибкое использование разнообразных стилей обучения, формирование лидерских качеств и активной жизненной позиции.

#### Литература:

1. Куракова Н.Г. Экологическое образование и воспитание. <http://www.eco.nw.ru/lib/data/10/07/070710.htm>
2. Пономарёва И.Н. Экология. М.: ИЦ «Вентана-Граф», 2001 — с. 3–8.
3. Суравегина И.Т., Сенкевич В.М. Как учить экологии. — М.: «Просвещение», 1995.
4. Экологическое образование: концепции и методические подходы. Отв. Редактор Мамедов Н.М. — М.: «Экономика и информатика», 1996 — с. 10–18, 34.
5. 12 мая — День экологического образования. <http://dbszao.ucoz.ru/ecobibl/ecobraz.html>. 2013 г.

## Самоуправление учителя технологии как его технологическая компетентность

Батурин Сергей Сергеевич, аспирант

Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Донецкая область, Украина)

Как известно одни люди лучше справляются с разнообразными видами деятельности, а другие нет, что темп освоения новой деятельности у разных людей может быть совершенно различным. Обычно это поясняют наличием или отсутствием разных умений. В соответствии с концепцией, которую предложила А.К. Маркова [1], профессио-

нальная компетентность всякий раз включает в себя социальную, специальную, индивидуальную, личностную и технологическую компетентности.

При этом мы совершенно согласны с Н.Н. Никитиной, утверждающей, что «своеобразие педагогической деятельности делает недопустимым наличие лишь узко-

специальной компетентности и профессионализм преподавателя определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности». [2] Иначе говоря, успешный в работе педагог не может быть только специалистом узкого профиля, успех в его работе в значительной мере связан с развитием общей компетентности.

В то же время понятно, что преподавателю необходимо, владение знаниями, которые он передает учащимся, а также психологическими, педагогическими знаниями, умениями и навыками. Исходя из особенностей педагогической профессии (в большинстве случаев это передача научных знаний при личном контакте ученика и учителя) особое значение приобретает наличие у педагога целого ряда качеств: разделённости и быстрой переключаемости внимания с объекта на объект, выдержки, наблюдательности и, разумеется, настойчивости. Преподаватель обязан постоянно контролировать свое поведение и грамотно управлять им.

Важным фактором компетентности учителя, по мнению А.М. Ахмедовой, является его профессиональные творческие способности, включающие в себя:

- выделение определенного факта или явления с его последующим обособлением от других;
- раскрытие роли и содержания каждого факта или явления, как в отдельности, так и в целом;
- демонстрация связи данного факта с другими элементами;
- проникновение в процесс развития явления в целом; [3]

Наука об управлении (менеджмент) как область знаний обладает своими закономерностями, принципами, средствами и методологией. Законы данной науки — это объективные, существенные, устойчивые связи явлений или событий, которые формируют основу научно обоснованной теории и осуществляют практические действия. Исходя из величины и количества объектов для управления в данной науке принято выделять управленцев (менеджеров) низового, среднего и высшего звеньев (к последним относятся руководители различных предприятий, учреждений). Среди специалистов низового и среднего звеньев могут быть менеджеры по продажам, по работе с клиентами, персоналом, и так далее. Общие требования к управленцам включают в себя: компетентность, нравственность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, способность творчески подходить к решению проблем, смелость в принятии решений.

Менеджеру, чтобы успешно выполнять свои функции управления, нужно проявлять себя в качестве лидера, что подразумевает умение вести за собой своих подчиненных. Лидерские действия управленца преобладают во всех сферах деятельности руководителя любого ранга. Поэтому несомненно, что менеджеру требуются развитые коммуникативные навыки и умения.

В своем учебном пособии по менеджменту А.А. Одиновым сделаны выводы о важности эмоциональных проявлений в работе менеджера: искренности в общении,

естественности поведения, устойчивости к стрессу, непринужденности, способности к сопереживанию, эмоциональной стабильности. Так же им отмечены такие качества, как трезвость (подход к жизни и ситуациям в ней, при котором происходит корректная, истинная оценка происходящих событий и действий всех участвующих в них лиц, в том числе самого себя) и по терминологии автора alertность (расслабленная собранность, с мгновенной готовностью к адекватному действию без суеты и перенапряжения). [4]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что, требования к профессиональным и личным качествам, как управленца, так и педагога совпадают в значительной мере.

В Украине в условиях современной системы образования, от педагога все больше требуются качества, которые, как правило, присущие именно менеджеру. Методы и приемы самоуправления и самоорганизации позволят учителю успешнее решать многие встающие перед ним проблемы. Научиться управлять собой, формулировать четкие личные цели, рационально использовать время, непрерывно заниматься своим саморазвитием, квалифицированно обрабатывать и запоминать информацию, эффективно решать педагогические проблемы — далеко не полные задачи самоуправления или как его еще называют самоменеджмента.

Нет сомнений в том, что технологическая компетентность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, нравственность, способность творчески подходить к решению проблем, смелость в принятии решений необходимы в профессиональной деятельности не только управленцу, но и преподавателю. Ведь, профессиональное мастерство менеджера, как и педагога, растет со стажем его работы. Но это утверждение справедливо лишь в том случае, когда, приходится творчески решать новые задачи.

Разумеется, помимо сходств существуют и различия, между компетентностью педагога и менеджера. Для преподавателя в первую очередь важны знания в области педагогики и по своему предмету, а для менеджера — в сферах торговли, производства. Но, если посмотреть на это с другой стороны, то учитель, тоже управляет педагогическим процессом, то есть является, менеджером. Для директоров школ, деканов, ректоров университетов управленческая деятельность является крайне важной и занимает большую часть их рабочего времени. Современное развитие общества показывает, что успешная деятельность любой организации, в том числе учебного заведения, зависит от умелого и грамотного руководства. Необходимо помнить, что организация, представляет собой единое целое и если работу самого менеджера не организовать должным образом, то он не сможет работать эффективно, что, разумеется, повлияет по цепочке на работу всей организации.

Б.Т. Лихачевым были выделены следующие компоненты, составляющие структуру педагогической деятельности учителя. Первый компонент — знание педагогом



Рис. 1. Виды деятельности педагога и управленца

потребности, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых человеку. Он определяет характер и содержание педагогической деятельности, ее цели и, задачи по формированию личности.

Второй компонент — различные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям. В результате освоения этих основ у человека формируется осознанное отношение к жизни — мировоззрение.

Третий компонент — педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция. Способность создавать собственную технологию и методику ее осуществления. Чтобы эффективно взаимодействовать с учениками, вступать с ними в воспитательные взаимодействия, стимулировать их самостоятельность, необходимо знание законов, по которым происходит усвоение знаний, умений и навыков, формирование отношений к людям и проявлениям мира педагогу необходимо научиться пользоваться этими знаниями на практике, овладеть опытом их умелого применения. [5]

В последнее время в работе педагога на первый план все чаще выходит исследовательская деятельность, основанная на умении ориентироваться в потоках научной информации, анализировать новые системы, технологии обучения, адаптировать эффективный педагогический опыт.

Образованность и технологическая компетентность педагога сегодня — это не только владение основами про-

фессиональных знаний, но и стремление к самосовершенствованию, саморазвитию творческих сил с целью полной самореализации в реальной педагогической практике.

В структуре труда учителя А.К. Маркова выделяет такие составляющие как:

- 1) профессиональные психологические и педагогические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя;
- 4) личные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Украинские исследователи В.В. Борисов и Д.А. Тхоржевский в структуре профессиональной педагогической деятельности выделяют следующие составляющие:

- 1) учебная деятельность;
- 2) воспитательная работа;
- 3) методическая работа;
- 4) педагогическая исследовательская деятельность.

Обратим внимание на то, что и в первом и во втором случае каждому компоненту как раз соответствует определенная группа профессионально важных качеств учителя. Н.В. Бордовская и А.А. Реан подчеркивают, что «компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя»; [7]

Руководитель, (управленец или же педагог) — это не только специалист в своей области, но и организатор труда других людей. Он должен организовывать работу сотрудников, (учеников), распределяя среди них кон-

кретные задания в соответствии с их возможностями и компетенциями. Таковую форму, взаимоотношений между начальником и подчиненным, как правило, называют **делегированием**.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что учитель, как и менеджер, являются организаторами деятельности других людей, их функции и основные профессиональные умения также практически совпадают.

Мы считаем, что деятельность педагога и управленца отличаются по содержанию и специфике, но виды их деятельности практически идентичны, что можно представить в виде следующей схемы:

#### *Литература:*

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 349 с.
2. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально — педагогической деятельности. — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.
3. Ахмедова А.М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя. Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Махачкала. — 2007. — 93 с.
4. Одинцов; А.А. Менеджмент организации: введение в специальность. — М.: Экзамен, 2004; — 314 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. — М.: Прометей, 1992. — 562 с.
6. Бордовская В.А., Реан А.А. Педагогика. — М., 2000. 304 с.

## **Выявление уровня познавательного интереса на уроках биологии в старших классах**

Дерюгина Любовь Игоревна, студент  
Курский государственный университет

**П**ознавательный процесс является важным фактором учения и в то же время это жизненно-необходимый фактор становления личности. Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности ученика, сильно влияет на формирование личности и обеспечивается определенными условиями: сила, глубина, устойчивость развития интереса; многосторонность характера и интересов ученика; взаимодействие познавательного интереса с другими мотивами [3].

Педагогическое исследование по данной теме проводилось в 10 классах профильного и непрофильного уровня (по биологии) школ города Курска. Выявление познавательного интереса происходило посредством проведения анкетирования детей, опросников.

Для выявления мотивов учащихся к изучению предмета биология мы использовали тест — опросник на выявление мотивации учащихся [1,2].

Вопросы составлены таким образом, чтобы выявить наличие трех видов мотивов учения: внутренних (№3, №4, №8), внешних положительных (№1, №5, №9) и внешних отрицательных (№2, №6, №7).

Результаты исследования обобщены в таблице 1 и рисунке 1 и 2.

Среди организаторских способностей и педагога, и менеджера значительное место следует отвести лидерским способностям. И управленец, и педагог, как руководитель, должны обладать для достижения успеха в своей деятельности большим набором личностных и профессиональных качеств, но поскольку одним их критериев деятельности руководителя служит конечный результат труда всего коллектива (курса, класса), в котором соединены результаты труда и управленца и подчиненных, педагога и студентов. Он, прежде всего, должен, быть грамотным организатором, лидером, знать особенности, возможности и потребности управляемого им коллектива.

По данным опросника нами было выявлено, что у обучающихся 10 класса непрофильного уровня по биологии преобладают внешние положительные мотивы к изучению предмета биология. На их долю приходится 55,2 % ответов от общего числа ответов. На долю внутренних приходится 22,6 %, а на долю внешних отрицательных — 17,2 %.

Среди внешних положительных мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию потому, на уроке интересно» — так ответило 37,5 % учащихся. По 31,3 % набрали варианты ответов «Я учу биологию потому, что нравится учитель» и «Я учу биологию потому, что нравится предмет».

Среди внутренних мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию, что хочу больше знать» его выбрали 31,3 % опрошенных. 12,5 % обучающихся 10 «Б» класса выбрали ответ «Я учу биологию потому, что в наше время нельзя быть незнакомой». 6,3 % детей выбрали ответ «Я учу биологию потому, чтобы потом работать в этой сфере».

Среди внешних отрицательных мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию потому, что заставляют родители» — данный ответ выбрали 25 % обучающихся. 6,3 % учат биологию потому, что любят животных и ра-



Таблица 1

Выявление мотивов учащихся к изучению предмета биология

| Мотивы                | № ответа | Количество ответов                     |                                      | Количество ответов в %<br>от числа испытуемых |                                      |
|-----------------------|----------|--|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
|                       |          | Непрофильный<br>уровень<br>по биологии | Профильный<br>уровень<br>по биологии | Непрофильный<br>уровень<br>по биологии        | Профильный<br>уровень<br>по биологии |
| Внутренние            | 3        | 5                                      | 8                                    | 31,3  | 88,8                                 |
|                       | 4        | 1                                      | 9                                    | 6,3   | 100                                  |
|                       | 8        | 2                                      | 3                                    | 12,5  | 33,3                                 |
| Внешние положительные | 1        | 6                                      | 3                                    | 37,5  | 33,3                                 |
|                       | 5        | 5                                      | 6                                    | 31,3  | 66,6                                 |
|                       | 9        | 5                                      | 3                                    | 31,3  | 33,3                                 |
| Внешние отрицательные | 2        | 4                                      | 4                                    | 25  | 44,4                                 |
|                       | 6        | 0                                      | 0                                    | 0   | 0                                    |
|                       | 7        | 1                                      | 3                                    | 6,3   | 33,3                                 |

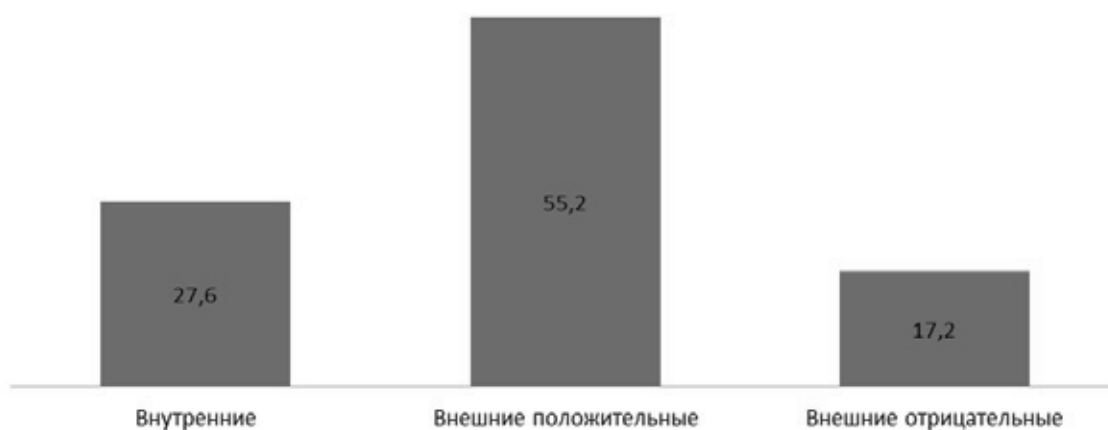


Рис. 1. Соотношение мотивов обучающихся 10 класса непрофильного уровня по биологии к изучению предмета биология

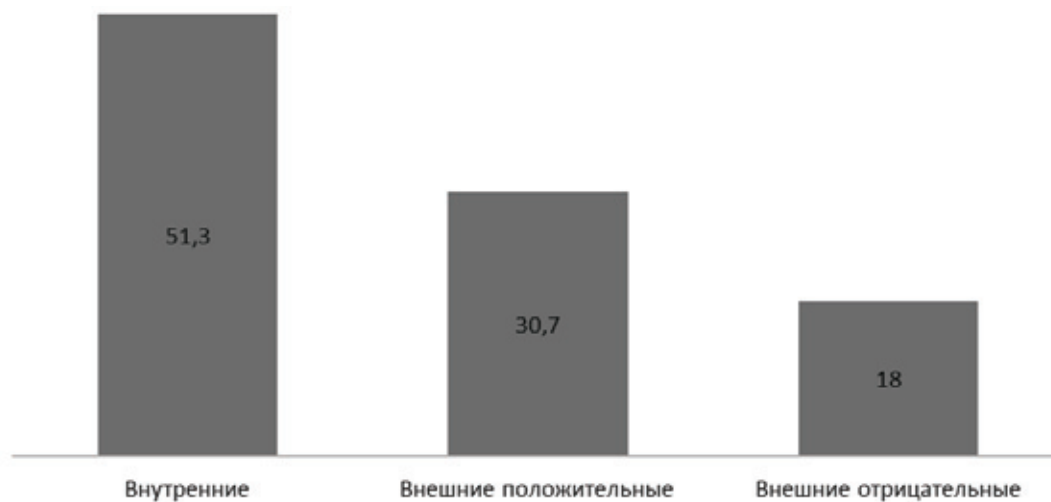


Рис. 2 Соотношение мотивов обучающихся 10 класса профильного уровня по биологии к изучению предмета биология

стения. Никто из детей не выбрал вариант ответа «Я учу биологию, чтобы не отставать от товарищей».

Анализируя полученные данные, было выявлено, что у обучающихся 10 класса профильного уровня по биологии преобладают внутренние мотивы к изучению предмета биология. На их долю приходится 51,3 % ответов от общего числа ответов. На долю внешних положительных приходится 30,7 %, а на долю внешних отрицательных — 18 %.

Среди внутренних мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию, чтобы потом работать в этой сфере» его выбрали 100 % опрошенных. 88,8 % обучающихся профильного класса выбрали ответ «Я учу биологию потому, что хочу больше знать». 33,3 % детей выбрали ответ «Я учу биологию потому, что в наше время нельзя быть не знающей».

Среди внешних положительных мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию потому, что нравится предмет» — так ответило 66,6 % учащихся. По 33,3 % набрали варианты ответов «Я учу биологию потому, что на уроке интересно» и «Я учу биологию потому, что им нравится учитель».

Среди внешних отрицательных мотивов наиболее популярный ответ «Я учу биологию потому, что заставляют родители» — данный ответ выбрали 44,4 % обучающихся. 33,3 % учат биологию потому, что строгий и требовательный учитель. Радует, что никто из детей не выбрал вариант ответа «Я учу биологию, чтобы не отставать от товарищей», это говорит о том, что обучающиеся выбрали этот класс обдуманно, а не следуя за одноклассниками.

Полученные данные можно объяснить тем, что у детей разные профили обучения (общеобразовательный и профильный) и уровень подготовки ученика, стремление

к знаниям, использование полученных данных в дальнейшем. Кроме того, ученикам общеобразовательного класса знания биологии необходимы для общего развития, как обязательного предмета в школе, а ученикам профильного класса знания по биологии нужны для дальнейшей работы в данной области.

Особое значение в организации учебной работы подростков имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, то есть развитие у них познавательной потребности, интересов и мотивов учения. Познавательные интересы учащихся подростковых классов требуют индивидуализированного педагогического влияния.

Для изучения интенсивности познавательного интереса обучающихся мы использовали одноименную методику, целью которой является выявление с помощью анкетирования интенсивности интересов обучающихся.

Результаты представлены в таблице 2 и рис. 3, 4.

Анализ результатов показал, что у 17 % обучающихся проявляется сильно выраженный познавательный интерес, у 63 % обучающихся выявляется средне выраженный познавательный интерес.

По полученным данным видно, что сильно выраженный познавательный интерес проявляется у 35,6 % обучающихся, что в 2 раза выше, чем в непрофильном классе; у 51,1 % обучающихся выявляется средне выраженный познавательный интерес.

Так в результате исследования нами было выявлено, у обучающихся 10 класса непрофильного уровня по биологии преобладают внешние положительные мотивы к изучению предмета биология (55,2 %), что объясняется тем, что нравится предмет и интересен учитель. А у обучающихся 10 класса профильного уровня по биологии пре-

Таблица 2

Изучение уровня развития познавательных интересов обучающихся

| Вопрос   | Вариант ответа                                | Количество ответов в % от числа испытуемых |                                |
|--|---|--|--------------------------------|
|  |   | Непрофильный уровень по биологии           | Профильный уровень по биологии |
| 1. Как часто ты подолгу занимаешься умственной работой?  | Часто   | 12,5                                       | 88,9                           |
|  | Иногда  | 87,5                                       | 11,1                           |
|  | Очень редко                                   | 0  | 0                              |
| 2. Что предпочитаешь ты, когда задается вопрос на сообразительность?                                     | Помучиться, но самому найти ответ             | 43,8                                       | 22,2                           |
|  | Когда как                                     | 37,5                                       | 66,7                           |
|  | Получить готовый ответ от других              | 18,7                                       | 11,1                           |
| 3. Много ли ты читаешь дополнительной литературы?  | Постоянно много                               | 12,6                                       | 0                              |
|  | Неровно: иногда много, иногда ничего не читаю | 43,7                                       | 88,9                           |
|  | Мало или совсем ничего не читаю               | 43,7                                       | 11,1                           |
| 4. Насколько эмоционально ты относишься к интересному для тебя занятию, связанному с умственной работой? | Очень эмоционально                            | 12,5                                       | 33,3                           |
|  | Когда как                                     | 62,5                                       | 44,5                           |
|  | Эмоции ярко не выражены                       | 25   | 22,2                           |
| 5. Часто ли ты задаешь вопросы   | Часто   | 6,3  | 33,3                           |
|  | Иногда  | 81,2                                       | 44,5                           |
|  | Очень редко                                   | 12,5                                       | 22,2                           |

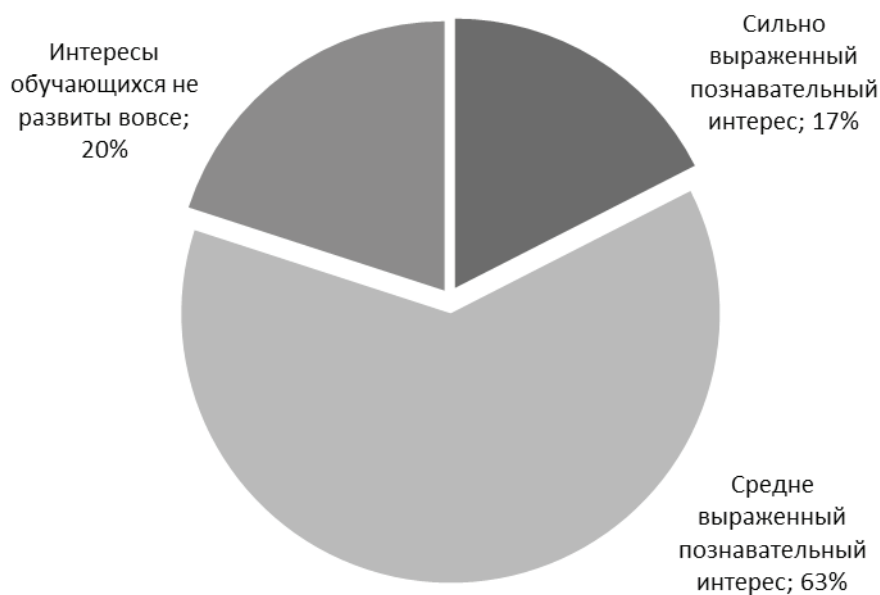


Рис. 3. Изучение уровня развития познавательных интересов обучающихся 10 класса непрофильного уровня по биологии, % от общего числа ответов

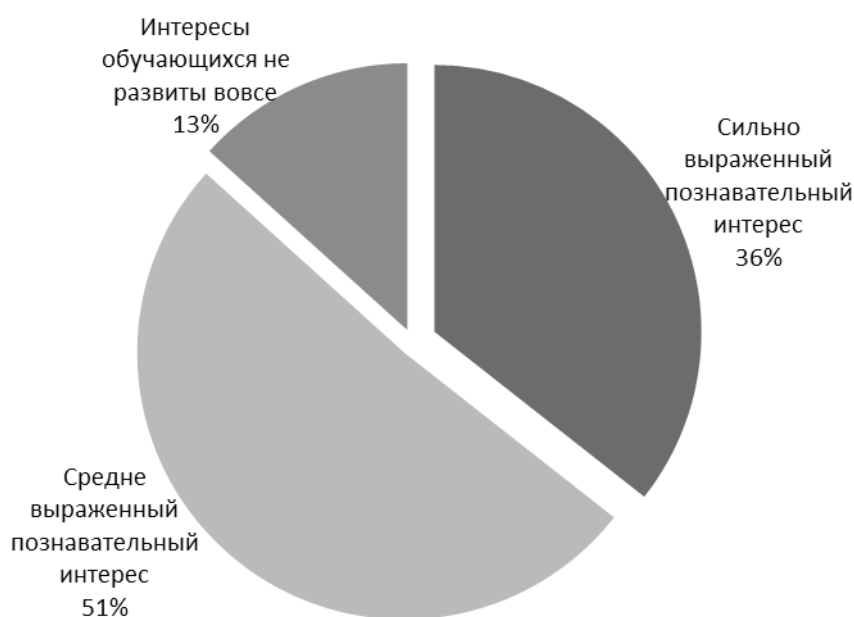


Рис. 4. Изучение уровня развития познавательных интересов обучающихся 10 класса профильного уровня по биологии, % от общего числа ответов

обладают внутренние мотивы к изучению предмета биология (51,3%), так все анкетированные хотят в дальнейшем работать в этой области и желают больше узнать интересующего их материала.

При опросе обучающихся 10 класса профильного уровня (по биологии) школ города Курска сильно выраженный познавательный интерес проявляется у 35,6% обучающихся, так как знания по биологии нужны в будущей профессиональной деятельности. У 17% обучаю-

щихся непрофильного класса, проявляется сильно выраженный познавательный интерес, что в 2 раза ниже, так как знания биологии необходимы для общего развития, как обязательного предмета в школе.

Вопрос снижения познавательного интереса у школьников к процессу обучения важен в современном мире и требует постоянных доработок, введение каких-либо новшеств, постоянную работу учителей над методами и способами подачи информации на уроках.

*Литература:*

1. Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И.К. Маркова) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
2. <http://psyvision.ru/help/pedagogika/42-pedagogika/468-ped005>.
3. Цветкова Л.И. Активизация познавательной деятельности на уроках биологии [Текст] / Л.И. Цветкова // Молодой ученый. 2011. — №5. Т.2. С. 171—173.

## Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника

Елисеева Дарья Сергеевна, аспирант

Оренбургский государственный педагогический университет

Модернизация российского образования предполагает принципиальное обновление его содержания, нацеленность на кардинально новый образовательный результат. От признания «знаний, умений и навыков» как основных итогов образования произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы самостоятельно решать разнообразные жизненные задачи.

Такая переориентация нашла отражение в создании и разработке Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (далее ФГОС — II). В основе ФГОС — II лежит системно — деятельностный подход, предполагающий ориентацию на достижение цели и основного результата образования — развитие на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию [7, с. 8].

Более того, в контексте новой парадигмы образования многие исследователи (А. А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской) рассматривают новое качество образования в терминах компетентностей. Среди ключевых компетентностей, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность человека в системе общественных отношений, в Стратегии «Модернизации содержания общего образования» обозначена «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации» [9]. Эта компетентность определяется как учебно-познавательная.

Уровень сформированности учебно — познавательной компетентности напрямую зависит от характера познавательных универсальных учебных действий учащихся.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и актив-

ного присвоения нового социального опыта, т.е. умение учиться [2, с. 27]. В свою очередь познавательные универсальные учебные действия обеспечивают учебно-познавательную компетентность, организацию учебно-познавательной деятельности и направлены на познавательное развитие личности. Под познавательным развитием личности понимается формирование у учащихся научной картины мира, развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, развитие репрезентативного, символического логического и творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии [10, с. 7].

В блоке познавательных универсальных учебных действий А.Г. Асмолов выделяет общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы [2, с. 90—91].

Безусловно, формирование у учащихся познавательных универсальных действий является одной из приоритетных целей образования. Однако, несмотря на то, что было проведено множество научных исследований, посвященных учебно-познавательной деятельности, способам её формирования и активизации, разработан целый пакет образовательных технологий, направленных на совершенствование общеучебных навыков, многие учителя начальной школы с трудом переходят к ориентации на новые цели начального образования. По-прежнему основной упор делается на овладение знаниями, умениями и навыками. В результате младшие школьники неспособны пользоваться арсеналом учебных средств не только в ситуациях близких к реальным, но и в новых, нестандартных учебно-практических ситуациях. Данный факт неоднократно подтверждался как педагогической практикой, так и мониторингом в сфере образования различного уровня.

В связи с этим актуальным становится вопрос определения наиболее благоприятного периода для форми-

рования познавательных универсальных учебных действий.

Долгое время психологи и педагоги недооценивали познавательные возможности младших школьников, излишне регламентируя их учебно-познавательную деятельность [3, с. 426]. Но именно младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования познавательных универсальных учебных действий.

Во-первых, в младшем школьном возрасте наблюдается положительная динамика в развитии важнейших познавательных процессов. Заметим, что формирование познавательных универсальных учебных действий требует развития высших психических функций — произвольности памяти, внимания, воображения. Именно в этом возрасте данные познавательные процессы приобретают самостоятельность [6, с. 340]. Младший школьник учится владеть специальными действиями, которые дают возможность сохранять в памяти увиденное или услышанное, представлять себе нечто, выходящее за рамки восприятия раньше.

Так внимание младшего школьника отличается большей устойчивостью и произвольностью по сравнению с дошкольным периодом. Более того, В.С. Мухина отмечает, что младший школьник может сам планировать свою деятельность [6, с. 341]. Это в свою очередь организует внимание школьника.

В младшем школьном возрасте произвольная память также становится функцией, на которую опирается формирование познавательных универсальных учебных действий. Ведущая роль этого познавательного процесса в учебной деятельности приводит ребенка к пониманию необходимости развивать свою память, овладевая возможностью её регулирования и сознательного управления. В результате усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания.

В младшем школьном возрасте также продолжается развитие воображения. В возрасте 7–10 лет ребенок в своем возрасте может создавать разнообразные ситуации, что делает возможным переход воображения в другие виды деятельности. Для младшего школьника воображение является способом выйти за пределы личного практического опыта и важнейшим условием развития креативности и творческих способностей.

Формирование познавательных универсальных учебных действий невозможно без развития мышления, которое в младшем школьном возрасте становится более гибким и сложным. Другими особенностями мышления младшего школьника являются обратимость, выход за пределы «здесь и сейчас», многомерность, способность делать логические выводы и умозаключения, поиск причинно-следственных связей [3, с. 423]. Однако главное новообразование рассматриваемого периода — формирование наглядно — образного мышления, которое дает ребенку возможность решать задачи в «результате вну-

тренних действий с образами» [6, с. 337]. Более того, в младшем школьном возрасте дети развивают метакогнитивную способность, которой пользуются при планировании своих действий, принятии решения и выборе эффективных стратегий памяти [3, с. 428].

Однако в период младшего школьного возраста развитие памяти, внимания, мышления и воображения, также как и формирование учебно-познавательной компетентности происходит в учебной деятельности, которая становится ведущим видом деятельности на данном этапе развития ребенка. Именно учебная деятельность позволяет решить важнейшие задачи развития в младшем школьном возрасте, а именно формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов, а также развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться» [1, с. 80]. Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности, отражению в мышлении существенных свойств и признаков, что дает возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребенка начинают формироваться научные понятия, в отличие от житейских понятий, складывающихся у ребенка на основании его опыта вне целенаправленного обучения [4, с. 100].

Несмотря на смену ведущего вида деятельности, игра в младшем школьном возрасте по-прежнему занимает особое место и оказывает положительное влияние на формирование и развитие не только креативности, но и учебно-познавательной компетентности в целом. Н.В. Рождественская и А.В. Толшин, рассматривая возрастные особенности психологического феномена креативности, отмечают, что в игре и детском творчестве развиваются соподчинение мотивов, целенаправленность действий, соподчинение целей, связь между отдаленными и близкими целями [8, с. 44]. Так в игровой деятельности закладываются основы учебно-познавательной компетентности.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования познавательных универсальных учебных действий, так как все виды деятельности, в том числе и учебная деятельность, в этом возрасте способствуют развитию познавательной сферы. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер большей произвольности. Ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими. Более того, в умственном плане осваиваются классификации, сравнения, аналитико-синтетический тип деятельности, действия моделирования, становящиеся предпосылками формирования в будущем познавательных универсальных действий.

Более подробно возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника представлены в Таблице 1.



Таблица 1

Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника  
(по материалам Матюхиной М.В.).

| Познавательные процессы | Классы   |  |  |
|-------------------------|--|--|--|
|                         | 1  | 2  | 3–4  |
| <b>Внимание</b>         | Преобладает непроизвольное внимание, однако появляются элементы произвольности. Внимание неустойчиво. Учащиеся сосредотачиваются в первую очередь на несущественных признаках объекта. Для учащихся важна внешняя привлекательность объекта. Внимание распределяется слабо. Привлекает только то, что понятно. Нет предварительной готовности к работе на уроке.   | Продолжается нарастание элементов произвольности внимания. Однако познавательная цель по-прежнему ставится взрослыми. Для полноценной работы на уроке необходима разминка.   | Преобладают элементы произвольности в связи с появлением у учащихся ответственности за усвоение знаний. Внимание более устойчиво. Учащиеся обращают внимание в первую очередь на существенные признаки объекта. Учащиеся сами ставят цель. Учащиеся способны распределять внимание, умственно активны и готовы к деятельности с самого начала урока. |
| <b>Память</b>           | Начинает развиваться произвольная память, но это умение несовершенно. Преобладает механическое непроизвольное запоминание, которое срабатывает только в случае сильного воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Ведущая роль принадлежит механическому запоминанию. Воспроизведение учебного материала дается нелегко, так как учащиеся не владеют приемами рационального запоминания. Распространено явление забывания. Необходима опора на наглядность. | Конкретно-образный характер памяти. Учащиеся способны воспроизводить учебный материал без опоры на наглядность. Однако наличие наглядности на уроке создает ситуацию успеха. Учащиеся начинают овладевать приемами осмысленного запоминания.                                     | Произвольное запоминание становится более продуктивным и осмысленным. Начинается развитие логической памяти. Активно используются приемы осмысленного запоминания. Начинается активное применение рациональных приемов заучивания наизусть. Увеличиваются объем памяти и её долгосрочность.  |
| <b>Мышление</b>         | Наглядно-образное мышление, переход к словесному мышлению.   | Словесно-логическое мышление с опорой на наглядность.  | Развитие абстрактного мышления. Начало развития формально-логического мышления.  |
| <b>Воображение</b>      | Незначительная переработка имеющихся представлений. Опора на конкретные предметы. Изображение людей и предметов отличается бедностью, нерасчлененностью. Образы непроизвольны и расплывчаты, носят схематичный характер.   | Развитие творческой переработки представлений на основе словесной наглядности. Образы полнее, включают на 1–2 признака больше, чем образы первоклассника. Отсутствие вымышленных дополнительных деталей. Образ более точный и определенный. Усиление дифференциации воображения. | Творческая переработка представлений. Увеличение количества деталей. Воссоздание целостного правильного образа. Воображение дифференцировано и управляемо.   |

#### Литература:

1. Возрастная и педагогическая психология: учебно-методический комплекс в 2 частях. Часть 1: учебное пособие по возрастной и педагогической психологии / О.В. Кузьменкова, М.М. Елфимова, М.Н. Олекс и др.; под ред. О.В. Кузьменковой. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. — 288 с.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 152 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
4. Крутецкий В.А. Психологические особенности младшего школьника / Возрастная и педагогическая психология: учебно-методический комплекс в 2 частях. Часть 2: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. О.В. Кузьменковой. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. — 240 с.
5. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.
8. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

## К вопросу о современной профориентации и профориентационных услугах

Кравчук Людмила Александровна, кандидат педагогических наук  
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

В Постановлении Министерства труда и социального развития РФ 1996 года «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» говорится: «*профессиональная ориентация* — это компонент общечеловеческой культуры, в которой проявляется забота общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, о развитии природных дарований, о проведении комплекса мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда».

Надо признать, что и сегодня развитие системы профориентации рассматривается как одно из гарантов соблюдения государством прав граждан на труд и выбор профессии. Отечественная наука и практика в области профориентации в 2012 году отметила столетний юбилей. Их становление — это чередование подъёмов и падений, находок и потерь, поиск средств и методов поддержки молодёжи, вступающей в трудоспособный возраст и выбирающей свой профессиональный путь. Надо признать, что и в наши дни профориентация — это активно развивающаяся система, но наполнена противоречиями:

— между ориентацией на развитие высокотехнологического и наукоемкого производства и недостаточной ориентацией системы образования и конкретных людей на освоение соответствующих профессий. (В итоге более

половины выпускников вузов не работают по специальности);

— между требованиями системной организации психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения, с одной стороны, и эпизодической помощью, с другой;

— между требованиями научной обоснованности профориентации с опорой на лучший отечественный и мировой опыт и дилетантизмом в этой сфере;

— между значимостью профориентации как для отдельной личности, так и для общества в целом и недооценкой данной работы, выражающейся в недостатке времени на нее, в слабой подготовке специалистов-профконсультантов;

— необходимостью подготовки личности к самостоятельному выбору и построению карьеры, с одной стороны, и практики манипулятивной профконсультационной помощи, часто организованной без активизации консультируемых;

— необходимостью учитывать в работе с населением интеграционные и миграционные процессы на уровне мировой экономики и недопонимание важности профориентации в решении кадровых вопросов в проведении миграционной политики и международном разделении труда.

Решение названных противоречий становится важнейшим условием совершенствования профориентационной работы.

В современных условиях, когда взят курс на модернизацию экономики, нацеленную на «прорыв» по всем направлениям, эффективное использование трудового потенциала страны приобретает особое значение. Поэтому молодым людям для реализации своих профессиональных планов необходимо обладать знаниями и умениями, которые помогли бы им быстро переориентироваться в случаях изменения ситуации на рынке труда или потери работы. Сейчас, когда процессы социального и культурного обновления ускоряют свой темп, период личностного, профессионального, социального самоопределения молодых людей сокращается. Они вынуждены быстрее, чем их сверстники прошлых десятилетий, понять себя, свои потребности и возможности, научиться соотносить свои интересы с объективными требованиями, адекватно реагировать на вызовы времени.

В силу того, что профориентация порой уже не вписывается в образовательный и воспитательный процесс школы, надёжным помощником учащимся, их родителям и педагогам в профориентационной работе и профессиональном самоопределении является комплекс профориентационных услуг, предоставляемых центром «Абитуриент» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС). Данные услуги позволяют обеспечить качественную подготовку школьников и абитуриентов к получению профессионального образования.

«Абитуриент» на протяжении четырёх лет является Региональным Представительством центра «Гуманитарные технологии» (г. Москва) по проведению профориентационного тестирования и располагает определёнными компьютеризированными модулями: «Профнавигатор» адресован учащимся 5–7 классов, выбирающих профиль обучения и варианты дополнительного развития и подготовки (кружки, секции). «Профориентатор» позволяет проводить диагностику склонностей (сочетание способностей, интересов и личностных качеств) учащихся 8–11 классов, выявляя потенциал и ведущую направленность в профессиональной сфере. Диалог с профконсультантом-практиком даёт возможность определить оптимальный для подростка профессиональный путь. «Профмастер» предназначен школьникам и абитуриентам, выбирающим профессию в системе среднего профессионального образования. «Профэксперт» — дополнительный модуль к комплексам «Профнавигатор», «Профориентатор», «Профмастер» для поддержки профконсультационной работы. Программа позволяет взаимодействовать с диагностическим профилем испытуемого, сравнивать профиль с различными профессиями, выбирать наиболее близкие и отсеивать неподходящие, прогнозировать последствия изменения профиля. «Профконсультант» ориентирован на взрослых, имеющих высшее образование и опыт работы, но рассматривающих вопрос о смене профессии, получении второго высшего или дополнительного образования.

За истекший 2012 год сотрудниками центра было проведено свыше полутора тысяч сеансов профтестирования! Школьники получают консультацию сертифицированных профконсультантов — Ирины Оглезневой, Татьяны Мельниковой и Людмилы Кравчук.

Вот уже второй год подряд (2011, 2012) центр становится призёром российского конкурса «Лучший региональный организатор дистанционного тестирования». Использование компьютеризированных методик способствует расширению клиентской базы и внедрению новых технологий профориентационной работы.

Помимо этого, психологами используется карточная *игровая методика «Профессьянс»* с целью **пробуждения интереса** учащегося 5–11 класса к составлению «формулы профессии». Игра помогает лучше познать себя, определить, какие качества или способности нужно развивать для успешной профессиональной самореализации в привлекательной для вас области.

Использование активизирующих методов профориентации позволяет специалистам центра сориентироваться в обширной профориентационной проблематике и помочь старшеклассникам г. Владивостока и Приморского края в выборе профессионального пути. Самые активные территории края — участники профтестирования: г. Артём, Арсеньев, Владивосток, Дальнегорск, Дальнереченск, Находка, Уссурийск, Спасск-Дальний; районы: Пожарский, Спасский, Шкотовский.

Осуществляя психолого-педагогическую поддержку процесса профессионального самоопределения личности, психологи-профконсультанты применяют различные подходы: *информационный* включает в себя обеспечение клиента информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о рынке труда. *Диагностико-консультационный* помогает установить соответствия клиента тому или иному виду деятельности путем сопоставления особенностей клиента и требований к профессиям. *Активизирующий* заключается в том, через игру, нестандартные вопросы и провокации вызвать у клиента интерес к профессии, заставить задуматься о себе, о жизненных ценностях и о том, как спланировать карьеру. Использование *развивающего* подхода способствует формированию знаний, умений, навыков, необходимых для овладения профессией и успешного трудоустройства. *Экологический* подход убеждает нас в том, не все люди могут заниматься благородным и творческим трудом: кому-то приходится выполнять и менее привлекательные работы. Ориентация человека лишь на лучшие образцы самореализации может отторгаться людьми, и тогда такая «благородно» ориентированная профориентация может восприниматься как насилие над теми, кто не стремится к высотам духовного роста. Право человека делать выбор, согласно которому лишь многообразие и оптимальное соотношение видов деятельности обеспечивает гармонию данной системы.

Отсюда следует, что необходимо разрабатывать и применять профориентационные технологии, адекватные требованиям инновационной экономики.

В марте 2012 года ряд учёных в области педагогики, психологии, медицины, экономики, экспертов по профориентации написали письмо В.В. Путину О разработке «Федеральной программы профессиональной ориентации молодёжи и других социальных групп населения России до 2020 года» [1].

В ходе реализации такой программы, как считают авторы письма, получит поэтапное развитие высокоорганизованная и эффективно действующая государственная система профориентации, основная задача которой — создать условия для наиболее полной и осознанной реализации прав на труд, свободный выбор профессии, образование, профессиональную подготовку, охрану труда и здоровья, социальную защиту, включая и психологическую помощь. В рамках такой системы должен будет обеспечен доступ к профориентационным услугам всех нуждающихся в них, независимо от возраста, места проживания, работы и учёбы.

Нам представляется, что данное письмо свидетельствует не только о растущей востребованности развития профориентационной деятельности в стране, но и решает вопрос опережающего культурного роста личности, которая будет способна создавать экономику, равно как и общество завтрашнего дня.

Особенностью сегодняшней ситуации, отмечают практически те же исследователи, становится понимание того, что происходят изменения в подходах, диктуемые современными реалиями и перспективы развития профориентации: [2].

1. Важность *непрерывного и опережающего* образования, предполагающего мониторинг рынка труда и оценку перспективы его изменения, на основе которого система профессионального образования должна постоянно корректировать структуру профессий, предлагаемых в учебных заведениях.

2. Ориентация на *выбор и освоение не одной, а нескольких профессий* (включая и сочетание профессий высшего, среднего и начального образования) человеком, что расширяет возможности трудоустройства на рынке труда и повышает качество рабочей силы на уровне страны, регионов и организаций. Идёт комбинирование своей, индивидуальной «профессии» из мозаики компетенций (личностных и профессиональных).

3. Ориентация на *постоянное повышение квалификации и непрекращающиеся карьерные выборы*. В этом смысле, с учетом важности карьерных вопросов для человека, профориентационная и профконсультационная помощь должны стать органическим элементом других видов психологического консультирования.

4. Усложнение социально-экономической ситуации и постоянно расширяющиеся свободы личностного, жизненного и карьерного выборов требуют *повышения го-*

*товности самоопределяющейся личности к самостоятельному и осознанному решению своих карьерных вопросов*. Это предполагает активизацию самих клиентов и формирование у них умения ориентироваться в разнообразных ситуациях выбора и принимать ответственные решения.

5. Требование *системности работы*, предусматривающее полагать взаимодействие социальных институтов общества (школы, семьи, системы профессионального образования).

6. Требование *комплексности работы*, предусматривающее использование разных форм и методов работы.

7. Развитие *оперативных и долгосрочных показателей эффективности профориентации*. Это предполагает сочетание профориентационной помощи, ориентированной на решение конкретных задач в конкретных ситуациях и с четким результатом (поступление в колледж, вуз), с одной стороны, и задач, ориентированных на будущее с менее определенными результатами («вектор» профессионального развития для человека, принятый им) — с другой.

8. Построение профориентационной работы на идеях «компетентностного подхода», предполагающего учет и развитие конкретных качеств, которые пригодятся в деятельности, на перенесение акцента на саму готовность человека решать задачи, опираясь на свои качества.

9. *Повышение взаимосвязи профессионального, жизненного и личностного самоопределения*, когда важным для человека становится не просто выбор профессии, но и выбор места в обществе, где с помощью своей профессии он становится социально ценным гражданином. Гармонизация взаимосвязи профессионального, жизненного и личностного самоопределения позволяет выходить на проблематику формирования системы ценностей и поиска смысла данного профессионального труда и всей жизни, что делает профориентационную работу важным условием социализации личности и ее гражданского становления.

10. *Идеи социального партнерства в создании системы профориентации* усиливают взаимосвязь профессиональной ориентации с профессиональным образованием — представителями различных профессий с целью создания более разнообразной образовательно-информационной среды (создание рабочих мест, мастерских, «инкубаторов»; полевые практики; участие школьников со специалистами в выполнении социальных заказов и проектов).

Таким образом, на современном этапе развития общества профессиональная ориентация осуществляется как социально-профессиональная, поскольку признана её необходимость в работе не только с частными лицами, но и в интересах государства в связи с тем, что она рассматривается как основа государственной кадровой политики. Уровень развития профориентации во многом связан с уровнем развития реальной свободы выбора в обществе.



*Литература:*

1. Письмо В.В. Путину О разработке «Федеральной программы профессиональной ориентации молодёжи и других социальных групп населения России до 2020 года» (Антосенков Е.Г., Чистякова С.Н., Сухарева Л.М., Апостолов О.П., Пряжников Н.С., Серебряков А.Г., Родичев Н.Ф.). Электронный ресурс: [www.Профессиональная\\_ориентация.рф/news](http://www.Профессиональная_ориентация.рф/news)
2. Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе (Чистякова С.Н., Пряжников Н.С., Родичев Н.Ф.). Электронный ресурс: [www.academia-proforint.ru](http://www.academia-proforint.ru)

## **Проблемы функциональной грамотности выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**

Малыхина Галина Алексеевна, педагог-психолог;  
Горшкова Лариса Владимировна, социальный педагог;  
Луценко Елена Викторовна, учитель русского языка и литературы  
Борисоглебский кадетский корпус (Воронежская обл.)

**П**роблема достижения функциональной грамотности, т.е. уровня образованности, достаточного для продуктивного функционирования в обществе, впервые обозначенная в документах ЮНЕСКО в середине XX века, актуальна и до настоящего времени. Изменение общества в силу его технического, информационного, ценностного развития приводит к появлению новых требований к уровню функциональной грамотности. Уровень, допустимый 50 лет назад, сегодня не позволяет эффективно жить в современном обществе.

Функциональная грамотность является социально-экономическим явлением, связанным с благосостоянием населения и государства в целом. Закономерно, что с середины XX века проблема функциональной грамотности попала в поле зрения международных организаций, 1990 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом грамотности, ООН объявила 2003–2012 годы Десятилетием грамотности в широкой интерпретации этого понятия. Условно уровень функциональной грамотности отмечается в утверждении: «Современный европеец (гражданин) должен знать и уметь...» и определяется для каждой страны с учетом культурной и региональной специфики.

Функциональная грамотность — это способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию, заполнить анкету обратной связи и т.д.), то есть это тот уровень грамотности, который дает человеку возможность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В частности, сюда входят способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений.

Традиционная педагогика рассматривает грамотность как психологическую способность индивида — внутреннее когнитивное свойство. Отличие понятия базовой грамотности от функциональной грамотности состоит именно в наличии социального контекста. Если базовая грамотность является устойчивым свойством личности, то функциональная грамотность есть ситуативная характеристика для осуществления жизнедеятельности в конкретной социокультурной среде. Тенденция к расширению понятия «функциональная грамотность» выразилась во введении в него деятельностного аспекта, то есть способности человека эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции.

Особого внимания заслуживает снижение общей грамотности выпускников. Как показали результаты единого государственного экзамена по русскому языку, прямыми проявлениями невысокого уровня практической грамотности явились: бедность и односторонность словарного запаса учащихся, примитивность и однообразие синтаксического строя речи, слабо сформированное чувство стиля, неумение ясно и стройно как по форме, так и по содержанию излагать свою точку зрения по поставленной проблеме. Эти характеристики можно дополнить материалами, касающимися низкого уровня функциональной грамотности выпускников в области элементарной математики, истории и т.д. Не случайно преподаватели вузов констатируют растущий разрыв между школой и высшим учебным заведением.

В ходе проведения исследований образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, было предложено оценить значимость функциональных умений в период постинтернатной адаптации воспитанников, а также указать, какая часть воспитанников владеет указанным умением к моменту выпуска из учреждения. Получились довольно интересные результаты.



Крайне необходимыми для выпускников, по мнению педагогов, психологов, воспитателей, оказались следующие умения:

- заботиться о своем здоровье (86,8 %);
- адекватно реагировать на собственные эмоции и эмоции других людей (78,9 %);
- грамотно отстаивать свои права и интересы (73,7 %);
- ориентироваться в мире профессий и в своих профессиональных возможностях (68,4 %)
- действовать в ситуации угрозы личной безопасности (68,4 %);
- эффективно и безопасно пользоваться общественным транспортом (81,6 %);
- эффективно и безопасно пользоваться домашними бытовыми электроприборами (76,4 %);
- ориентироваться в районе проживания, в своем городе (73,7 %);
- и действовать с позиции гражданина в решении проблем распространения наркотической зависимости в обществе (68,4 %).

Возникает вопрос: «Какие умения, по мнению педагогов и других специалистов, наиболее хорошо сформированы у сегодняшних воспитанников выпускных классов?». Оказалось, что почти все воспитанники умеют эффективно и безопасно пользоваться общественным транспортом (65,8 %), средствами связи (63,8 %), домашними бытовыми приборами (57,9 %) и могут ориентироваться в районе проживания и в своем городе (50 %). Большая часть будущих выпускников умеет заботиться о своем здоровье (60,3 %) и действовать в ситуации угрозы личной безопасности (55,3 %), а также умеют отбирать необходимую информацию из книг (57,9 %) и работать на компьютере (55,3 %).

Анализируя список умений, которые, с точки зрения опрашиваемых, не так важны для выпускника интернатного учреждения, можно сказать, что сюда попали все умения, связанные с культурным развитием человека: умение ориентироваться в произведениях искусства, в живописи, архитектуре, музыке, умение пользоваться каталогами при посещении музеев, библиотек, выставочных залов и т.д.

Что касается наличия этих умений у сегодняшних воспитанников, то поданным опроса лишь единицы смогут найти нужную книгу в библиотеке, наметить маршрут при посещении музея, разобраться в литературе об искусстве, поговорить о шедеврах живописи или архитектуры, выразить свое мнение о классических музыкальных произведениях.

Такое положение дел не может иметь положительного влияния на постинтернатную адаптацию выпускников. Расширение социальных контактов, выход за пределы социального слоя, к которому принадлежат родители большинства социальных сирот, не возможны, если выпускник интернатного учреждения остается культурно

неграмотным человеком. Однако недооценка этого факта педагогами, работающими с социальными сиротами, приводит к тому, что дети, выходя из стен государственного учреждения, не чувствуют себя комфортно в обществе молодых людей не своего круга, культурный уровень которых выше их собственного. Знакомство с молодым человеком (девушкой) из интеллигентной семьи предполагает необходимость умения поддерживать разговор о литературе, об искусстве, о музыке, о театре, а если выпускник детского дома не имеет понятия об этих вещах, то вряд ли у него есть шанс на развитие серьезных отношений. Следствием этого становятся дружба и браки в пределах «круга своих», т.е. бывших воспитанников интернатных учреждений, что далеко не всегда имеет положительный результат.

Согласно опросу 78,9 % педагогов, участвующих в исследовании, считают, что один иностранный язык желательно знать всем выпускникам интернатных учреждений. Однако на практике, судя по всему, желаемое далеко от действительности: 70 % опрошенных педагогов указали на то, что меньшая часть их выпускников владеет каким-либо еще языком, кроме родного.

Что касается умений, наиболее плохо сформированных у будущих выпускников, то, согласно результатам исследования, среди них можно назвать умение определять критерии для оценки достигнутых результатов в разных сферах деятельности, в т.ч. образовательной и умение адекватно действовать в ситуации психической опасности (угрозы, запугивания, давления, оскорбления).

Для успешного воспитания функционально грамотной личности в российской школе необходимо придать образованию личностный смысл, т.е. усилить смысловой характер его содержания и реализовать в образовательной среде соответствующие педагогические принципы и условия.

Таким образом, функциональная грамотность выступает неперенным условием успешной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей к окружающей среде. В современных условиях она является гарантией выживания человека и атрибутом непрерывного образования. В уровне функциональной грамотности просматривается социальный аспект: зависимость способности молодых людей применять прикладные знания и умения от материального положения семьи, ее социального статуса.

Недооценка уровня функциональной грамотности выпускника как одного из показателей их готовности к взрослой жизни, надежда на «доучивание» в последующей деятельности усложняет процесс социализации и снижает значение школы как ее института. Представляется целесообразным ввести характеристику функциональной грамотности выпускников в качестве одного из индикаторов оценки модернизации отечественной средней школы.

*Литература:*

1. Астраханцева Т.С. Итоги единого государственного экзамена по русскому языку и литературе в 2007 году / Астраханцева Т.С., Семенов А.Н.; Департамент образования и науки Ханты-Мансийского авт. окр. — Югры, Бюджетное учреждение доп. проф. образования Ханты-Мансийского авт. окр. — Югры «Ин-т развития образования». — Ханты-Мансийск: ИРО, 2008. — 128 с.
2. Гаврилюк В.В. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу / В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин, Ш.Ф. Фарахутдинов; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Тюменский гос. нефтегазовый ун-т». — Тюмень: Изд-во гос. образовательного учреждения высш. проф. образования «Тюменский гос. нефтегазовый ун-т», 2009. — 243 с.
3. Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход: (учебно-методическое пособие) / [Л. М. Перминова]; Департамент образования города Москвы, Московский ин-т открытого образования. — Москва: [б. и.], 2009. — 131 с.

**Подготовка к сочинению-рассуждению в рамках ГИА**

Пинахина Людмила Ивановна, учитель русского языка и литературы  
МКОУ Бобровская СОШ №2 (Воронежская обл.)

**В** демоверсии 2013 года С 22 отсутствует. Это значит, что все выпускники будут писать сочинение на лингвистическую тему. Основным содержанием сочинения будет лингвистический материал на основе текста.

Прежде чем начать анализировать текст, мы должны понять, в каком стиле он создан. Определив стиль, мы должны рассмотреть языковые и стилистические особенности.

Чтобы лучше понимать особенности художественной речи, тоньше чувствовать ее красоту и выразительность, нужно знать, какими средствами эта выразительность создается.

Основные средства выразительности — фигуры и тропы.

Тропы — олицетворения, градация, эпитет, сравнения, анафора, гипербола и другие, они употребляются в переносном значении, чтобы усилить выразительность.

Фигуры — синтаксические средства выразительности: инверсия, парцелляция, риторический вопрос, восклицание.

Все эти термины выпускники изучают в школе. Готовясь к экзаменационному сочинению, необходимо привести в систему эти знания.

Сочинение-рассуждение состоит из трех частей.

1. Тезис.
2. Аргументы.
3. Вывод.

В первой части необходимо сформулировать позицию автора высказывания, выразить свое отношение к этой позиции.

Вступление может состоять из 2—3 предложений. Можно процитировать слова писателя, можно написать содержание, выразив его своими словами.

В основной части приводятся два примера из текста, которые подтверждают слова писателя и ваши рассу-

ждения. Приводя пример, нужно назвать языковое явление, объяснить его значение и указать роль в языке.

Например, в предложении девятнадцатом автор использует пословицу — жанр фольклора, распространенное краткое изречение Железникова хочет усилить выразительность речи и показать жизнерадостность девочки.

В пятом предложении автор пользуется метафорой. Она основана на переносном значении, близка к скрытому сравнению. В данном предложении метафора помогает лучше представить себе улыбку девочки.

Заключительная часть — это вывод из всего сказанного. Он может повторять главную мысль только другими словами.

Используя такие рекомендации, учащиеся написали сочинение-рассуждение, раскрывая смысл высказывания выдающегося русского филолога В.В.Виноградова: «Понятие стиля в применении к языку художественной литературы наполняется иным содержанием, чем, например, в отношении стилей публицистического и научного».

Сочинение-рассуждение.

В нашем языке существует много литературных стилей, отличающихся друг от друга. Но отдельного внимания, несомненно, заслуживает стиль художественной литературы. Этот стиль опирается на всю национальную самобытность, красочность и индивидуальность русского языка, эстетически воздействуя на читателя.

Так для передачи нерешительности, а затем уверенности автор использует парцелляцию (предложения 30—37). Этого не покажешь в публицистическом стиле.

В пятом предложении Железников использовал градацию «чудная, милая, восхитительная». Этим автор дает нам представление о бабушке Колкиной, о прекрасном отношении к ней Николая Николаевича. В научном стиле градация отсутствует вовсе.

Таким образом, прав был Виноградов, утверждавший: «Понятие стиля в применении к языку художественной литературы наполняется иным содержанием, например, в отношении стилей публицистического и научного».

Сочинение — рассуждение.

Художественный стиль отличается от других стилей речи. Он наполнен иным содержанием, чем, например, научный или публицистический. Художественный стиль самый живой, красочный и эмоциональный. Существует много приемов, благодаря которым художественный стиль значительно отличается от остальных. Рассмотрим примеры из текста.

В предложении 5 автор применяет градацию — расположение слов, выражений в порядке возрастания их эмоционально-смысловой значимости — «чудная, милая,

восхитительная» для того, чтобы усилить восприятие читателя бабушки Колкиной.

В предложениях 30–37 рассказчик пользуется парцелляцией — делением предложений для того, чтобы передать чувства деда по отношению к этой бабушке. Интонационно выделяя слова, автор показывает их значимость.

Эти приемы не встречаются в научной или публицистической литературе. Разнообразие изобразительно-выразительных средств можно найти в художественном стиле речи. Это и есть главное отличие художественного стиля от других. Поэтому прав был В.В.Виноградов в том, что «понятие стиля в применении к языку художественной литературы наполняется иным содержанием, чем, например, в отношении стилей публицистического и научного».

## Обучение иностранному языку учащихся средних общеобразовательных школ с позиций компетентностного подхода

Рузметова Мухаббат Шакировна, старший научный сотрудник  
Узбекский НИИ педагогических наук им Т.Н. Кари Ниязий (г. Ташкент)

Формирование ключевых компетенций обучающихся является одной из важнейших задач, стоящих перед школой в связи с модернизацией образования. Изменение общественно-политической ситуации, развитие международных контактов во всех сферах, международная интеграция привели к росту роли и значения умений и навыков реального иноязычного общения. Изменилось и само понимание этого общения в языковой педагогике и шире — в образовании в целом. В связи с этим актуальным становится вопрос компетентностного подхода в образовании.

Исследователи компетентностного подхода к обучению предлагают несколько классификаций компетенций. По одной из них (автор А.В. Хуторской) (1), ключевыми образовательными компетенциями являются:

1. Ценностно-смысловая.
2. Общекультурная.
3. Учебно-познавательная.
4. Информационная.
5. Коммуникативная.
6. Социально-трудовая.
7. Личностного совершенствования.

Данная классификация оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентностного подхода, так как составлена на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика.

1. Ценностно-смысловая компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. Она демонстрирует, каковы его ценностные ориентиры, способен ли он понимать свою роль и предназначение в мире, может ли выбирать установки

для своих решений и поступков, ответственно ли ученик относится к выбору решения. Ученики овладевают данной компетенцией, участвуя в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков.

2. Общекультурная компетенция позволяет учащимся приобщиться к диалогу культур, выяснить культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки в жизни человека. Одновременно данная компетенция показывает, насколько ученик компетентен в бытовой и культурно — досуговой сфере (например, при организации свободного времени).

В плане изучения иностранных языков речь идет о формировании социокультурной компетенции. Современные УМК по иностранным языкам направлены как раз на формирование социокультурной компетенции, которая рассматривается как:

- готовность и способность находить общее и культуроспецифическое в моделях развития изучаемого и родного языков,
- находить, сравнивать и обобщать культуроведческую информацию, получаемую из разных источников и на разных языках,
- строить речевое взаимодействие в соответствии с нормами, принятыми в той или иной культуре, с учетом речевой специфики.

3. Учебно-познавательная компетенция включает в себя элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Так, например, учащимся предлагается еще раз проверить собственную работу (грамматический тест, сочинение), уже проверенную учителем, но без исправленных ошибок. Учитель подробно обсуждает с ними причины появления ошибок, учащиеся выполняют работу над ошибками, продвигают еще ряд упражнений, направленных на лучшее усвоение материала, анализируют неточности стиля и формы. На следующем этапе они выполняют повторную работу с учетом всех предыдущих замечаний.

4. Информационная компетенция обеспечивает навыками деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Именно информационная компетенция в современном мире является залогом успешной реализации в различных сферах общения, в том числе и профессиональной. Для этого нужно:

- находить нужную информацию в различных источниках, как на бумажных, так и на электронных носителях, на разных языках,
- отбирать необходимую информацию, выделяя главное и второстепенное,
- определять степень достоверности информации путем сравнения с информацией из других источников и ставить ее под сомнение,
- эффективно использовать полученную информацию,
- сохранять информацию, защитив ее от нежелательных пользователей.

5. Коммуникативная компетентность включает знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Дети овладевают данной компетенцией в ролевых играх, при написании анкет и писем.

6. Социально-трудовая компетенция тесно связана с коммуникативной компетенцией. Социально-трудовая компетенция направляет умение владения различными социальными ролями в сферу гражданско-общественной и социально — трудовой деятельности. Основным способ — ролевая игра, в ходе которой ученики не просто практикуются в использовании языковых навыков, но и готовят себя к будущим социальным ролям.

7. Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. В данной формации большую роль играет сам учитель, его стиль общения с людьми, его духовные ценности и приоритеты.

В основе обучения иностранному языку в большей степени находятся не предметные компетенции (хотя они имеют отражение в государственных стандартах), а ключевые компетенции, как более универсальные. Именно они дают возможность для формирования учащегося как субъекта учебной деятельности и воспитания его личности.

Сегодня невозможно достичь цели, решить задачи обучения школьников иностранному языку без создания ус-

ловий для самостоятельного приобретения и осмысления ими знаний. Задача современного учителя — не преподносить знания школьникам в готовом виде, а создать мотивацию и сформировать комплекс умений учить самого себя. Назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в формировании коммуникативной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять непосредственное иноязычное общение. Сотрудничество учителя и учащегося предполагает умение педагога дозировать и направлять самостоятельность, предоставляемую школьнику, которая ведет к целеполаганию автономизации его познавательной деятельности как основы личностного становления и развития.

Как известно, иноязычная коммуникативная компетентность — это готовность учащихся пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в иностранном языке для решения жизненных практических и теоретических задач. В то же время любые умения приобретаются в процессе деятельности, следовательно, формирование компетентности возможно лишь в ходе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся и студентов. Именно поэтому компетентностный подход направлен на получение ими опыта такой деятельности, на придание самому процессу обучения деятельностного характера. Главное — уметь приобретать знания не пассивно, а деятельно (активно), то есть, прилагая к тому усилия, и уметь пользоваться этими знаниями в повседневной жизни, как в пределах, так и за пределами обучения.

Таким образом, мы считаем, что подготовка учащихся средних общеобразовательных школ с узбекским языком обучения по иностранному языку, с позиций компетентностного подхода, должна обеспечивать не только определенный уровень знаний, навыков и умений в иностранном языке, но и формировать их готовность к выполнению иноязычной деятельности в процессе решения практических задач, а также для дальнейшего саморазвития и самообразования, т.е. иноязычную коммуникативную компетентность.

Научные исследования И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера, П.Б. Гурвич, Б.А. Лапидуса, И.И. Халеевой, С.В. Колядко, Л.Я. Ереминой, Л.В. Макара, М.К. Шлангмана, Т.В. Ежовой, И.Л. Плужника, Е.И. Воробьевой, Д.С. Мельниковой, Э.В. Бибикиной, Н.Ф. Радионовой, В.А. Исаева, Э.Ф. Зеера, В.А. Болотова, В.В. Серикова, В.И. Байденко, Ю.Г. Татура и других учёных посвящены проблемам повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам. В них решение проблемы видится в оптимизации содержания обучения и обучения иноязычной устной речи на основе компетентностного подхода, обучении профессионально-ориентированному общению в формировании различных компетентностей: профессиональной, общекультурной, межкультурной, страноведческой и социокультурной. Однако в методической литературе отсутствуют работы, рассматривающие



данную проблему с точки зрения изменения самого подхода к обучению иностранным языкам в средних общеобразовательных школах с узбекским языком обучения и переосмысления его с позиций современной образовательной парадигмы.

Исследование проблемы обучения иностранному языку, с позиции которой рассматриваются все остальные явления и процессы, связанные с обучением языку, в средних общеобразовательных школах с позиций компетентностного подхода в современных условиях является методической проблемой.

Актуальность данного исследования определяется: необходимостью изменения существующего подхода к обучению ИЯ с учетом современных теоретических достижений методики обучения иностранным языкам; недостаточной разработанностью теоретических и практических основ компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в средних общеобразовательных школах с узбекским языком обучения; важностью и необходимостью поиска новых приемов, средств и форм обучения иностранному языку в средних общеобразовательных школах с узбекским языком обучения.

В постановлении Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» (от 10 декабря 2012 года) указано на необходимость «кардинального совершенствования системы обучения подрастающего поколения иностранным языкам, подготовки специалистов, свободно владеющих ими, путем внедрения современных педагогических и информационно — коммуникационных технологий и на этой основе создания возможностей для широкого их доступа к достижениям мировой цивилизации и мировым информационным ресурсам».

В этой связи поиск и внедрение новых подходов в системе обучения иностранным языкам мы рассматриваем как социальных заказ общества.

Объектом нашего исследования является процесс обучения иностранному языку учащихся средних общеобразовательных школ с узбекским языком обучения их иноязычная речевая деятельность.

Целью исследования является раскрыть сущность компетентностного подхода применительно к обучению

иностранному языку учащихся средних общеобразовательных школ, определить изменения, которые должны быть осуществлены в системе обучения иностранному языку и разработать научно-обоснованную методику обучения иностранному языку с учетом компетентностного подхода.

Технология обучения английскому языку учащихся средних общеобразовательных школ с узбекским языком обучения представляет собой последовательность процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную методическую систему, реализация которой в практике обучения приводит к достижению гарантированных целей обучения, т.е. к формированию иноязычной коммуникативной компетентности учащихся.

Материалом для разработки заданий и упражнений, грамматических явлений, тем для общения и др. выступают учебные материалы, включенные нами в электронное мультимедийное учебное пособие.

Являясь практической инновацией, обучающая компьютерная программа, на наш взгляд — это наиболее подходящий для данного этапа развития, вариант оптимального обучения (оптимального с точки зрения задач обучения, воспитания, развития, связанных с учетом целей, содержания, условий организации учебно-познавательной деятельности), качественно отличный по стилю, формам, средствам.

Широкое использование компьютеров и компьютерных технологий в системе образования Республики Узбекистан является актуальной задачей. Разработка электронных учебников и учебных пособий в нашей стране в рамках практики высокоразвитых стран и программ системы образования — это требование времени. Нужна разработка и испытание стандартов создания электронных учебников и учебных пособий, отвечающих современным социальным и психологическим требованиям системы народного образования нашей республики.

Таким образом, нами сделана попытка решить одну из проблем повышения качества обучения учащихся средних общеобразовательных школ с узбекским языком обучения Республики Узбекистан на основе инновационных педагогических условий — обучения иностранному языку с учетом компетентностного подхода.

#### *Литература:*

1. Андреев А. Знания или компетенции?// Высшее образование в России. — 2005. — №2. — с. 3—11.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/09.1012.htm>.
3. Лебедев В.В. Структурирование компетенций — перспективное направление в решении проблем образования// В.В. Лебедев //Школьные технологии. — 2007. — №2. — с. 97—103.
4. Л.О. Филатова. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования//Дополнительное образование. — 2005. — №7. — с. 9—11.
5. А.В. Хуторской. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов». — <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
6. Л.Н. Нугуманова. Компетентностный подход в профильном обучении// Педагогическое образование и наука. — 2008. — №6. — с. 9—15.



7. Осипова, О. Формирование ИКТ — компетентности учителя начальной школы/ О. Осипова // Народное образование. — 2008. — № 1. — с. 116—121.
8. Н.Д. Гальскова. Современная методика обучения иностранным языкам: пособия для учителя. М.: АРКТИ, 2000—165 с.
9. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. М.: Академия, 2007. — 336 с.

## Воспитание толерантных взаимоотношений в школе

Селюкова Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Фокина Маргарита Николаевна, студент  
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Сегодня всё большее распространение в детской среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин тому много. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через социальное окружение детей, семью все чаще проникают в детские образовательные учреждения. Одна из важнейших функций школы — научить людей жить вместе. Именно в школе ребенок должен знакомиться с толерантными установками. Воспитание толерантности актуально и востребовано в наши дни, когда, по словам Федерико Майора, генерального директора ЮНЕСКО «Жизнь в условиях многообразия является одним из источников серьезных проблем для обществ, в которых подрастают наши дети. В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает всё большие масштабы, обучение ценностям и навыкам «жизни общества» стало первоочередной задачей воспитания. Поэтому я обращаюсь к главам государств и правительств мира, министрам и чиновникам, ответственным за образование на всех уровнях, к мерам больших и малых городов, деревень и посёлков, ко всем учителям, религиозным сообществам, журналистам и родителям: воспитывайте и учите наших детей и молодежь быть открытыми, относиться с пониманием к другим народам, их истории и культуре, учите их основам человеческого общежития, учите тому, насколько важно отказываться от насилия и искать мирные пути разрешения споров и конфликтов». [2, с. 75].

Следовательно, в настоящее время перед всеми педагогами встает вопрос: как обеспечить формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования.

В современной социокультурной ситуации школа должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межкультурного общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального, формального и неформального общения.

Толерантность — это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира,

форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Мы понимаем под термином «толерантность» — морально — нравственное качество личности, характеризующееся осознанием многомерности окружающей действительности, разнообразия форм и способов отражения её людьми, пониманием относительности точности суждений, мнений, высказываний, оценок и т.д.; знанием и уважением прав и свобод каждого человека, принятием его таким, какой он есть; терпимости в отношении любого рода «инакости», не выходя за рамки норм и правил человеческого общежития». [3, с. 15].

Ответственность на внедрение в общество идей и принципов толерантности лежит, большей частью, на педагогике.

На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней обучения. Глобальное образование призвано воспитывать у учащихся чувство и сознание ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Оно исходит из того, что предрассудки по отношению к чужим культурам возникают из-за отсутствия у людей знаний о народах и их отношениях, о национальных культурах и традициях.

Формирование толерантности — процесс очень длительный и начинать его необходимо как можно раньше.

Взрослый выделяется как образец, поэтому в формировании толерантности на него возлагается огромная ответственность. Необходимо, чтобы сами взрослые личным примером показывали толерантное отношение и проявляли его в поведении».. [5, с. 106].

Целенаправленное вовлечение педагогов и родителей в процесс формирования толерантности у школьников позволяет активизировать их педагогическую позицию и способствует пересмотру взрослыми собственного оценочного отношения и поведения.

Важно, чтобы полученные знания эмоционально окрасились, закрепились у ребенка, перешли в мотивы поступков, приобрели побудительную силу. Далее ребенок уже сам обращает внимание на свое поведение, анали-

зирует и оценивает его. Здесь от взрослого будет требоваться лишь незримое присутствие, координирующая, направляющая функция.

Взрослый должен помочь ребенку сформировать положительную самооценку и способность к рефлексии своих действий.

Нам представляется, что формирование толерантности — движение по направлению к свободной гуманной личности и протекать оно должно с помощью гуманистического личностно-ориентированного подхода.

Воспитание толерантных взаимоотношений относится к области формирования социальной коммуникативности. Показателями степени социализации для младшего школьника являются: способность принимать на себя ответственность и контролировать свои поступки; приобретение навыка умения действовать в соответствии с ситуацией; следование правилам, принятым в группе (классе); способность выражать адекватную эмоциональную реакцию на происходящие события».. [1, с. 19].

Для школы проблема воспитания толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между 20—30 детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного воспитания детей в классе необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества. В школе важно научить ребенка, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, а с другой стороны — критически относиться к своим собственным взглядам.

Поэтому целью воспитательного процесса в классе становится формирование умения конструктивно вести себя во время конфликта, завершать его справедливо и без насилия. Таким образом, необходимо создавать условия для формирования в классе атмосферы дружбы, взаимопонимания и поддержки, развивать умение действовать сообразно полученным нравственным знаниям в реальных жизненных ситуациях».. [7, с. 327].

Кукушин В.С. считает, что каждый человек имеет специфические национальные, общественные по своей природе, происхождению и функциям духовно-нравственные устои, так называемые ценностные ориентиры, призванные «задать» личности программу деятельности и поведения, в том числе и по отношению к другому человеку, другой народности, нации, другой материальной и духовной культуре. Это и понятно. Ведь каждый человек сугубо индивидуален в психологическом, нравственном, эстетическом отношении [6, с. 28].

Что же касается ценностного сознания личности, национального самосознания, национальной самоидентификации, межэтнической толерантности, то с первых дней жизни они начинают формироваться в семье, через

соблюдение национальных традиций, обычаев, обрядов, затем при поступлении в школу все это корректируется в деятельности человека и сохраняется на протяжении всей его жизни.

Воспитание толерантной личности — процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребенка, обществом, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми.

Современный школьник должен правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого живущих на планете, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей». [4, с. 39].

Формировать толерантные качества и отношения личности ребёнка в школе необходимо, выстраивая целостную систему взаимоотношений и мероприятий. В связи с этим видится три основных поля в образовательном учреждении, где может эффективно и целенаправленно идти формирование необходимых социальных, в том числе и толерантных, качеств, — это основной образовательный процесс, жизнь классного коллектива и внеурочная деятельность учащихся.

Выстраивание системы толерантных отношений в основном образовательном процессе может происходить через подбор и конструирование заданий таким образом, чтобы акцент делался не столько на соревновании и соперничестве, сколько на взаимозависимости и взаимопомощи. В связи с этим в последнее время широкое распространение получило использование тренинговых технологий на уроке».. [8, с. 73].

Немаловажную роль в формировании толерантных отношений может играть жизнь классного коллектива, организованная в русле толерантности. То, как складываются отношения ребёнка в классе, во многом определяет его личностное развитие и социальную адаптацию. Формирование толерантных отношений в классном коллективе может осуществляться через систему классных мероприятий, правильное распределение ролей и обязанностей в классе и, конечно же, через такие формы проведения классных часов, которые целенаправленно будут вести учащихся к развитию запланированных качеств личности. Этими формами логичнее всего выбирать формы игры и тренинга, поскольку они позволяют изначально правильно задать настрой на неформальное общение, в котором только и возможно формировать личностные качества и установки. Формат же урочного занятия для классного часа не даёт такой свободы проявления внутреннего мира ребёнка.

Последнее поле — это внеурочная деятельность учащихся, которой в стандартах нового поколения отводится заметная роль. Это, пожалуй, самое благодатное поле для

выстраивания системы формирования социально значимых качеств и установок личности, а также толерантных отношений. Причём преимуществом данного вида деятельности является то, что здесь ведущими формами взаимодействия участников образовательного процесса могут стать активные групповые формы, требующие сотрудничества, с одной стороны, а с другой — предоставляющие возможность ребёнку раскрыть те свои возможности и качества, которые в рамках урока не всегда бывают востребованы: эмоциональные, художественные качества, взаимовыручку, эмпатию и т.п. Но именно названные качества и ложатся в основу формирования толе-

рантных свойств личности и толерантных отношений учащихся».. [4, с. 22].

Важно научиться быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто, особенно для ребенка в новом современном коллективе с такими разными сверстниками, с национальными, возрастными, личностными и др. особенностями, к которым он еще не свыкся, к которым еще не адаптировался. Необходимость раннего воспитания в человеке толерантности, поможет ребёнку осознать неповторимость своей личности, личности его сверстников, а также успешно адаптироваться к окружающему его миру.

#### Литература:

1. Авакумова И.В., Ермаков П.Н. о становлении толерантности личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии — 2003 год — №3.
2. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. Ст. — 2-е изд., стереотип. — М., 2003. — С. 74–85.
3. Бондырева К.С. Колесова Д.В. Толерантность: введение в проблему, — Москва МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭ», 2003. — 240 с.
4. Булгакова М.Н. Воспитание толерантности / М.Н. Булгакова // Справочник заместителя директора школы. — ЗАО «МЦФЭР», 2008. — №8
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие, Москва — 2004 год
6. Кукушин В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме, пособие для учителя. — Ростов н/Д: ГинГо, 2001. — 404 с
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. — Ярославль — 2003
8. Рюлькер, Р. Поликультурное образование: реформа учебных программ Текст. / Р. Рюлькер // Перспективы: вопросы образования, — 1993. — №1. — с. 64–80.

## Формирование глобального мышления у школьников путём реализации метапредметной программы «основы учебно-исследовательской и проектной деятельности»

Шаповалова Ольга Владимировна, учитель биологии

МБОУ СОШ №6 им.М. В. Ломоносова с углубленным изучением отдельных предметов (г. Самара)

Образование является стратегическим ресурсом общества из путей познания мира. В образовании нужна не столько сумма знаний, сколько сам путь познания. Глобальное мышление — основа понимания современного динамичного развивающегося мира, его целостности и соподчинённости.

Школа, как социальный институт, призвана помочь семье воспитать человека, обладающего целостным мировосприятием, сформировать у него основы кросс-культурной грамотности (осознание ценностей своей культуры в контексте общемировой), связанной с выработкой ценностного отношения к культурам народов мира, среди которых частью является собственная культура. Благо-

даря такому подходу выстраивается целая система изучения глобальных проблем современности, которые являются интегратором содержания всех учебных предметов.

Сегодня большинство обучающихся воспринимают информацию по каждому предмету абстрагировано от других, не прослеживается умение обобщать знания, полученные на всех предметах школьного курса и, как следствие, не формируется целостная картина мира. **Вот почему проблема формирования глобального мышления у школьников, как системы, которая ориентирует на воспитание нового целостного виденья мира и места человека в нём — актуальна.**

Цель формирования глобального мышления у обучающихся — это создание условий для понимания целостности мира и взаимосвязи в нём, через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Учёба как простое воспроизведение знаний уже не отвечает современным требованиям выпускника. Сейчас необходимы люди критически мыслящие, способные ставить исследовательские вопросы, формулировать гипотезы, искать решения и анализировать. Обучение путём исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающего мира школьников [6, стр.3]. Главным результатом педагога учебно-исследовательской работы должны стать приобретённый обучающимися опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы, новые исследовательские знания, умения и навыки. Именно поэтому огромную роль в моей педагогической деятельности я отвожу организации написания исследовательских творческих работ детьми.

*Л.И. Булавинцева отмечает, что важным в развитии творческих способностей является построение учебного процесса в соответствии с логикой научного познания [1, стр. 45],* этим требованиям отвечает и проектная деятельность.

Проектная деятельность — культурная форма деятельности, в которой формируются способности к осуществлению ответственного выбора. Базой образовательных технологий, поддерживающей компетентностно — ориентированный подход в образовании, является метод проектов, который по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми выпускник школы может адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

*Под проектом* подразумевают специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по разрешению значимой для учащегося проблемы; *под методом проектов* подразумевают технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и разрешает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося по разрешению проблем [2, стр. 14].

Смысл использования «метода проектов» состоит в стимулировании интереса учащихся к решению определённых проблем, предполагающих достаточно свободное владение суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, в приобретении навыков практического применения полученных знаний [3, стр. 5].

Метод проектов позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более целостным, системным, ориентированным на общечеловеческие ценности, отвечающим целям и задачам современной культуросообразной школы [4, стр. 292].

Рассматривая проектную деятельность в образовательном процессе, следует отметить, что цель учащегося должна быть связана с изменением реальности, учащийся должен выполнить все шаги алгоритма проектной деятельности. Дидактическая цель учителя — формирование ключевых компетентностей учащихся, а алгоритм её достижения выражается в технологии создания ситуаций, в которых разворачиваются проекты, учащихся.

*Таким образом, согласно примерной основной образовательной программе образовательного учреждения (ОСНОВНАЯ ШКОЛА) ученик получает возможность в результате учебно-исследовательской и проектной деятельности научиться:*

- *самостоятельно задумываться, планировать и выполнять учебное исследование, учебный и социальный проект;*

- *использовать такие математические методы и приёмы, как перебор логических возможностей;*

- *использовать такие естественно-научные методы и приёмы, как абстрагирование от привходящих факторов, проверка на совместимость с другими известными фактами;*

- *использовать некоторые методы получения знаний на основе анкетирования;*

- *целенаправленно и осознанно развивать свои коммуникативные способности.*

Выпускник научится:

- *планировать учебное исследование и учебный проект, используя оборудование, модели, методы и приёмы, адекватные исследуемой проблеме;*

- *распознавать и ставить вопросы, ответы на которые могут быть получены путём научного исследования, отбирать адекватные методы исследования, формулировать вытекающие из исследования выводы [5, стр. 33].*

При написании проектов, исследовательских работ обучающиеся, на моих уроках биологии для решения поставленной проблемы должны обладать всей суммой знаний о естественных и социальных закономерностях, при этом школьники оперируют компетенциями смежных, пограничных наук с биологией. В результате чего, формируется у обучающихся глобальное мышление, позволяющее воспринимать мир целостно и находится в процессе саморазвития. Таким образом, на мой взгляд, через исследовательскую и проектную деятельность выполняется главная цель биологического образования — развитие у учащихся биологического мышления, навыков самостоятельного освоения и критического анализа новых сведений, умение строить научные гипотезы и планировать поиск доказательств для их проверки.

Без широкого знания биологии сегодня невозможно успешное развитие всего нашего общества. Современная биология это система экспериментальных и точных дисциплин, она составляет теоретическую основу медицины, сельского хозяйства, проникает во многие отрасли про-

мышленности и народного хозяйства; от достижения биологических наук зависит решение многих проблем связанных с освоением космоса.

Системно деятельный подход лежит в основе организации учителем на своих занятиях исследовательской и проектной деятельности обучающихся. Именно такая де-

ятельность позволяет учащимся овладеть универсальными учебными действиями, создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться, помогает ученику осуществить переход от действия к мысли, к глобальному мышлению.

#### Литература:

1. Биология в школе 9/ 2009.
2. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов — руководителей проектов учащихся основной школы. Под ред. д.ф.-м. н., проф Е.Я. Когана. — Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Фёдоров», 2006.
3. Михелькевич В.Н., Полушнина Л.И. Проектные технологии обучения: Методическое пособие. Самара — 2002.
4. Павлова М.Б., Питт ДЖ., Гуревич М.И., Сасова И.А. Метод проектов в технологическом образовании школьников. Под ред. Сасовой И.А. — М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2003.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. — М.: «Просвещение», 2011.
6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2004.

## Нужна ли отметка в начальной школе?

Юдина Елена Николаевна, учитель начальных классов  
СОШ №135 имени академика Б.В. Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

*В своём эссе, размышляя над вопросом: «Нужна ли отметка в начальной школе?», я объясняю коллегам и родителям свою точку зрения.*

*Весь мой многолетний педагогический опыт доказывает, что отметка в начальной школе — не всегда благо, порой она приносит больше вреда, чем пользы. В своей работе я привожу примеры отрицательного влияния отметки на формирование личности ребёнка и пытаюсь найти выход из сложившейся ситуации.*

### Нужна ли отметка в начальной школе?

Большинство людей ответят на этот вопрос утвердительно. Огромная часть учителей, родителей и детей даже не могут представить себе: «Как же учиться без отметки?»

Но я с каждым годом всё больше убеждаюсь, что отметка в начальной школе не нужна. Она приносит маленьким ученикам больше вреда, чем пользы.

Не сразу я пришла к такому выводу. Многие годы, выставляя детям отметки, я не испытывала душевного дискомфорта, была уверена в том, что всё делаю правильно.

Но, годы летят, меняется мир вокруг нас, другими становимся мы.

Раньше задачей учителя было вооружить учеников суммой знаний, умений и навыков, а сейчас мы должны способствовать развитию творческой личности, которая сможет самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки.

**Парадокс! Цели и задачи обучения изменились, а отметка остается! А нужна ли она? Убеждена, что в начальной школе можно и нужно учиться без отметки!**

Попробую доказать свою мысль.

Давайте задумаемся, для чего дети приходят в школу? Правильно, учиться. Но в процессе обучения неминуемы ошибки. Ребёнок, пришедший в 1 класс, не может всё делать правильно. Он живой человек, а не машина. Я думаю, что с этим согласны все. У ученика должно быть **право на ошибку!** А задача учителя строить работу так, чтобы эта ошибка была вовремя обнаружена и исправлена самим ребёнком! **Педагог должен это оценить по достоинству** (но не отметкой!). Способов словесного поощрения много: «Молодец!», «Горжусь тобой!», «Настоящий ученик!», «Внимательный читатель!» и т.п. У мудрого учителя всё так и происходит... в первом классе. Почему только в первом? Да потому, что именно первый учебный год у ребёнка страны безотметочный. Счастливое время для маленьких учеников, учителей и родителей! Дети учатся спокойно. Нет страха ошибиться. Они нацелены на процесс познания! Никто никого ни с кем не сравнивает. Нет «сильных» и «слабых». Учителя отслеживают индивидуальное продвижение каждого и с радостью сообщают об



этом родителям. Те, в свою очередь, гордятся своим чадом. Довольны все: ребёнок, учитель, родители.

С переходом во второй класс ситуация меняется. Труд детей оценивается не только словесно, но и отметкой. Сколько проблем она приносит с собой! Как болит душа учителя, **вынужденного оценивать** ребятишек **по существующим нормам!** Хорошо, если у всех учеников получается, тогда и педагог счастлив — с радостью выставит лучший балл. А если кто-то не в состоянии выполнить задание на 4 или 5? Не секрет, что в большинстве классов есть дети, которые при всем старании не успевают за одноклассниками. И таких с каждым годом всё больше и больше. Экология, неправильное питание, проблемы в семьях не способствуют правильному развитию детей. А ведь дети стараются. Они хотят быть успешными! Некоторые «из кожи готовы вылезти», чтобы добиться результата, но получается у них плохо. Представьте себе такого малыша. Восемилетний ребёнок пыжится, работает изо всех сил, над домашними заданиями сидит дольше других. А отметки чаще всего плохие!

Кто виноват в этой ситуации? Учитель? Он связан **нормами оценивания**, которые **больно бьют по нашим ученикам**. В них не учитывается ни ухудшающееся год от года состояние здоровья ребятишек, ни их психологические особенности, и главное, не поощряется исправление собственных ошибок!

Приведу пример:

По существующим нормам, в контрольных работах по русскому языку, два исправления приравниваются к одной ошибке. А если этих исправлений больше? Или они не очень аккуратные? Тогда хорошей отметки не жди.

*Второклассник Андрей пишет диктант. Он очень старается, шепчет себе слова по слогам, пишет, выслушав язык. При проверке предложения мальчик обнаруживает, что пропустил слово, из-за этого другие слова поменяли свою форму. Андрюша вписывает нужное слово и исправляет все окончания. В тетради получилось 5 исправлений. В результате — «тройка». Какой удар по психике ребёнка! Маленький ученик сам нашёл свои ошибки, сам исправил их, а получил плохую отметку.*

*И учителю в данной ситуации невесело. Он-то видит, что работа достойна большего и ошибка была сделана по существу одна (пропущенное слово). Исправлялись лишь последствия. Но, педагог, связанный по рукам нормами отметок, не может в данной ситуации выставить более справедливый балл.*

*Плохо всем: мальчику, учителю, родителям.*

Подобные ситуации **порождают страх** детей перед ответственными контрольными работами. А страх, как известно, не лучший помощник. С его помощью творческую личность не воспитать.

**Ребёнок, нашедший свою ошибку и исправивший её, достоин поощрения.** А на деле **мы** его **наказываем** за это.

Если бы отметки не ставились, довольны в этом случае были бы все: Андрюша собою и своими умениями, учитель

тем, что работа без ошибок, родители радовались бы тому, что их сын усваивает материал.

А если учесть, что с каждым годом в наших классах всё больше больных детей, из года в год увеличивается число ребятишек с нарушением эмоционально-волевой сферы, станет понятно, что психика ученика не выдерживает таких эмоциональных ударов. Он начинает паниковать, и, как правило, делает другую ошибку... Так недолго и руки опустить.

У современных детишек слабо развита моторика, особенно мелких мышц руки. Легко ли им писать каллиграфически правильно? А многие ли из вас могут похвастаться идеальным написанием букв или соединений?

По существующим нормам, отметку «5» за диктант получает ученик, работа которого написана каллиграфическим почерком, без ошибок. Допустимо 1 аккуратное исправление.

Получается, что ребенок, почерк которого далёк от идеала, **обречен получать отметку хуже**, чем красиво пишущие одноклассники, даже при безошибочной работе.

Отметка бесстрастно **фиксирует состояние знаний, умений и навыков** ребёнка **на сегодняшний момент**.

В очень незавидной позиции находятся слабые ученики. Поясню свою мысль. В течение небольшого периода времени, данного по программе, класс изучает какую-то тему. Одни ученики, быстро ухватив суть, легко и просто справляются с заданиями, другим труднее. Постепенно усваивает материал большинство детей. Но есть ребятишки, которые что-то не поняли, либо не научились делать. **Знания и умения ещё не превратились в навык.** С ними бы поработать ещё, позакреплять материал, но срок контрольной работы уже подошёл. Естественно, эти дети не справляются и получают «2». А ведь через какое — то время эти же ученики смогут выполнить подобную работу успешно. Так зачем им ставить «2»?

Плохо слабым детям, но плохо и сильным. Ведь ребёнок, которому легко дается учёба, часто получает **«платерки»** без напряжения, **не прикладывая** особых усилий. Таким детям хорошие отметки достаются даром. **Это опасно** по многим причинам: во-первых, у таких детей не формируется навык преодоления трудностей, и при столкновении с реальными затруднениями, они пасуют; а во-вторых, у многих из них создаётся ложное представление о своём превосходстве над другими детьми; в — третьих, награду они получают не по работе.

*У Лизы прекрасная память, развитое мышление. Девочка легко усваивает материал, без труда комментирует, употребляя в речи термины, которыми пользуется учитель. Она всегда готова рассуждать, отвечать... Ей можно ставить «5» на каждом уроке. Но... рука моя застывает на полпути, когда я вижу, с каким превосходством девочка оглядывает класс при правильном ответе на трудный вопрос, как победно поводит плечами. Как горько видеть это.*

Не все дети могут учиться на 5. Это не их вина! За что их наказывать?

И ещё один аргумент против отметки. Многие родители рассуждают так: «Получил ребёнок «5» или «4» — молодец! Похвалим». А всегда ли за это надо хвалить? Получил «2» или «3» — ругают, наказывают. Не ругать надо, а помочь. К сожалению, за отметками мамы и папы часто не видят своих детей, не могут разглядеть то хорошее, что в них есть.

**Так, может, попробуем в начальной школе учить без отметок, фиксируя рост каждого ребенка, его продвижение, радуясь вместе с ним его успехам? Как это сде-**

лать? Очень просто! Учитель должен фиксировать усвоение учеником тем и разделов программы, следить за формированием учебных умений и навыков, проводить мониторинг развития каждого ребёнка.

Дайте нам поработать без отметки!

Мы будем помогать маленькому ученику находить и исправлять свои (и чужие) ошибки, не наказывая его за них. Тогда и учить, и воспитывать детей будет легче. А в спокойной, доброжелательной атмосфере легче формировать творческую личность.

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Психолого-педагогические условия обучения младших школьников искусству кукольного театра

Асташова Анна Геннадьевна, педагог дополнительного образования  
Дом детства и юношества «Факел» (г. Томск)

*«Вы никогда не думали, как хорошо начать создание детского театра с детского возраста? Ведь инстинкт игры с перевоплощением есть у каждого ребенка. Эта страсть перевоплощаться у многих детей звучит ярко, талантливо, вызывает подчас недоумение у нас, профессионалов».*

*К.С. Станиславский.*

В современной педагогике большое внимание уделяется воспитанию творческой личности. Формирование творческих способностей у ребёнка начинается в самом раннем детстве: построить домик, нарисовать добрый или злой персонаж, придумать наряд для куклы. Юный мыслитель фантазирует, создаёт новые образы, разрабатывает приемлемые модели поведения. Вместе с тем происходит процесс перевоплощения. Ребёнок, играючи, воображает себя тем или иным персонажем, продумывает слова героя, рисуя, формирует черты его лица в соответствии со своими представлениями о добре и зле. И оттого всё актуальнее становится проблема дальнейшего развития его творческих способностей, его стремления к перевоплощению. Многие дети младшего школьного возраста для реализации своих потребностей выбирают кукольный театр.

Театр кукол — одна из разновидностей кукольного вида пространственно-временного искусства, в который входят мультипликационное и не мультипликационное анимационное киноискусство, кукольное искусство эстрады и художественные кукольные программы телевидения [7].

Кукольный театр — это всеобъемлющая форма искусства, требующая максимально разносторонней одарённости ребёнка. Это, может быть, единственный вид искусства, где человек может научиться изобразительному и театральному искусству одновременно.

Искусство театра кукол совмещает разные виды искусства: куклы это скульптура, декорации, живопись, пьеса — литература. Театр кукол, как и всякий другой вид искусства, обладает безграничными возможностями для экспериментирования и творчества. Поиск и эксперимент должны стать основой существования творческого коллектива.

Целью данной работы является исследование психолого-педагогических условий обучения младших школьников искусству кукольного театра. Объект исследования:

процесс обучения младших школьников искусству кукольного театра. Предмет исследования: психолого-педагогические условия, влияющие на эмоционально-чувственный мир и творческую активность младшего школьника в процессе обучения искусству кукольного театра. Задача исследования: раскрыть психолого-педагогические условия обучения младших школьников искусству кукольного театра.

Многие исследователи высказывали разные взгляды на развитие творческой активности человека. Советский психолог Лев Семёнович Выготский развернуто обосновывает следующие положения, очень важные для психологии и педагогики.

В первом положении последовательно раскрывается значение воображения для осуществления человеком творческой деятельности, проявляющейся во всех сферах его культурной жизни. «В этом смысле, — пишет Л.С. Выготский, — все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы, — все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении» [1, с. 5].

Второе положение нацелено на то, чтобы показать наличие творческого начала в повседневной жизни всех людей: творчество является необходимым условием их существования. «И все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [1, с. 7]. Если так понимать творчество, то его можно обнаружить у человека уже в самом раннем детстве, хотя, конечно, высшие выражения творчества присущи лишь определенной части людей.

Третье положение связано с характеристикой связей воображения (или фантазии) и действительности. Л.С. Выготский убедительно показывает, что любой, сколь угодно фантастический образ имеет в себе те или

инные черты реальной действительности, опирается на опыт человека, отражает его эмоциональное настроение. Более того, значительная часть образов воображения находит свое предметное воплощение в машинах, орудиях и в произведениях духовной культуры людей.

В четвертом положении, подробно описывается психологический механизм творческого воображения. Этот механизм включает в себя выделение отдельных элементов предмета, их изменение (например, преувеличение, преуменьшение), соединение измененных элементов в новые целостные образы, систематизацию этих образов и их «кристаллизацию» в предметном воплощении. Хорошо известные «муки творчества» как раз и связаны со стремлением образов воображения к воплощению. «Это и есть подлинная основа и движущее начало творчества», — пишет Л.С. Выготский [2, с. 34].

Все эти положения до сих пор сохраняют свое научное значение. Вместе с тем необходимо отметить, что благодаря логическим и психологическим исследованиям, проведенным в последние десятилетия, уточнилось понимание общей природы воображения. К тем его особенностям, которые были описаны Л.С. Выготским, добавилась такая новая существенная особенность, как схватывание человеком в образе воображения целостности некоторого предмета раньше выявления его частей. Благодаря этой особенности воображения человек может создавать, например, замыслы своих умственных и предметных действий, осуществлять различные виды экспериментирования и т.п. Опираясь на изложенные выше представления, Л.С. Выготский прослеживает развитие воображения в детском возрасте, его проявления в литературном, театральном и изобразительном творчестве школьников. При этом подчеркивается, что на каждой возрастной ступени воображение и творчество имеют свои специфические черты, тесно связанные с объемом и характером житейского и эмоционального опыта ребенка.

Советский психолог Алексей Николаевич Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность» рассматривал категорию сознания. В психологии он считал её еще более трудной, чем творческое воображение. Общее учение о сознании как высшей, специфически человеческой форме психики, возникающей в процессе общественного труда и предполагающей функционирование языка, составляет важнейшую предпосылку психологии человека. Задача же психологического исследования заключается в том, чтобы, не ограничиваясь изучением явлений и процессов на поверхности сознания, проникнуть в его внутреннее строение. Но для этого сознание нужно рассматривать не как созерцаемое субъектом поле, на котором проецируются его образы и понятия, а как особое внутреннее движение, порождаемое движением человеческой деятельности.

А.Н. Леонтьев в своих трудах конкретизировал и развил ряд положений Л.С. Выготского. В частности, он ввел в детскую психологию, следуя традициям марксистской философии, положение о том, что индивид присваивает достижения предшествующих поколений.

При рассмотрении теоретических проблем связи воспитания и обучения с психическим развитием человека целесообразно, на наш взгляд, использовать и более общее понятие присвоения, которое выражает существенные отношения индивида и общественного опыта. Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок выполняет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, исторически воплощенной людьми в этих способностях.

Это положение А.Н. Леонтьева дает основание считать присвоение или воспроизведение индивидом общественных способностей особым видом деятельности. Следовательно, у ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая «воспроизводящая деятельность», а с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка. [8]

Некоторые учёные в своих исследованиях обращались к интеллекту ребёнка. Сформулируем некоторые положения, лежащие в основе концепции Жана Пиаже о развитии интеллекта ребенка. Первое касается понимания Ж. Пиаже механизмов «равновесия» между ребенком и вещами (к последним относится и социальный опыт людей, фиксированный в логике). В этом равновесии как основе интеллектуального развития ребенка не предусмотрены функции и роль взрослого: интеллект развивается в процессе взаимодействия с миром самих вещей.

Суть второго положения состоит в том, что прообразом действий и операций, лежащих в основе интеллектуальных структур ребенка, выступает система нейронных сетей, а не способы выполнения человеческой деятельности, воплощенные в культуре.

Третье положение связано с тем, что хотя Ж. Пиаже и предусматривает некоторое значение фактического опыта общения ребенка со взрослым в его психическом развитии, однако такому общению придаются функции передачи ребенку лишь тех сведений, усвоение которых, во-первых, зависит от уже сложившихся у него интеллектуальных структур, во-вторых, не предопределяет путей дальнейшего развития последних и в лучшем случае лишь «упражняет» их. Тем самым наличие у ребенка тех или иных знаний не может служить показателем уровня развития логических форм его мышления [11].

Театральное искусство неразрывно связано с деятельностью: интеллектуальной, творческой, познавательной. Мысль о связи культуры с деятельностью в настоящее время считается общепризнанной. Чтобы наше собственное представление о связи культуры с идеальным было более аргументированным, философ Эдуард Саркисович Маркарян предложил ответы на некоторые вопросы, связанные с анализом феномена культуры. С его точки зрения, при характеристике культуры как особого феномена следует использовать понятия «способ дея-

тельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений [10, с. 71]. Эти составляющие культуры обеспечивают воспроизводство общественной жизни людей. Функционирование средств деятельности как средств материальной и духовной культуры предполагает соответствующие способности и умения людей, а также предмет, на который они направлены [10, с. 72].

Некоторые педагоги рассматривали образовательный процесс, в том числе и театральное образование школьников, как средство решения определённых образовательных задач. По мнению педагога и психолога Василия Васильевича Давыдова в современных условиях в младшем школьном возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития у учащихся абстрактно-теоретического мышления и произвольного управления поведением.

Традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Традиционное начальное образование не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

С точки зрения Давыдова, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе — не самый эффективный путь развития детей. Построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание.

Под теоретическим мышлением понимается словесно выраженное понимание человеком происхождения той или иной вещи, того или иного явления, понятия, умение проследить условия этого происхождения, выяснить, почему эти понятия, явления или вещи приобрели ту или иную форму, воспроизвести в своей деятельности процесс происхождения данной вещи.

Основными принципами формирования у школьников теоретического мышления стали: дедукция на основе содержательных обобщений, содержательный анализ, содержательное абстрагирование, теоретическое содержательное обобщение, восхождение от абстрактного к конкретному, содержательная рефлексия.

В ходе обучения ребёнок знакомится с предлагаемой научной ситуацией или задачей, ориентируется в ней, преобразовывает материал, фиксирует выявленные отношения в виде предметной или знаковой модели. Происходит определение свойств выделенного отношения, благодаря которым выводятся условия и способы ре-

шения исходной задачи, формулируются общие подходы к решению, осуществляется наполнение выделенной общей формулы, вывода конкретным содержанием. [3]

Очень немногие учёные обращались в своих исследованиях к текстам пьес для театра кукол. Игорь Петрович Ерёмин был и до сегодняшнего дня остается единственным профессиональным филологом, изучавшим тексты некоторых русскоязычных пьес, созданных специально для театра кукол. В исследовании «Русский народный кукольный театр» он проанализировал тексты фольклорной комедии «О Петрушке» и рождественских представлений украинского театра кукол, получившие название «вертеп». [4, с. 49–82]

Комедия «О Петрушке», как и все фольклорные произведения, существует в различных текстовых вариантах. Но все они примечательны тем, что кроме кукол-актёров в ней участвуют персонаж, изображенный актёром-человеком. Он исполняет роль «Музыканта», который воспроизводит музыкальные мелодии и периодически вступает в забавные диалоги с «Петрушкой». В диалогах «Музыкант» выполняет функцию ироничного посредника между «Петрушкой» и зрителями. В XVII в. «Музыкант» был гусяром или гудошником, а позже (в первой половине XVIII в.) мог быть скрипачом. А когда во второй половине XVIII века в России появилась шарманка, этот механический духовой инструмент, не требовавший от исполнителя музыкальных способностей, вытеснил народные инструменты. Кроме своих музыкальных и диалогических обязанностей «Музыкант» выполнял и другие функции. Он зазывал зрителей на спектакль и собирал с них плату. Нередко плата была добровольной — «кто сколько даст». Музыкант-шарманщик выполнял еще одну вспомогательную функцию. Дело в том, что голос актера, играющего роль «Петрушки», время от времени искажается с помощью пищика, и зрители не всегда понимают, что именно говорит «Петрушка». В этих случаях «Шарманщик» повторяет слова «Петрушки» своим нормальным голосом специально для зрителей. [13]

Исследовательский интерес к пьесе о Петрушке наблюдается со стороны филологов очень много лет. Комедию «О Петрушке» готовят к постановке в театрах кукол с детским и взрослым актерским коллективом. Доступной для игры и восприятия её делает ряд характерных особенностей.

Комедии «О Петрушке» свойственно, во-первых, сочетание текстов речи актёрско-человеческих и кукольных персонажей.

Во-вторых, текст комедии «О Петрушке» характерен юмористическим просторечьем, свойственным персонажам фольклорного театра. [9]

«Текст комедии о Петрушке, — писал Игорь Петрович Еремин, — за исключением некоторых интермедийных сценок (песенки Петрушки и других персонажей), составлен прозой, которая иногда переходит в специфическую рифмованную прозу, напоминающую надписи наших лубочных картинок». [5, с. 73]



В-третьих, в речи персонажей этой комедии используются художественные приёмы, которым литературовед, киновед, писатель и яркий полемист В.Б. Шкловский [14] дал общее название — «остранение». Наравне с этим названием используется также и другое синонимичное ему название — «очуждение». Разнообразные приёмы остранения играют существенную роль в искусстве вообще и в кукольном пространственно-временном искусстве, в частности.

Правда, термины «остранение» и «очуждение» иногда считаются названиями не одного, а различных явлений. Но история появления этих терминов свидетельствует о другом событии.

Подлинную историю появления слова «остранение» опубликовал сам Шкловский в 1983 году:

«... я создал термин «остранение»; и так как уже могу сегодня признаваться в том, что делал грамматические ошибки, то я написал одно «н». Надо «странный» было написать. Так оно и пошло с одним «н» и, как собака с отрезанным ухом, бегаёт по миру». [15, с. 73]

Однако история этого термина получила интересное продолжение, о котором сообщает отечественный философ А.В. Гулыга:

«Всестороннюю разработку проблема остранения получила у Брехта, который придал ей общеэстетический смысл и связал с социально преобразующей функцией искусства. В 20-х годах, когда Брехт начал размышлять над современной поэтикой, он познакомился с работами Шкловского и с термином «остранение». Именно отсюда перенял его Брехт и превратил в ключевой термин своей теории» [16] — *die Verfremdung*. Эстетические работы Брехта стали известны у нас лишь в 50-х годах. Сначала *Verfremdung* переводили как «отчуждение» (иногда это продолжают делать и сейчас), но это создало путаницу, так как термином «отчуждение» выражается совершенно иное философское понятие (*Entfremdung*). Тогда было придумано новое слово «очуждение». Поскольку оно вошло в литературу, им приходится пользоваться. Но не следует забывать, что перед нами всего лишь обратный перевод, термины «остранение» и «очуждение» синонимичны». [2, с. 34–35]

Таким образом, термин «очуждение» полный синоним термина «остранение». С логической точки зрения следовало бы использовать только один термин — «остранение» — с двумя «нн». Но для этого пришлось бы заново переиздать исследования Шкловского и переведенные на русский язык работы Брехта с правильным написанием этого термина. Но вряд ли это привело бы к использованию только одного термина — «страннение». Поэтому проще сохранить два прежних термина, но при этом помнить суть термина «остранение», истолкованную Шкловским с психологической точки зрения:

«Если мы станем разбираться в общих законах восприятия, то увидим, что, становясь привычными, действия делаются автоматическими. Так уходят, например, в среду бессознательно-автоматического все наши навыки [...]». [14, с. 13–14]

В контексте рассмотрения психолого-педагогических условий обучения младших школьников искусству кукольного театра обратимся к методологическим условиям, к которым относятся научные подходы.

Во-первых, внимания заслуживает акмеологический подход. К его функциям относятся конкретизация идей гуманизации образования и создание основы современной идеологии воспитания. Сторонники этого подхода — А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова и др.

«Акмеологический подход к образованию направлен на самосовершенствование человека в образовательной среде, на его саморазвитие, на движение растущего и взрослого человека от одной вершины к другой, на достижения «акме» в разных видах зрелости человека...» [9]

На занятиях в кукольном театре детям прививаются такие нравственные аксиомы, как любовь к ближнему на примере добрых сказок, в которых отрицательные герои обязательно в финале раскаиваются в содеянном, а положительные — одерживают победу и оказываются сильнее и мудрее. Ребенок переживает вместе с кукольными героями все события поставленного спектакля, соотносит себя с персонажами в той или иной ситуации, делает правильные выводы. В этом проявляются некоторые идеи гуманизации образования, саморазвитие школьника.

Во-вторых, в преподавании кукольного театра важен аксиологический подход, функция которого — рассматривать образовательные ценности с позиции самооценки человека на основе признания ценности самого образования, что связывает проблематику изучения отдельных видов компетенций с вопросами раскрытия творческого потенциала личности, ее духовно нравственных ориентаций, а также с развитием чувства личной и социальной ответственности. Исследователями аксиологического подхода стали В.М. Ростовцева, А.И. Жук и др.

«Аксиология — учение о ценностях и ценностном поведении, философская теория о культурно значимых принципах, определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков» [6, с. 159].

Играя кукольные спектакли, школьник неоднократно задается вопросом о поведении своего героя: почему в одной ситуации он поступил так, а в другой иначе, из-за чего произошло то или иное событие. Ответы на свои вопросы он находит, обращаясь к педагогу, они вместе анализируют ситуацию, применяют к ней различные модели поведения героя, проецируют понятия об общечеловеческих ценностях и приходят к единственно верному решению. Юный кукловод не только учится играть спектакль, но и растет морально, учится расставлять для себя правильные приоритеты, основываясь на универсальные ценности.

В-третьих, на занятиях кукольного театра задействован гуманистический подход. К его функциям можно отнести оптимизирование взаимодействия человека и общества, обеспечение их наиболее эффективного развития. В связи

с этим в комплексе педагогических наук рассматриваются вопросы создания и применения таких форм, содержания, методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности субъектов образования. Гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, Н.Ю. Басуева, Н.Г. Григорьева и др.) ориентирован на развитие внутреннего мира субъекта, становление человека в партнерстве с другими людьми, основанном на гуманных межличностных отношениях, доверии и открытости, а также вектором указанного подхода следует признать культивирование удачи, поощрение свободного самовыражения.

Руководствуясь именно гуманистическим подходом в образовании, педагог позволяет детям самостоятельно выбирать ту роль, которая больше понравилась. Ребята взаимодействуют друг с другом в процессе показа спектакля, помогают переставить декорации, поддерживают реквизит, — все это говорит о принципах взаимопомощи и гуманизма, царящих за театральной ширмой.

В-четвертых, в процессе реализации образовательной программы по обучению школьников искусству кукольного театра может применяться коммуникативный подход. Его главная функция — обеспечивать эффективность процесса общения в его самых разнообразных формах. В сфере профессионального образования значение этого подхода особенно велико при разработке технологий, направленных на эффективное развитие педагогического общения, на преодоление затрудненного общения, формирование и развитие комплекса компетенций, для которых приоритетное значение имеет «диалоговый формат» взаимодействия субъектов образования. Богатый опыт в разработке проблематики коммуникативного подхода накоплен лингводидактикой (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Т.Г. Крушевицкая, В.И. Кабрин и др.).

Дети на репетициях кукольного спектакля реализовывают коммуникативные навыки, приобретают знания по постановке голоса, правильной интонации, громкости произношения роли. Нередко можно наблюдать, как во время перерывов на отдых, ребята не расстаются со своими куклами, а обыгрывают уже изученные сцены из спектакля или импровизируют с новыми словами, только что придуманными.

Также, изучая психолого-педагогические условия обучения младших школьников искусству кукольного театра, рассмотрим мотивационные условия.

Главным стимулом школьника младшего возраста, пришедшего заниматься в кукольный театр, является желание заявить о себе, показать себя с лучшей стороны. Со временем ребенок овладевает некоторыми профессиональными навыками и его стимулирует к дальнейшей деятельности кукловода желание завоевать признание. Чтобы этого добиться, он берется играть главные роли спектакля, с готовностью идет играть роль «вживую», перед ширмой.

Хорошим стимулом к занятиям в кукольном театре является подробный рассказ педагога о перспективах такого

обучения. Детям необходимо знать об образовательных учреждениях, в которые они могут пойти с образованием кукловода, специальностях, которые они смогут получить в дальнейшем.

И, конечно, обеспечением качественного образовательного процесса служат грамоты в конце учебного года, которыми награждаются активно проявившие себя ребята.

Нельзя говорить о психолого-педагогических условиях обучения искусству кукольного театра, не упомянув о содержательном аспекте: программе подготовки и ее дидактическом обеспечении.

Образовательная программа детского театра кукол разрабатывается педагогом, который имеет опыт работы в кукольном театре и знает специфику этой деятельности. Она рассчитана на три года обучения. К обучению рассматриваются дети младшего и среднего школьного возраста.

Программа состоит из нескольких частей. В концепции автора образовательной программы показывается актуальность получения знаний.

В пояснительной записке представлена цель программы — формирование культуры совместной работы и проявление творчества в различных видах деятельности посредством театрального искусства — и задачи.

Методические принципы работы представлены общими методическими принципами работы педагога, массовыми делами (выступления в каникулярное время, походы в театры города), представлены формы работы (от индивидуальных к групповым формам) и условия реализации программы. В последнем пункте указан дидактический материал. Это книги по истории кукольного театра, фотографии со спектаклей, куклы-тренажеры, карты по технике речи, набор кроссвордов по кукольному театру. Завершает методические принципы пункт о формах подведения итогов работы. Это, как правило, участие в смотре театральных коллективов в середине учебного года и отчетный спектакль в конце учебного года.

Учебно-тематический план также состоит из нескольких разделов. Это развитие речи, где дети занимаются артикуляционной гимнастикой, постановкой звуков от «А» до «Я», развивают речевой слух, слуховое внимание (игры «Кто позвал», «Шепот-команда», «Глухой телефон», «Эхо»), развивают речевое дыхание (игры «Нырлящик», «Цветок», «Шар», «Насос»), отрабатывают ударение в словах, работают над высотой, силой, тембром голоса (высоко-низко, громко-тихо, окраска, звонкий и глухой звуки), следят за темпом речи (быстро-умеренно-медленно), учатся соблюдать паузы в речи, отрабатывают интонационную выразительность речи (удивление, восхищение), читают стихи, текст пьесы.

Кроме развития речи, в учебно-тематический план входит актерское мастерство. С детьми проводятся учебные тренинги на развитие образного мышления, воображения, фантазии, работа над образами, мизансценами, проводятся тренинги на развитие чувства юмора («Рассмеши Несмеяну», «Кривое зеркало», «Пародия»,

«Кляксы»), тренинги на развитие эрудиции, изучаются театральные термины, ребята ведут словарики, проводятся тренинги на развитие внимания, а также проводятся мастер-классы актеров и преподавателей театральных объединений.

Несмотря на то, что в кукольном театре двигаются преимущественно только куклы, ребята обязательно изучают сценическое движение. Сюда входят: разминка, упражнения на развитие пластики тела, изучение элементов движений народного и современного танца для использования в постановках с настольными и паркетными куклами, изучение сценических драк, падений, фехтований.

Невозможно обучение в кукольном театре без изучения кукольной постановки. В этом разделе обучения младшие школьники знакомятся с предметом кукольного театра, изучают виды кукол («перчатки», тростевые, настольные, напольные, паркетные, марионетки, «кукла-костюм», плоскостные, теневой театр), участвуют в подборе материала для постановки (1-й год обучения — спектакль с перчаточными куклами). Затем происходит распределение ролей, пробы, чтение по ролям, изготовление кукол, костюмов, реквизита. Начинается работа над куклой, осваиваются правила управления — «оживления», моделируется характер куклы. Основную часть учебного времени занимает репетиционный процесс кукольной пьесы. Одновременно осуществляется подбор декораций, репетиции со звуком и световым оформлением, отработка мизансцен. Итогом учебной деятельности определенного периода может стать показ спектакля, выступление в клубе, детских садах. Завершает учебный год в детском театре кукол круглый стол. Возможно обсуждение результатов с родителями.

Дополняют образовательную программу репертуарный план и механизм оценки результатов.

Важным моментом психолого-педагогических условий обучения искусству кукольного театра младших школьников является организационная составляющая, выраженная в формах обучения.

В течение всего занятия формы индивидуальной работы переходят в формы групповой. Групповая форма работы делится на работу всего состава и работу малыми группами.

Работа всего состава включает работу над концертами, программами, спектаклями, выставками, просмотр спектаклей, обсуждение, открытые уроки, круглый стол, творческие мастерские, встречи, совместные мероприятия, совместное планирование деятельности детей и педагогов.

Работа малыми группами состоит из учебных упражнений, тренингов, репетиций (для осваивания и отработки навыков), самостоятельной работы, конкурсов на лучшую роль, изготовленную куклу.

Также в образовательном процессе театра кукол применяются такие виды деятельности, как работа с родителями, участие в мероприятиях Дома детства и юношества, интерактивные игры, аутотренинги на преодоление за-

жимов, приобретение уверенности в себе, мастер-классы педагогов Дома детства и юношества, актеров.

В ходе занятий педагогом изучаются возрастные особенности детей, их запросы, возможности, ожидания.

Искусство кукольного театра было интересно людям с давних времен. Ценителей привлекали не только сюжеты спектаклей, часто комические, но и возможность перевоплотиться в игре в ту куклу, которую держишь в руках. Одинаково полюбили театралы как перчаточные, так и тростевые или напольные куклы. Особенно кукольные постановки нравились детям. Оттого и сегодня на занятия дополнительного образования по кукольному театру приходит заниматься много ребят младшего и среднего школьного возраста. Ведь именно в этом возрасте ребенок верит в сказку, стремится попробовать себя в той или иной роли, реализовать потребность выступать перед зрителем.

Не одно поколение исследователей восхищалось кукольным театром и анализировало его составляющие. Творчество, активность и воображение человека рассматривались наиболее досконально и расценивались как необходимое условие существования каждодневной жизни людей.

В советское время рассматривалась категория сознания человека. Следуя традициям марксистской философии, исследователи начали говорить о присвоении индивида достижений предшествующих поколений, что приводит к воспроизведению в его образовательной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей.

Обращаясь к интеллекту ребенка, исследователи фиксировали механизмы «равновесия» между ребенком и вещами. Очевидно, что определенному возрасту, в данном случае младшему школьному, соответствует определенный вид деятельности и увлечения, такой, как кукольный театр.

Театральное образование школьников рассматривалось и как средство решения определенных образовательных задач. При подготовке роли для кукольного спектакля, ребенок переживает ее, анализирует, делает выводы того или иного поступка героя, тем самым развивая свое теоретическое мышление, что является неизменным решением поставленной образовательной задачи.

Обращаясь в процессе репетиций кукольного спектакля к текстам пьес, ребенок знакомится с традиционными персонажами: Петрушкой, Музыкантом, изучает историю русской народной жизни и увеселений. Это развивает в нем чувство патриотизма, любовь к родному языку.

Рассматривая педагогические условия образовательного процесса, были проанализированы методологические, мотивационные, содержательные и организационные условия.

В методологических условиях преподавания кукольного театра были выделены такие подходы, как акмео-

логический, аксеологический, гуманистический и коммуникативный. Все они способствуют улучшению образовательного процесса и получения и закрепления ребенком определенных знаний.

Обратившись к мотивационным условиям образовательного процесса, были выявлены такие стимулы, как интерес к последующему образованию в обозначенном профиле, удовлетворение потребности позиционирования себя относительно окружающих как выступающего, возможность показать себя, а не куклу, выступая «вживую», получение документального подтверждения об активной деятельности в кукольном театре.

Говоря о содержательных условиях образовательного процесса и, в контексте, образовательной программе, необходимо добавить, что накопление дидактического материала позволяет использовать на занятиях такие формы работы, как изготовление стенгазеты с фотографиями с

кукольных спектаклей, использование иллюстративного материала для различных заставок в тексте пьесы. Это делает образовательный процесс интереснее, а текст пьесы разнообразнее.

Организационные условия представлены формами работы в детском кукольном театре. Представлены как формы групповой работы, так и малыми группами. А также говорится о возможных формах работы педагога и взаимодействии его с родителями.

Об искусстве детского кукольного театра сказано и написано не так много, как оно того заслуживает. А ведь это и кропотливый труд при изучении роли и изготовлении куклы, и волнение при показе спектакля и кукольном разоблачении при выходе на поклон, и благодарные аплодисменты зрителей и стремление играть снова и снова. За всем этим стоит не только труд педагога, но и талант ребенка, воплощенный в жизнь общими усилиями.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
2. Гулыга А.В. Искусство в век науки. — М.: Наука, 1978, с. 34—35.
3. Давыдов Василий Васильевич // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
4. Еремин И.П. Русский народный кукольный театр // Театр Петрушки при ТЮЗе: Сб. статей. М.-Л.: Госиздат, 1927. с. 49—82
5. Еремин И.П., Цехновицер О.В. Театр Петрушки. — М.-Л.: Госиздат, 1927, с. 73.
6. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб. пособие для системы повышения квалификации и переподгот. кадров образования / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. — 2-е изд. — Минск: Аверсэв, 2004. — 336 с.
7. Кукольный театр // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность — М.: Смысл, Академия, 2005. — 352 с.
9. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования // Завуч. 2004. №3, 6, 7, 8
10. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1973. — 147 с.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Перев. А.М. Пятигорского. — СПб.: Генезис, 2003. — 192 с.
12. Фольклорный театр. //Сборник. Сост., вступит. статья, предисл. к текстам и коммент. А.Ф. Некрыловой и Т.И. Савушкиной. М.: Современник, 1988 г.
13. Шафранюк В.А. Кукольное пространственно-временное искусство // Режим доступа: [http://goldovsky.ru/files/unrealse/teatr\\_kukol\\_rossii.rtf](http://goldovsky.ru/files/unrealse/teatr_kukol_rossii.rtf)
14. Шкловский Виктор Борисович // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
15. Шкловский В.Б. О теории прозы. — М.: Советский писатель, 1983, с. 73.
16. Traktor A.V., B. Sklovsky. Tagebuch, 1966, №11, 8, 10.

## Деятельность концертмейстера в учебном процессе детской школы искусств

Быкова Ольга Валентиновна, концертмейстер  
Детская школа искусств №1 (г. Белгород)

По мнению известного концертмейстера, профессора Московской консерватории К.Л. Виноградова «нет, пожалуй, ни одной музыкантской профессии более всепроникающей в различные сферы музыкальной жизни,

чем концертмейстер-пианист» [1, с. 156]. Без концертмейстера невозможна работа филармоний, оперных театров, музыкальных учебных заведений различного уровня.

Общезвестно, что профессиональные творческие



союзы выдающихся солистов (певцов и инструменталистов) и пианистов-концертмейстеров создаются на принципах равнозначности исполнительского мастерства, музыкальной культуры и эрудиции, опыта концертной деятельности. Чем выше исполнительский, образовательный уровни и ярче индивидуальность одного, тем выше и значительнее они должны быть у другого; чем ближе партнеры по своим интерпретаторским установкам и принципам, тем слаженнее и гармоничнее будет их игра. Как правило, профессиональных музыкантов объединяет в ансамбль обоюдное желание играть вместе, психологическая совместимость, которая определяется как оптимальное сочетание особенностей партнеров.

Иной предстает работа пианиста-концертмейстера как помощника, наставника, работающего с учениками-солистами в вокальных и инструментальных классах детских музыкальных школ и детских школ искусств. Она существенно отличается от работы с профессиональными исполнителями. В нашем случае концертмейстер не выбирает себе партнеров; участники ансамбля являются представителями различных возрастов, что подразумевает разный уровень слухового и исполнительского опыта.

Работа в классе требует от концертмейстера знания не только своей партии, но и владение сведениями о строе, тембровых, технических и динамических возможностях инструмента, штриховом разнообразии, специфике звукоизвлечения, что способствует более грамотному и чуткому сопровождению. Практика показывает, что концертмейстер, имеющий большой опыт работы в каком-либо инструментальном классе, овладевает определенными знаниями в области методики обучения игры на солирующем музыкальном инструменте и нередко при необходимости может заменить педагога по специальности.

Излишне говорить, что хорошая концертмейстерская игра всегда благотворно действует на солиста, а небрежное исполнение снижает настроение, творческий настрой, качество ансамбля в целом. Концертмейстер должен хорошо проработать партию солиста (фразировку, артикуляцию, технические трудности), должен уметь соотносить звучность фортепиано с динамическими возможностями солирующего инструмента.

Огромная ответственность лежит на концертмейстере не только в повседневной работе, но и в процессе концертных выступлений с юными солистами. Понятно, что отношения во время репетиций складываются по вертикали: определенные творческие предложения со стороны старшего и выполнение их младшими. Другое дело — выступление на эстраде, например с юным вокалистом. «Здесь концертмейстер не только сотоварищ по творчеству, но и надежный тыл для солиста. Всегда! Он чувствует состояние голоса, дыхания, психологически-эмоциональную настроенность партнера, которого на сцене пианист должен бережно и надежно любить» [4, с. 87]. Забыл солист слова — мгновенно четко, но тихо подскажи. Пропустил солист какую-то долю такта, фразы, а иногда и строчку-две, к сожалению, — мгновенно «поймай»,

подхвати. Никогда не дрогнуть и не дай бог закивать головой или повести плечами, показывая своим видом: «Ах, как это нехорошо», мол, смотрите «я — хороший, вы же понимаете, что я не виноват». Ни при каких обстоятельствах этого не может быть, подчеркивает С.П. Сахарова [4, с. 88].

Особую сложность в ансамбле представляют ученики, у которых страдает ритмическая пульсация или недостаточно развита память на темпы. Иногда же солист просто в силу особого эмоционального состояния на сцене совершенно уверен, что он взял верный темп — причем отклонения бывают различные. Ученику может показаться, что темп нормален, в то время, когда со стороны, очевидно, что это чуть ли не предельная скорость. В этом случае концертмейстер имеет право очень деликатно, почти незаметно влиять, корректировать на сцене темповые отклонения от задуманного.

Важной психологической установкой для концертмейстера всегда является, с одной стороны, — проявить себя личностью, художником, обладающим яркой индивидуальностью. С другой стороны, — проявить ансамблевую чуткость, подчиниться логике развития партии певца или инструменталиста. Нервная система, психологический настрой концертмейстера, играющего с учеником-солистом, постоянно должны быть направлены на партнера.

Здесь уместно затронуть проблему лидерства в ансамбле. Бесспорно, партия солиста — партия главная, а потому изначально лидирующая. И если ученик-солист одарен, энергичен как музыкант, то иерархия подчиненности складывается естественно, в соответствии со значимостью партий исполнителей. Другая картина видится в том случае, если ученик ещё не в полной мере владеет профессиональными навыками, умением адекватно слышать себя со стороны, проявляет пассивность в реализации художественного замысла произведения. Нередко у таких учеников наблюдается бедность музыкальных представлений, неразвитость слухового контроля, однолинейное восприятие музыки.

Поэтому, в этих случаях солисту-ученику необходим определенный «диктат» воли пианиста, а значит ярче бас, акценты, возможно, подбодрить ученика кивком головы перед вступлением и др. А иногда концертмейстер должен сдерживать своей волей бурные необузданные эмоции ученика, особенно в ярких по динамике и быстрых по темпу произведениях. В любом случае нужна гибкость, координация исполнительских намерений ученика и концертмейстера, объединение их общим художественным замыслом музыкального произведения.

Таким образом, можно сказать, что «концертмейстер, работающий в музыкальных учебных заведениях, выступает в нескольких ипостасях. На первом этапе работы над музыкальным произведением он наряду с педагогом по специальности — грамотный наставник, далее — умный эрудированный интерпретатор, помогающий ученику-исполнителю в постижении замысла музыкального произведения, и, наконец, в совместном сценическом высту-



плении — равноправный, тактичный, гибкий участник ансамбля» [3, с. 37].

Длительная совместная работа позволяет концертмейстеру достаточно близко познакомиться с характером и темпераментом юного исполнителя. Опыт показывает, что для успешного ансамбля необязательно сходство характеров. Иногда контакт и человеческий и творческий устанавливается быстрее, когда черты характера дополняют одна другую. Для ансамблевой гармонии необходимы близкие отношения с учеником, достаточно уважительных. Но крайне важно, чтобы концертмейстер и ученик-солист чисто по-человечески были друг другу симпатичны. По словам французского дирижера Шарля Мюнша, тем, кто друг друга ненавидит нельзя разрешать участвовать в музыкальном исполнении.

Особенно динамично развиваются отношения концертмейстера и учеников, занимающихся активной концертной и конкурсной деятельностью. Интенсивные межличностные контакты, их творческая и психологическая насыщенность, общность интересов и целей деятельности ведут к установлению доверительных, дружеских отношений. Это становится особенно возможным, если концертмейстер обладает хорошо развитыми эмпатийными способностями, то есть способен к сопереживанию, умеет проникнуть во внутренний мир ребенка, почувствовать его эмоциональное состояние, а, нередко, поддержать словом, вселить уверенность. Никто не оспаривает ведущую роль педагога по специальности в вопросах предконцертной подготовки ученика. Но в условиях академического концерта, конкурсного выступления педагог всегда находится в концертном зале, он слушатель. Концертмейстер же, выступая партером в ансамбле, не только сопереживает, но и реальными действиями оказывает помощь и поддержку молодому музыканту.

Дети очень отзывчивы на доброе и участливое отношение к ним. И если концертмейстер — это не просто должностное и деловое выполнение служебных обязанностей, а старший, более опытный и заинтересованный музыкант, то именно с его появления в классе начинается самая интересная творческая работа.

Следует отметить, что в ансамблевой практике существуют негласные правила сценического поведения, о которых не должен забывать концертмейстер-пианист, выступающий с учеником. Коснемся некоторых из них. Первое правило гласит — выход концертмейстера на сцену должен быть на несколько шагов после солиста. Стул у рояля следует обходить только слева, к публике поворачиваться только лицом, а не спиной. Пауза перед на-

чалом произведения зависит от солиста, а концертмейстер не должен проявлять нетерпения или вальяжно отдыхать. Не менее значимо поведение концертмейстера и после окончания музыкального произведения. Сценическая реальность такова, что когда отзвучала последняя нота произведения, концертмейстер остается в тени, а аплодисменты достаются солисту. Такова жизнь, и ничего обидного в этом нет. Если же в душе аккомпаниатора появляется обида или болезненное ощущение — он не концертмейстер, не партнер по своей натуре, потому что психологически надо ощущать успех солиста как общий успех.

Стоит признать, что как среди слушателей, так и среди некоторых музыкантов считается, что концертмейстер — это что-то вроде актера второго плана, «вспомогательный персонал», выполняющий некую подсобную функцию. Против такого подхода неоднократно выступали известные концертмейстеры и педагоги. «Говорить о второстепенности функции аккомпаниатора неправомерно хотя бы потому, что фактура партии аккомпанемента в вокальных и инструментальных пьесах бывает настолько сложна, что часто требует от пианиста мастерства высокого класса» [1, с. 157]. Мастерство это измеряется, конечно, не только элементарной синхронностью, выверенным балансом соотношения партий или легкостью преодоления чисто пианистических трудностей. Главное — в создании целостной впечатляющей звуковой картины-образа, рождающегося в совместном творческом акте партнеров.

Подлинных мастеров, художников своего дела среди аккомпаниаторов не так уж и много; примечательно, что они встречаются реже (во всяком случае, обретают артистическое имя), чем хорошие пианисты-солисты. Пианист-аккомпаниатор, независимо от того, играет ли он с профессиональным солистом или с учеником — основа целого, всей воссоздаваемой музыки произведения. В руках его сосредоточена большая часть «музыкального пространства»: гармония, метрическая структура, богатство тембрового колорита, словом, все, что сольная партия сама дать не в состоянии.

В заключение хочется подчеркнуть, что сегодня понимание истинной роли и места концертмейстера постепенно пробивается в жизнь. Так, стало доброй традицией на исполнительских конкурсах всех уровней награждать лучших концертмейстеров дипломами. В музыкально-педагогической практике утверждается положение о том, что деятельность концертмейстера напрямую влияет на эффективность образовательного процесса, на музыкальное развитие учащихся-солистов, на уровень совместных концертных выступлений.

#### Литература:

1. Виноградов К.Л. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность: сборник статей. — М.: Музыка, 1988. С. 156—179.
2. Задонская Е.М. Психология взаимоотношений участников камерного ансамбля // Концертмейстерский класс и камерный ансамбль в контексте специальных дисциплин: сборник докладов научно-практической конференции. — Курск, 2001. с. 8—16.

3. Кленова Н.М. В концертмейстерском классе (из опыта практической работы) // Концертмейстерский класс и камерный ансамбль в контексте специальных дисциплин: сборник докладов научно-практической конференции. — Курск, 2001. с. 37—41.
4. Сахарова С.П. Воспитание концертмейстера: сборник методических статей / С.П. Сахарова. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, 2001.

## Поющее дерево

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Музыкальная школа (г. Тында, Амурская обл.)

Свирель, как известно, является одним из наиболее древних музыкальных инструментов. Сейчас сложно сказать, на территории какого именно государства появилась первая свирель, но бесспорно одно — инструменты такого типа еще в далекие времена существовали у самых разных народов. Многочисленные упоминания о них встречаются как в древних русских летописях, так и в греческих мифах.

На Руси **свирель очень любили за необыкновенную задушевность и теплоту звучания и часто** изготавливали из дерева: ивы, орешника, клёна, крушины, ясеня, березы или же черёмухи. То, что для изготовления свирелей применялось именно дерево, является вполне объяснимым.

В древние времена жизнь человека была неразрывно связана с природой: он и природный мир являлись единым целым. Люди старались прислушиваться к природе и ладить с ней, пытались понять ее законы и жить в согласии с ними. Иными словами, они стремились к гармонии с окружающим миром. Благодаря этому, еще в древние времена люди заметили, что деревья благоприятно влияют на организм и настроение человека — они могут успокаивать, исцелять, оберегать, наполнять необходимой жизненной силой и энергией. Неслучайно у каждого народа обязательно найдется несколько красивых легенд о деревьях, в которых последние обязательно предстают в виде одушевленных живых существ. Люди носили амулеты и обереги из дерева для защиты, а поющая свирель, сделанная добрыми руками мастеров-умельцев из древесины, дарила им душевную гармонию.

Сегодня, во времена высоких технологий и тотальной компьютеризации, древний музыкальный инструмент свирель является большой редкостью. Однако это совсем не означает, что богатейшие духовные и музыкальные мировые народные традиции утрачены всеми и навсегда.

Подтверждением тому является тот факт, что в некоторых учебных заведениях: консерваториях, университетах и колледжах сегодня преподают свирель и вводят ее

в творческие коллективы. Классы народных духовых инструментов открыты в Львовской государственной консерватории (академии) им. М. Лисенко, в Ереванской Государственной консерватории, в Кемеровском Государственном университете культуры и искусств, Курском колледже культуры.

К сказанному ранее следует добавить и то, что музыкальный инструмент свирель вводится в сочинения известных композиторов и звучит в серьезных концертных программах. Так в Санкт-Петербургской консерватории, на одном из концертов цикла «Санкт-Петербургская консерватория — школа высшего исполнительского мастерства» прозвучало сочинение Родиона Щедрина «Запечатленный ангел»<sup>1</sup>, созданное композитором для необычного исполнительского состава — смешанного хора и свирели.

Известны также факты, когда современные исполнители на свирели принимали участие в Международных конкурсах и выигрывали их, а также — факты успешной концертной деятельности свирелистов в нашей стране и за ее пределами. В частности, речь идет о сольных концертах студента Ереванской государственной консерватории Карена Григоряна<sup>2</sup>, об успешной концертной деятельности семейного ансамбля из Москвы «Весенняя свирель», а также об известном грузинском музыканте — короле саламури<sup>3</sup> Нико Надирашвили, объездившим 56 стран мира совместно с легендарным ансамблем Саундже.

Кроме того, ежегодные конкурсы для исполнителей на народных духовых инструментах становятся в наши дни традиционными. Так в 2012 году в Армении проходил IV Республиканский конкурс исполнителей на народных инструментах, где в отдельную номинацию были выделены духовые — дудук, свирель, зурна. А детский фестиваль «Свирель поет», который проводится в Москве с 2010 года, ежегодно собирает огромное количество свирельных коллективов с разных уголков России — от Северной Осетии и Татарстана до Дальнего Востока.

<sup>1</sup> Литургия «Запечатленный ангел» была написана Родионом Щедриным в 1988 году по Н. Лескову на канонические церковно-славянские тексты для смешанного хора а'cappella со свирелью (флейтой) в 9 частях и посвящена тысячелетию крещения Руси.

<sup>2</sup> См. Статью М. Затикиан «Волшебный звук армянской свирели» / «Голос Армении», №3, май, 2007.

<sup>3</sup> В Грузии свирель называют саламури.

Как показывает моя педагогическая практика, дети с большим удовольствием занимаются игрой на свирели. С целью популяризации игры на этом музыкальном инструменте в музыкальной школе г. Тында Амурской области несколько лет назад нами был создан ансамбль «Творческая мастерская Лель». Очень скоро встал вопрос о приобретении музыкальных инструментов для нового коллектива. Для нас было важным, чтобы свирели были выполнены, как и изначально, из дерева и обладали точным строем. Нам хотелось также, чтобы у них был красивый, мягкий, выразительный и певучий тембр-голос. Мы понимали, что найти мастера, который сможет сделать такие свирели, будет непросто.

Воронежская земля всегда славилась своими прекрасными фольклорными коллективами, искусными исполнителями на народных инструментах и народными умельцами. Именно отсюда были отправлены к нам на Дальний Восток свирели мастера Владимира Рыбина. Эти свирели были выполнены из дуба. Они обладали певучими звонкими тембрами и отлично строили («ладили») друг с другом, что является ключевым моментом при игре в ансамбле. Очень скоро мы заметили, что наши новые свирели обладают какой-то особой, необъяснимой никакими словами пози-

тивной энергетикой: их не хотелось выпускать из рук. Воронежские гости были приятными на ощупь, благоухали лесными запахами и... обладали удивительной способностью «чувствовать» исполнителя, его настроение и отношение к исполняемой музыке. При условии игры «с душой» тембры-голоса свирелей звучали как-то особенно хорошо.

Наше общение с воронежскими певуньями можно охарактеризовать одним словом — радость. Стало ясным, что создавший эти свирели мастер знает, помимо собственно самого процесса изготовления инструмента, какие-то особые и очень важные тонкости, касающиеся глубокого понимания природы, ее негласных мудрых законов и целительной энергетике. Наши инструменты были созданы по-настоящему мудро и с любовью к своему делу. А это означает, что лучшие традиции свирельного дела в России продолжают жить, ведь все настоящее — вечно.

Люди разных стран и народов издавна очень любили свирель за необыкновенную задушевность и теплоту ее звучания. И сегодня, во времена высоких технологий и тотальной компьютеризации, все мы, при желании, имеем прекрасную возможность прикоснуться к богатейшим духовным народным традициям, наполнив свою душу целительной энергетикой поющего дерева.

**Стерхи**  
для свирелей in D мастера Владимира Рыбина

Music by М. Игнатова

♩ = 120

свирель-сопрано: *trm*

Singer 1

*mf*

свирель-2:

Singer 2

*mf*

D fism D

Singer 3

hm fism

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of six systems of staves. The first system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on G4, a piano accompaniment line with a whole note G4, and a bass line with a whole note G4. The second system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on A4, a piano accompaniment line with a whole note A4, and a bass line with a whole note A4. The third system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on B4, a piano accompaniment line with a whole note B4, and a bass line with a whole note B4. The fourth system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on C5, a piano accompaniment line with a whole note C5, and a bass line with a whole note C5. The fifth system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on D5, a piano accompaniment line with a whole note D5, and a bass line with a whole note D5. The sixth system has three staves: a vocal line with a melodic phrase starting on E5, a piano accompaniment line with a whole note E5, and a bass line with a whole note E5. The score includes various musical markings such as *tr* (trill), *mf* (mezzo-forte), and *f* (forte). The lyrics are: hm, fism, em, A, D, fism, D, D, fism, em, A, D, D, fism.

hm fism em

A D fism

D D fism

D em

D em A D D fism

*mf*

18 *tr*

Singer

Singer

Singer

D hm

20 *tr*

fism hm

22 *tr* *f* *tr*

fism em *tr* A

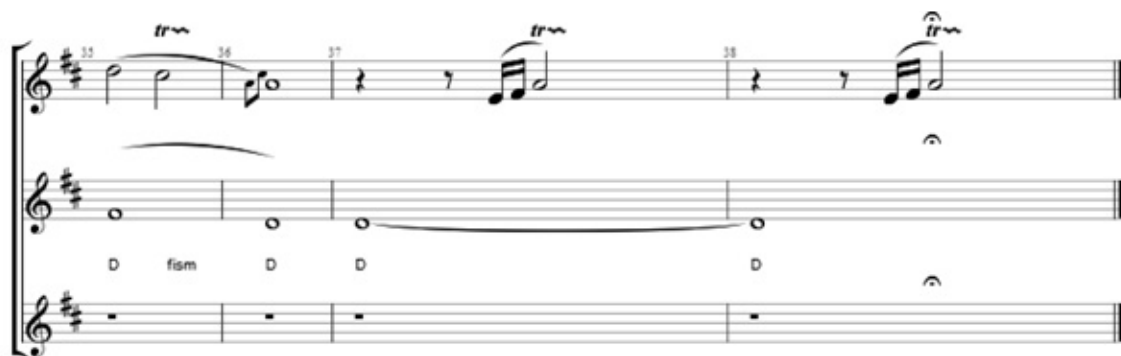
24

26 *tr*

D fism D



[illegible]

*Литература:*

1. Ерёменко Ю.А. Фольклорный инструмент. Специальность. Предмет по выбору/ Образовательная авторская программа по фольклорному искусству для фольклорных отделений детских школ искусств. — Кемерово, 2012.
2. Завьялов В.Р., Кузнецов А.Н. Народные инструменты в музыкальных учебных заведениях Воронежа // Народно-инструментальное искусство Воронежа: Сб. статей. — Вып. 1. — Воронеж, ГИК, 1993.
3. Имханицкий М.И. Современная музыка для русского народного оркестра и задачи воспитания исполнителей: Труды ГМПИ им. Гнесиных. — М., 1976. — Вып. 24.
4. Соколова Е.В. Образовательная программа дополнительного образования «Игра на свирели». — Санкт-Петербург, 2011.
5. Удалов В.Г. Образовательная программа. Ансамбль «Лель». — Москва, 2007.
6. Чернышова Л.А. Улыбкотерапия на уроках музыки / Музыка в школе: научно-методический журнал. — №3, 2011. — Москва. — С. 61–62.

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Современные формы работы педагогов с воспитанниками дефектологической группы с использованием интеграции разнообразных видов деятельности

Егорова Елена Михайловна, учитель-дефектолог;

Егорова Виктория Вячеславовна, воспитатель дефектологической группы

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 28» (г. Астрахань)

Различные нарушения в развитии детей по-разному отражаются на формировании социальных связей, на их познавательных способностях и способностях к трудовой деятельности. Отклонения в развитии детей весьма разнообразны. Они касаются разных сторон психофизического развития ребенка: речевая система, сенсорная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, двигательная сферы, которые проявляются в разной степени и вызываются различными причинами.

Задержка психического развития относится к пограничной форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. Для психической сферы ребенка с задержкой психического развития характерно сочетание дефицитарных функций с сохранными. Часто это сочетается с инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При задержке психического развития у разных детей страдают разные компоненты их психической, физиологической, психологической деятельности.

Особенности познавательной деятельности детей с задержкой развития обусловлены несформированностью у них интегративной деятельности мозга. Известно, что интегративность — взаимодействие различных функциональных систем — является основой нормального психического развития ребенка.

В связи с недостаточностью интегративной деятельности мозга дети с задержкой психического развития затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов (перевернутые или недорисованные изображения, схематичные и контурные рисунки); им трудно соединить отдельные детали рисунков в единый смысловой образ.

Эти специфические нарушения восприятия у детей с задержкой развития определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

Необходимо подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности при переносе знаний, полученных на занятиях, в самостоятельную деятельность. Но только в результате формирования обобщенных умений можно обеспечить достаточно далекий перенос. Ибо обобщенные умения не связаны только с каким-либо одним, частным содержанием, а ис-

пользуются в различных ситуациях и с разным материалом. Для этого следуют включать ребенка с задержкой психического развития в разные виды деятельности.

На современном этапе детский сад становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества формируются в данный период жизни.

Создание специальных условий осуществляется в целях решения комплекса коррекционно-развивающих и образовательно-воспитательных задач в процессе динамического психолого-педагогического обучения и воспитания ребенка. Сосредоточенность, оперативная память, сформированная аналитико-синтетическая деятельность и хорошо развитая речь, являются законом развития интеллекта.

Необходимым условием организации занятий с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, является психологическая комфортность детей, обеспечивающая их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание ситуации успеха все это характерно для деятельности педагогов старшей дефектологической группы.

Содержание взаимодействия педагогов, работающих в группе, строится на основе комплексной коррекционно-развивающей работы с дошкольниками по преодолению нарушений устной речи, в преемственности всех направлений коррекционной работы.

Основными принципами коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений выделяются следующие:

- Индивидуализация и дифференциация обучения на основе комплексной диагностики развития дошкольника.
- Разнообразие и вариативность дидактического материала и приёмов коррекционной работы воспитателя и логопеда.

Многие из коррекционных задач решаются совместно, в соответствии с программой коррекционного обучения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [3] и календарным планом дефектологической работы.

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Детский сад развивает все детские способности и наклонности, а между последними нет более существенной и важной по значению, чем способность владеть речью. Поэтому систематическое обучение речи, методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы работы в дефектологической группе.

Формы работы педагогов в дефектологической группе: занятия, экскурсии, уроки доброты, КВН, викторины, акции, трудовой десант, зеленый патруль, клуб исследователей, ведение дневниковых записей, игры (дидактические, имитационные), сказки, инсценировки, театрализации, опытническая (исследовательская) деятельность.

При этом на занятиях используется смена разнообразных видов деятельности, наглядные материалы, создается психологическая атмосфера деятельности, постоянно закрепляются речевые навыки, проводится индивидуальная работа по речевому развитию в совокупности с психическим развитием на занятии.

Программное содержание занятий используется в рамках основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, 2010) [2]. Знакомство детей с новым материалом осуществляется на основе деятельностного подхода, когда новое знание не дается в готовом виде, а постигается ими путем самостоятельного анализа, сравнения, выявления существенных признаков.

Формирование речи у детей с задержкой психического развития осуществляется в определенной последовательности — от конкретных значений к более абстрактным — путем решения речемыслительных задач. А также формирование не только произвольности речи, но и ее осознанности, в процессе продуктивных видов деятельности, таких как изобразительная деятельность, аппликация, конструирование.

Так пространственно-временные отношения и сравнение величин связаны на занятиях интегрированного типа с материалом по изучению окружающего мира. Возрастные особенности детей шести лет с задержкой психического развития требуют использования игровой формы деятельности.

Занятия проводятся в форме дидактических игр. Психологи, оценивая роль дидактических игр, указывают на то, что они не только являются формой усвоения знаний,

но и способствуют общему развитию ребенка, его познавательных интересов и коммуникативных способностей. Для того чтобы занятия дали максимальный результат, используются игры, как индивидуальные, так и групповые, повышающие заинтересованность ребенка в достижении результата и в самом процессе деятельности, вовлекающие в процесс познавательной деятельности эмоциональные и личностные аспекты детей данного возраста.

При этом на занятии используется смена разнообразных видов деятельности, наглядные материалы, создается психологическая атмосфера деятельности. Педагоги постоянно закрепляют речевые навыки, проводят индивидуальную работу по речевому развитию в совокупности с сенсорным развитием.

Задания располагаются от простых, направленных на развитие более низких элементарных уровней познавательных процессов, к сложным, способствующим развитию высокоорганизованных, опосредованных речью и другими психическими процессами, уровнями. Задания в зависимости от ведущей задачи отвечают закономерностям развития любой психической функции: от наглядной деятельности к образной, затем к словесно-логической и абстрактной. Речь ребенка опосредует все сферы его деятельности.

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлении о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи взрослых, в специально организованной деятельности на занятиях по математике дети усваивают, что одна и та же форма может варьировать по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных.

Характерной особенностью проведения занятий является также применение наглядного материала. Используется как демонстрационный, так и раздаточный материал. Это ведет к порождению новых способов и образов и новых смыслов, основанных на познавательно-эмоциональном переживании, интеллектуальной активности детей. Все это обеспечивает внутреннюю взаимосвязь между мышлением, выражением, произвольностью и свободой деятельности (Л. С. Выготский) [1, с. 5].

В процессе такой деятельности у детей на протяжении всего дошкольного возраста формируется универсальная способность к построению любой значимой для ребенка деятельности. Важно создавать условия для более глубокого усвоения окружающего, для формирования умения видеть характерные особенности предметов, явлений, а также взаимосвязи между ними и по-своему передавать их в конструкциях, поделках.

По мере обогащения разных видов детской деятельности новым содержанием, способами и приемами у детей возникает способность к построению новых и достаточно оригинальных образов, что положительно сказывается на развитии как детского творческого мыш-

ления и воображения, так и самой детской деятельности, например, конструирования или ручного труда. Принципиально важным является и эмоциональная окрашенность детской деятельности, в которой ребенок свободно может использовать разные материалы, создавать оригинальные образы.

Большое внимание уделяется развитию вариативного и образного мышления, творческих способностей детей. Так на занятиях по математике дети не просто исследуют различные математические объекты, а придумывают образы чисел, цифр, геометрических фигур. Выполняют их в рисунке, поделке. А на занятиях познавательного характера ищут ответы на проблемные вопросы. Например, изучая тему «Птицы», дети самостоятельно ищут характерные признаки птиц, выделяют функциональные особенности частей тела птицы. Определяют роль окраски оперения у птиц.

Учебные тетради позволяют организовывать индивидуальную работу на занятиях, а также работу с роди-

телями. Родители охотно занимаются дополнительно с детьми дома.

Для того чтобы расширить знания родителей в области интеграции разнообразных видов деятельности детей с задержкой психического развития, разработаны и оформлены в уголке родителей ряд практических рекомендаций, практические советы развития личности ребенка.

Вот они:

- Обращайте внимание ребенка на необычность предметов вокруг него. Обыгрывайте их, придумывайте им новый образ.

- Побуждайте к созданию построек, поделок, модулей. На основе одной формы можно построить множество различных композиций.

- Поддерживайте поиски и открытия детей, их ассоциативные размышления.

- Придумайте «продолжение жизни» поделок, составляйте по ним вместе с детьми рассказы, сказки, истории.

#### *Литература:*

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. — т. 3. — 329 с.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2010. — 304 с.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. / Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная пресса, 2003. — 96 с.

## **Формирование моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией**

Филиппова Екатерина Николаевна, учитель-логопед

Качканарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (Свердловская обл.)

**Ключевые слова:** моторный праксис, общее недоразвитие речи, дизартрия, коррекционно-развивающая технология.

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у детей с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной среды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при обучении ребенка в школе.

Для детей с нарушением речи и недоразвитием моторных функций решение вопроса ранней социальной адаптации имеет особое значение в связи с тем, что с определенного момента они неизбежно начинают замечать свое отставание от сверстников в той или иной сфере

жизни. Их непридуманные затруднения в осуществлении физических или умственных действий, в общении со сверстниками или с «чужими» взрослыми еще более осложняются этими невольными безрадостными «открытиями». В результате увеличивается вероятность развития пессимистических настроений, депрессивных состояний.

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет нарушения речи при данной патологии. Нарушенное звукопроизношение с трудом поддается коррекции, отрицательно влияет на формирование фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, что затрудняет процесс школьного обучения детей.



Несмотря на то что у детей с легкой формой дизартрии не наблюдается выраженных параличей и парезов, моторику их отличает общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников в ловкости и точности движений, задерживается развитие готовности руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности.

В силу этого проблема преодоления недоразвития моторного праксиса в плане подготовки и обучения ребенка в школе является одной из важнейших для коррекционной педагогики.

В ряде исследований (М. М. Кольцова, М.С. Рузина) отмечается значительное влияние пальцевой моторики рук на функционирование речевых зон коры головного мозга. Вместе с тем недоразвитие моторного праксиса как глобальное не нашло должной оценки в дефектологии. В практике работы логопедов используются традиционные логопедические приемы. Мало внимания уделяется развитию тонких движений пальцев рук. В основном используются упражнения на движение сжатия, лишь изредка на растяжение и почти никогда на расслабление, что приводит к дополнительному повышению тонуса пальцев рук. Только на кратковременных физкультурминутках применяются игры, способствующие развитию мелкой моторики. При этом игры с разнотипными движениями, которые, в отличие от игр с симметричными движениями, развивающие резервные возможности головного мозга, используются недостаточно. Практически никем из логопедов и дефектологов не используется работа с такими природными материалами, как пчелиный воск, глина, шерсть, медь, дерево, несущих лечебное воздействие на функциональную систему в целом. Традиционно они работают с учебными принадлежностями, изготовленными из пластмассы (массажеры, щетки, палочки, вкладыши).

Мы полагаем, что подобная ситуация возникает в связи с тем, что логопеды не учитывают особенности физиологического и психического развития анализаторных систем, как сенсорных, так и двигательных. Таким образом, неразработанность методов и приемов профилактики и преодоления недоразвития моторного праксиса у детей с дизартрией, отсутствие методических рекомендаций, учитывающих природосообразное развитие ребенка, определяют актуальность данной проблемы.

Исходя из вышесказанного, мы предложили следующую *концепцию коррекционно-развивающей педагогической технологии*.

Концепция педагогической технологии состоит в организации моторного праксиса путем системного воздействия на общую, мелкую и артикуляционную моторику, на речь и другие психические процессы с широким применением природных материалов и в тесной связи с естественной познавательной деятельностью ребенка на основе технологического алгоритма, включающего в себя авторские игротренинговые методики, с целью коррекции речевых нарушений и направленной на подготовку и успешное обучение детей в школе и их дальнейшую со-

циальную адаптацию.

Принципы организации данной технологии вытекают из положений, основывающихся на современных представлениях:

— *о системности психофизиологии человека*, в частности о взаимосвязи общей, мелкой и артикуляционной моторики; о взаимосвязи психических функций (конкретно — речи) и моторного праксиса;

— *о включенности человека в систему природных взаимоотношений* (т. е. на понимании человека как подсистемы живой природы), в частности о природосообразности коррекционно-педагогического воздействия; о системности связей человека с объективным миром через ощущение — восприятие — представление.

Логопедическая работа проводится на фоне медикamentозного воздействия, физиолечения, воскотерапии, глинолечения, медетерапии, логоритмики и массажа. Наряду с коррекцией нарушенных функций (кинестетической афферентации) используются и приемы ее компенсации на основе подключения сохранных анализаторов, в частности слухового и зрительного.

Для достижения поставленных целей мы задействовали важный мотив в становлении человеческого сознания — здоровое взаимодействие парных органов. Р. Штайнер писал: «Парность некоторых органов при их здоровом взаимодействии — это предпосылка нормального развития ребенка» [3, с. 20]. Опираясь на убедительные факты ученых и на данные собственного опыта, можно сделать вывод, что мозг и рука являются взаимодействующими парными органами. Фундаментом подготовительного этапа для формирования речи в нашей работе является переживание ребенком движения и равновесия. Поэтому мы подошли к формированию этих чувств с разных сторон, соединив речь с движением, чтобы звук как бы «вытанцовывался». При этом мы имели в виду два направления работы, соединение речи с телесным движением и переживание движения. Первое служит формированию телесной моторики, углублению чувства собственного движения и равновесия. Второе связано с жизнью представлений и соответствующей «внутренней» работой. В нашей работе всегда присутствуют эти два аспекта: сопровождая речь все новыми и новыми упражнениями — топанием, хлопанием, прыганием, плетением, вязанием, лепкой и т.д., мы одновременно осваиваем «телесную географию» и упражняем ловкость. Прежде чем приступить к коррекционной работе, мы подводим ребенка к полному спокойствию и необходимой концентрации внимания.

На этой основе через развитие тактильных ощущений, достигаемое благодаря работе с природными материалами — пчелиным воском и глиной, формируется кинестетическое и кинетическое ощущение ручных и артикуляторных движений.

К. фон Хайдебранд в работе «Об играх детей» [4, с. 10] отмечает: «Если ребенку дать пчелиный воск, то в процессе того, как ребенок мнет в руках этот благородный материал, творческая воля с потоком крови, которая со-

гревает его ладони и воспламеняет их огнем творчества, идет до самых кончиков пальцев. Это не только способствует развитию ловкости его рук, но и пробуждает способность к жизни творческих представлений».

Прежде чем заняться работой с воском, мы знакомим детей с жизнью и трудом пчел. На начальном этапе работ дети являлись только слушателями, и как при любом художественном действе, мы пытались создать настроение, праздничность. В этом нам помогала потрескивающая свеча, аромат которой способствовал созданию атмосферы спокойствия, ожидания волшебства, пробуждал фантазии.

Вступительные беседы (в дальнейшем дети узнали о свойствах глины, шерсти, меди и т.д.) обогащали представления детей о предметах и явлениях окружающего мира. М.М. Кольцова, А.А. Люблинская, К.А. Некрасов считали, что представления с помощью словесного обозначения приобретают обобщенный характер [2, с. 39]. Н.Н. Подъякова, Н.П. Сакулина, Е.И. Игнатьева отмечают: «Повторный показ предметов, сопоставление, активный анализ помогут детям выделять существенные признаки явлений, и если деятельность имеет для детей определенный практический смысл, близка им, то они смогут выделять не только индивидуально-существенные признаки, но и понятийно-существенные признаки, опираясь в своих представлениях на чувствительный анализ и синтез» [2, с. 39]. Поэтому мы считаем очень важным в работе с детьми, найти связи и приемы, способствующие осмыслению воспринятого и переработке его в знания. Если обратиться к исследованиям, нетрудно заметить, что в коррекционной педагогике недостаточно изучен вопрос о формировании у детей обобщенных представлений о предметах и явлениях живой природы. Это приводит к тому, что дети часто не могут установить прочнейшие связи между явлениями.

Мы считаем, что необходимо формировать у детей не только четкие и реалистические конкретные представления, но и обобщенные, которые дают возможность познавать единство явлений в их многообразии, а это возможно осуществить в процессе предметно-практи-

чески-сенсорной деятельности, т.е. когда сведения, полученные на занятиях, закрепляются на практике.

Применяя в коррекционной работе глину и воск с терапевтическими целями, мы параллельно добиваемся обучающего эффекта, направленного на развитие анализирующего восприятия предметов, на формирование действий по их обследованию, на усвоение правильных словесных обозначений признаков (цвет, величина, форма, запах и т.д.). Для усвоения детьми скрытых признаков предметов в коррекционной работе организовываются поисковые действия, направленные на определенный результат и представляют собой одну из форм наглядно-действенного мышления, формируемого в процессе деятельности. Опытным путем дети знакомятся со свойствами этих веществ: вес, плавкость и т.д. Чувственное восприятие мира является в нашей работе основой психического развития детей.

Многие ученые, такие, как К. Раутенберг, доктор Трайхлер, отмечают, что общение с глиной и воском ведет не только к развитию чувства формы, но и к совершенствованию образного мышления.

На предшествующих занятиях по развитию речи, на экскурсиях дети узнавали о работе пчеловодов, о жизни пчел. Для обогащения словарного запаса им предлагается составление рассказов или придумывание названий к вылепленным фигуркам. Познавательная активность детей в лепке как целенаправленное, интенсивное усвоение знаний позволяет сформировать быстроту мышления, творческие способности и на этой основе — желание самореализации. Уникальным в работе с глиной и воском является и то, что воздействие лепки положительно влияет на характер и темперамент ребенка.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по организации моторного праксиса у детей с дизартрией способствует не только развитию данного психического процесса и связанных с ним речевых функций, но и формированию познавательной деятельности, являющейся главным критерием готовности и успешного обучения ребенка в школе.

#### Литература:

1. Верясова Т.В. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности детей: Учеб. пособие. — Екатеринбург, 2000. 52 с.
2. Корзакова Е. Формирование обобщенных представлений о некоторых явлениях неживой природы // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 11. М.: Просвещение. — с. 39
3. Штайнер Р. Воспитание к свободе // Альманах вальдорфской педагогики. — М., 1993. — № 1. С. 20—24.
4. Хайдебранд К. О душевной сущности ребенка / Реф. пер. с нем. — Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1991. 80 с.

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Формирование готовности студентов педагогического колледжа к выполнению профессиональной деятельности воспитателя

Дмитриева Ольга Ивановна, преподаватель педагогики и частных методик  
Астраханский социально-педагогический колледж

Комарова Антонина Ивановна, воспитатель;  
Маркова Ирина Анатольевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28» (г. Астрахань)

Главной задачей образовательного учреждения СПО, является подготовка высококвалифицированных специалистов. Но их подготовка затруднена по ряду причин. Одной из них является разрыв между теорией и практикой. В свете современных требований ФГОС СПО качество профессиональной подготовленности педагога-воспитателя зависит не от количества усвоенных студентом знаний, а от развитости у него эмоционально-мотивационной сферы, процессов творческого педагогического мышления, от сформированности профессионально-значимых качеств личности, педагогических способностей и педагогической техники, что определяет сформированность профессиональных компетентностей в рамках подготовки будущих воспитателей.

По согласованию с представителями дошкольных учреждений определены новые виды профессиональной деятельности, новые профессиональные компетенции в рамках подготовки воспитателей дошкольных учреждений. В колледже разработаны учебные планы по специальности 050144 «Дошкольное образование» и график образовательного процесса, учебные программы дисциплин и модулей, а так же практики. Ведется работа по обеспечению УМК по данной специальности, электронных лекций.

С квалификационной характеристикой воспитателя студенты знакомятся на уроках педагогического и специального циклов, приобретая профессиональные компетенции не только при усвоении теоретических знаний, но и в процессе практических занятий, на практике в образовательных учреждениях. Учебная практика и производственная практика проводится колледжем в процессе освоения студентами профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей.

Для определения официальных требований к уровням квалификации будущих педагогов используются интегративные оценки в виде профессионально-квалифика-

ционных характеристик (таблица профессиональной оценки). Основными принципами самоанализа является самоорганизация, самоконтроль.

Основным направлением деятельности преподавателей-методистов является включение студентов, будущих воспитателей, в конкретную практическую профессиональную деятельность на уроках и педагогической практике в дошкольном учреждении, анализируя результаты их деятельности с позиций формирования общих и профессиональных компетенций.

Формирование вышеуказанных компетенций начинается с изучения теоретических основ, что дает возможность будущему педагогу познакомиться с сущностными характеристиками этой деятельности, сформулировать свою педагогическую позицию.

Теоретическая подготовка предполагает знакомство с педагогическим опытом многих поколений, осмысление его целесообразности для решения задач развития личности ребенка. При этом большое значение придается формированию личностных качеств студента на основе становления его мировоззрения, личного отношения к деятельности мастеров-педагогов. Используется прием «оживления» педагога-классика. Студенты знакомятся с яркими событиями жизни педагогов, анализируют, что повлияло на формирование их личностных качеств, профессионального опыта, становление педагогической системы.

Так как смысл педагогической деятельности заключается в развитии личности, то без знания педагогических основ процесса развития человека становится невозможным грамотная организация образовательно-воспитательного процесса в детском саду и его совершенствование в современных условиях обновления парадигмы дошкольного образования.

Студенты уже с самых первых шагов ознакомления с профессией знакомятся с новыми федеральными государ-

ственными требованиями к дошкольному образованию, современными концепциями воспитания и обучения дошкольников, примерными программами дошкольного образования. Ознакомление с данным содержанием происходит как на уроках по педагогике, теоретическим основам дошкольного образования так и на учебной и производственной педагогической практике в дошкольных учреждениях.

Деятельность преподавателя-методиста начинается с того, что проводится самоанализ собственной педагогической деятельности, а также результаты деятельности студентов. К сожалению, у студентов отмечается низкая мотивация к постижению азов педагогического мастерства, а подчас и безынициативность мышления. Чтобы избежать этого, на уроках педагогического цикла и на педагогической практике в дошкольном учреждении применяются следующие учебные технологии.

Используются задания творческого характера в качестве опережающего задания. Например, найти примеры из художественной литературы о воспитании детей, или проанализировать педагогическую культуру реальных родителей, или подобрать определенный наглядный материал для деятельности с дошкольниками. Задания способствуют эффективной подготовке студентов к восприятию нового материала, активизируют их познавательную деятельность, повышают мотивацию учения, выполняют другие педагогические функции. Применяется проблемное обучение. Создавая проблемную ситуацию, преподаватель-методист формирует педагогические способности и умения студентов, совместно находят пути реализации определенных задач. Так при изучении темы «Нравственное воспитание личности дошкольника», предлагается обсудить проблему «Характер нравственного воспитания в современном мире», или при прохождении темы «Педагогический конфликт» студентами создаются ситуации разнообразных конфликтов в системе педагог-педагог, педагог-родители, педагог-дети, и находятся способы выхода из них. На уроке «Профессиональная программа педагога» анализируется, на каком уровне профессиональной подготовки находится студент.

Современные образовательные стандарты требуют реализацию технологии деятельностного обучения, которая предполагает освоение профессионального опыта в деятельности. Это предполагает включение студентов в конкретную практическую профессиональную или учебно-познавательную деятельность таким образом, чтобы в результате студенты овладели соответствующими умениями и навыками.

Выявление педагогических проблемных ситуаций, составление и решение педагогических задач является одним из важных методов формирования профессионального мышления студентов. В процессе решения педагогических задач студенты учатся управлять педагогическими проблемами, находить выход из трудной ситуации. Поэтому дается задание — составить условие и решение педагогической задачи из ситуации, которая имела место во

время практики в деятельности воспитателя, другого студента или своей собственной. При этом к решению задачи привлекаются педагоги-воспитатели, являющиеся наставниками студентов на практике в детском саду. Студенты обучаются алгоритму решения задачи: выбор направления действий педагога, видов деятельности, общих методов воспитания; прогнозирование результативности деятельности педагога; определение методов и приемов педагогического воздействия, их эффективности.

При разработке комплекса задач и заданий место каждой задачи определяется с учетом изучения теоретического и практического материала. Учитывается направленность на формирование аналитических, проективных и других умений. При этом в программе педагогических дисциплин и в календарно-тематическом плане можно проследить частоту данной формы работы. Задачи являются основным дидактическим средством подготовки студентов к профессиональной деятельности. Чем больше студент решит таких задач с разными условиями, тем более устойчивыми и в то же время гибкими становятся его умения, более устойчивы профессиональные компетенции. Важное место отводится задачам, направленным на раскрытие особенностей организации занятий с детьми, предполагающих использование личного опыта детей, активизацию их познавательной деятельности, учет индивидуальных особенностей детей.

Умение решать задачи у студентов формируются постепенно. Так, на элементарном уровне студенты решают их методом «проб и ошибок», иногда на догадке, привлекая свой жизненный опыт, студенты 4 курсов часто решают задачи творческим способом.

Студенты самостоятельно изучают материал, используя для этого инструкционные материалы. Роль преподавателя-методиста и воспитателей-наставников сводится к роли индивидуального консультанта. Например, при изучении профессионально-значимых личностных качеств педагога.

Применяется такая форма работы как взаимообучение. Это работа группы над новым материалом, усвоение его содержания на уроке (без домашнего задания), взаимопомощь. Так на уроке «Саморегуляция педагога» студенты совместно отрабатывают технику определенных упражнений на релаксацию, а затем на практике используют данный опыт в работе с дошкольниками. Успех имеют практические занятия, носящие тренировочный характер:

- «Нетрадиционные формы физического воспитания»;
- «Особенности взаимоотношения с родителями»;
- «Игра как метод воспитания и обучения».

Большая роль в подготовке будущих воспитателей отводится педагогической диагностике. Особенность педагогической диагностики в том, что ее проведение не требует дополнительного времени в учебном процессе. Она позволяет выявить положительные и отрицательные стороны методической работы, как на уроке, так и в дошкольном учреждении, наметить основные направления.

Перед устным анализом пробного занятия предлагается провести предварительный самоанализ, где студенты самостоятельно могут оценить себя. Перфокарта оперативного контроля позволяет увидеть работу преподавателя и студентов при решении комплекса задач, позволяет сравнить педагогическую деятельность каждого студента, заранее предупредить трудности в практической деятельности студента. Преподаватель-методист совместно с наставниками нацеливает студентов на проведение педагогических мероприятий, заранее со студентами обсуждаются основные вопросы будущего мероприятия, подбирается учебно-дидактический материал. Студенты знакомятся с вопросами анализа, что позволяет предупредить возможные затруднения при проведении педагогической деятельности.

Большое внимание отводится разработке контрольно-измерительных материалов. Студентам заранее сообщаются сроки контроля, выдаются блок-тесты по каждому из направлений изучения материала.

В опыте работы преподавателей-методистов широкое распространение получила рейтинговая система контроля учебных достижений. Вся суть рейтинговой системы в педагогическом смысле состоит в том, что в ней принципиально отсутствует жесткая конкуренция между студентами. Студент оценивает и сравнивает, прежде всего, результаты своей деятельности. По рейтинговой таблице видно, успешно ли студент освоил предложенные задания, профессиональные компетенции. Также лист заданий позволяет выбрать свой индивидуальный маршрут педагогической деятельности. Воспитатель-наставник по рейтинговой таблице контролирует ход выполнения заданий, их успешность, от чего зависит конкретная помощь студенту.

Создается ситуация успеха, стимулирующая деятельность студентов на каждом этапе учебной деятельности

в виде комплекса следующих педагогических приемов. Предложенное для выполнения задание выбирается в соответствии с уровнем знаний студентов. Воспитатели-наставники при организации деятельности стараются учитывать личностные особенности каждого студента. Студенту внушают уверенность в своих возможностях и способностях, а для этого преподаватель-методист старается вносить элементы творчества в каждое задание. Это может быть подбор необычного учебно-наглядного материала, использование информационно-коммуникативных технологий, разных способов организации дошкольников, инновационных методов обучения (метод проектов, исследовательская деятельность дошкольников). В результате оценивается самостоятельный поиск, практическая деятельность студента, его индивидуальность.

Спецификой педагогической практики является то, что студенты на определенный период становятся членами педагогического коллектива дошкольного учреждения и, следовательно, подчиняются его распорядку, следуют единому плану работы, традициям, соблюдают трудовую дисциплину, осуществляют единую принципиальную линию в отношениях с детьми. Принимают активное участие в педагогических советах предметных методических объединениях, конференциях, на которых изучают и обобщают опыт лучших воспитателей.

Педагогическая практика завершается итоговой конференцией, на которой подводятся итоги и оцениваются результаты практики, исследовательской работы в рамках дипломной работы на завершаемом этапе обучения. Квалификационный экзамен проверяет готовность студентов к выполнению профессиональной деятельности воспитателя и сформированность профессиональных компетенций.

## **Роль теории диалога М.М. Бахтина в формировании социокультурной компетенции**

Каллаева Джамиля Расуловна, ассистент

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

**П**роисходящие в XXI веке общественные глубокие преобразования всего бытия и мышления человека, по мнению политиков и ученых, по-разному определяющих новое мышление, которое, опираясь на диалог как стиль общения, преобразует личность: сообщает ей неутолимую жажду познания, равно направленную и на современность, и на будущее природы и общества, сходятся в одном, что основой бытия и мышления человека выступает диалог.

Следует отметить, что изучение диалога представляет собой своего рода полилог научных и культурных традиций, а познание диалога выступает как междисциплинарная проблема. Кроме того, действительно диалог

представляет собой уникальное поле научной деятельности, где сотрудничают специалисты самых различных областей знаний.

Учитывая, что теория диалога связана с широким кругом философских проблем, мы, прежде всего, обратились к соответствующей литературе, анализ которых показывает, что вопросы диалога, диалогических отношений актуальны с далекого прошлого. Анализ философской литературы показывает, что понятие «диалог» в философию впервые было введено Сократом, у которого он выступал основным методом нахождения истины. При этом диалог представляет собой форму проникновения людей друг в друга через познание предмета. Более того, по мнению



Сократа, диалог есть способ духовного возрождения, так как в этом процессе происходит «припоминание» того, что заложено в человеке «бессмертной душой». Говоря современным языком, сократический диалог является мощным воспитательным средством, в процессе которого осуществляется развитие сущностных сил человека.

Проведенный анализ литературы показывает, что новый период в развитии диалогике начинается на рубеже 18–19 веков, чему свидетельствует позиция голландского мыслителя Ф. Гемстергойса, поставившего в центр исследования отношение человека к человеку, моего я к другому Я. Такая постановка вопроса побудила философов искать духовные механизмы человека, которые ответственны за форму и характер общения, где рассматривается общение равноправное общение, как средство нравственной самореализации людей.

Развивая идеи Ф. Гемстергойса, немецкий ученый Ф. Шлейермахер, исследуя индивидуальное, как высшее проявление реальности, общение индивидов, как единственный способ связи уникальных существ, утверждает, что самосознание личности формируется только в соотношении с сознанием другого, то есть диалог у него выступает способом самосознания, в том числе и самоосознания человека.

Интересен взгляд на проблему диалога Л. Фейербаха, который впервые предложил не искать человеческую сущность в самом человеке, поскольку она, человеческая сущность, лежит вне его, в общении, в единстве человека с человеком. При этом человек для себя является человеком в обычном смысле слова, а в общении с другим человеком, в единстве Я и Ты, человек есть гармония, любовь. Следует отметить, что в таком понимании мы находим своеобразную формулу диалога: диалог — любовь — сущность бытия человека.

Анализ философской и другой литературы показывает, что в начале XX века исследование диалога стало центральной проблемой в ряде философско-эстетических и психологических учений, среди которых исследования Г. Марселя, К. Ясперса и других представителей экзистенциально-философской мысли, а также работы русских философов, М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского, В.С. Библера, М.С. Кагана, Б.А. Ерунова и других.

Следовательно, проблематика общения, диалога и диалогических отношений актуализируется в период, характеризующийся приоритетом гуманистических отношений в обществе и, как показывает анализ исследований, находится в постоянном развитии, чему свидетельствует учение израильского мыслителя М. Бубера, рассматривающего диалог как сущностную характеристику бытия человека. При этом, человек ничего не может сказать о себе, не соотнеся себя с другим, вследствие чего идея абсолютной равнозначности «Я» и «Ты» становятся главной идеей философских воззрений. Вместе с тем М. Бубер указывал, что «Я и «Ты» не сливаемы, ибо это приведет к прекращению такой связи, вследствие чего философ считает, что для каждого из партнеров диалога путь к самому

себе является не кратчайшим, а, наоборот, длинным, проходящим через партнера и через мир. Другими словами, диалог оказывается сущностной характеристикой бытия человека.

По мнению К. Ясперса из различных взаимосвязей людей необходимо выделить «подлинную» коммуникацию, называемую как экзистенциальная коммуникация (М. Бубер такую взаимосвязь людей называет диалогом), представляющая собой некоторую совокупность отношений, основывающихся на «взаимности», «равности уровней», «становлении открытости», «любящей борьбе», то есть на глубоких личностных отношениях, в противовес анонимным и утилитарным. Следует отметить, что М. Бубер и К. Ясперс рассматривают диалог в качестве средства духовного единения, неким высшим смыслом жизни [4].

Диалог и диалогические отношения по праву считаются основными категориями творчества философа, культуролога, литературоведа М.М. Бахтина, где в литературных текстах, в частности, при анализе творчества Ф.М. Достоевского, сформированы представления о диалоге в различных аспектах. «Диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее все отношения человеческой жизни».

По мнению М.М. Бахтина, диалог не просто средство, а само бытие человека, поскольку «Быть — значит общаться диалогически... Диалог — это спор, конфронтация, поиск истины, однако истины событийной, контекстовой. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия». С этих позиций суть мысли М.М. Бахтина состоит в отношении одного сознания к другому сознанию именно как к другому, поскольку с этим связана идея о «внезаходимости» собеседников в диалоге. Такое отношение к другому дает одновременно и определенность «своего места» как единственного и неповторимого [1].

Как полагает М. Бахтин, для того чтобы предметно — смысловые отношения стали диалогическими, необходимо облачение их в высказывания с получением автора. При этом, «слово» в понимании М. Бахтина представляет собой высказывание, выражение авторской позиции по какому-либо вопросу, а наделение «авторством» и есть то самое «облачение» в слово, которое является условием диалогической реакции.

М.М. Бахтин, указывая на условия возникновения диалогических отношений, утверждает, что они возникают между личностными содержаниями общающихся субъектов, которые проявляются в их отношениях к какому-либо объекту.

Поскольку сама по себе информация еще не является полноценным высказыванием, для определения возможности диалога, представим высказывание, структурно выделив два основных элемента: диктум и модус.

Диктум высказывания — представляющее собой основное содержание высказывания, собственно информация об объекте.

Модус — представляющее собой выражение модальности, отношения субъекта к содержанию.

Такая схема высказывания, предложенная швейцарским лингвистом Ш. Балли, несмотря на утверждение, что нельзя придавать какой-либо смысл высказыванию, если в нем не обнаружено, хоть какое-либо значение модальности позволяет исследовать структуру диалога.

По мнению М.М. Бахтина в диалоге модальный стимул с неизбежностью вызывает ответную реакцию, поскольку «два воплощенных смысла не могут лежать рядом друг с другом, как две вещи, — они должны внутренне соприкасаться, то есть вступать в смысловую связь» [2].

На основе вышеизложенного М.М. Бахтин делает существенный методологический вывод о том, что «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она ответно и свободно открывает себя» — то есть личность как таковая не может быть объектом изучения, она может стать субъектом диалогического обращения, для которого другой — не «Он» и не «Я», а полноценное «Ты»

Для определения сущности понятия «диалоговая культура» на основе выше изложенного необходимо уточнить понятие «культура», которое является важной составляющей настоящего исследования.

Согласно общепринятой позиции культура есть мера развития человека, характеризующая не только и не столько объем усвоения личностью ценностей общественной жизнедеятельности на протяжении всей истории, но и сам способ, каким человек приобщается к этим ценностям. Не случайно, само понятие «культура» в переводе с латинского обозначает «возделывание, воспитание, образование, развитие», а в переносном смысле культура характеризуется как уход, улучшение, облагораживание телесных, духовных и личностных склонностей и способностей человека, что позволяет говорить о существовании культуры тела, культуры души и духовной культуры.

В широком смысле понятие «культура» означает совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов, а также способ социальной жизни, который объединяет все виды человеческой деятельности.

Следует отметить, что «культура», представляя сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие, на сегодняшний день не имеет общепризнанного определения, которое можно было бы считать исчерпывающим. С позиций общепрофессионального подхода «культура» понимается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленная в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, а также в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

В понимании М.М. Бахтина, культура лежит на границах, поскольку внутри самой себя она не осознается, и лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становится видимым и понятным ее основание

и особенности собственной культуры. При этом важнейшим основанием культуры человека, критерием ее выраженности в нем выступает общение с коллегами, друзьями, знакомыми и незнакомыми людьми.

По мнению В.А. Сластенина культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. При этом, личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных именно для данной личности, в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации как условия перехода друг в друга культуры общества и личностной культуры [5].

Исходя из выше сказанного, диалоговую культуру, которая является предметом нашего исследования, мы будем рассматривать как составляющую культуры и личности, как процесс восхождения к личностной культуре. Все это в целом дает возможность заложить фундамент культуры личности, способной вызвать к жизни ее потребности строить и совершенствовать мир, общество, культуру, себя. Данный фундамент есть базовая культура личности, имеющая в своей основе сформированность самости и социальности в их гармонии. Это тот минимум качеств, свойств, других важнейших характеристик личности, позволяющий ей стать носителем и творцом культуры, а не только ее потребителем и созерцателем.

Таким образом, определив сущность понятий «диалог» и «культура», следует определить сущность «диалоговая культура» в рамках диссертационного исследования, стоящую в одном ряду с профессиональной культурой, которую В.А. Сластенин понимает как степень овладения приемами и способами определенной деятельности и педагогической культурой, по мнению В.С. Грехнева, рассматривающего как определенную степень овладения преподавателем педагогического опыта, уровень его совершенства в педагогической деятельности или достигнутый уровень развития личности [5].

В связи с тем, что нам не удалось выявить четкого и однозначного понимания в научной литературе понятия «диалоговая культура», нами предпринята попытка самостоятельного его определения, которое будет выступать в качестве рабочего определения, и служить основанием для вычленения границ и направления исследований. На наш взгляд диалоговая культура представляет собой сложное интегративное системное образование, включающее три основных компонента:

освоение информации ориентирующей на диалог через усвоение ценностно-значимых умений и присвоение системы положительной установки на диалог;

восхождение к личностной культуре через движение смыслов на модальные стимулы друг друга, дающее возможность каждой личности совершенствоваться и находить способы реализации.

Исследуя учебный диалог как основную форму обучения, большинство педагогов высказывают гипотезу о том, что основу формирования личностного мышления составляет логика диалога, при котором преподаватель и обучаемые демонстрируют различные типы мышления и логики. При этом одной из задач обучения выступает максимальная активация познавательной деятельности обучаемых через развитие у них активного, самостоятельного, творческого мышления.

Следовательно, что применение активных методов обучения способствует познавательной мотивации, побуждающей человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала. Кроме того, активные методы обучения (дискуссии, деловые игры, моделирование производ-

ственных ситуаций и т.д.) должны быть ориентированы на отражение сути будущей профессии, формировать профессиональные качества специалиста, являться своеобразным полигоном, на котором студенты отрабатывают профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Таким образом, на основе вышеизложенного мы утверждаем, что через дискуссионные методы происходит осознание обучаемыми противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой, обеспечивается актуализация ранее полученных знаний, а также происходит творческое переосмысление возможностей применения и включения знаний в новый контекст, следовательно, можно утверждать, что диалоговая форма обучения является наиболее оптимальным условием формирования социокультурной компетенции.

#### *Литература:*

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
3. Библер, В.С. Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово. 1992
4. Бирюкова, Г.М. Диалог: Социально-философский анализ: диссертация... доктора философских наук: 09.00.11 Иваново, 2000 285 с.
5. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. — М., 1993.

## **Использование современных информационных технологий в образовательном процессе**

Малышева Татьяна Васильевна, преподаватель  
Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения по специальностям среднего профессионального образования (СПО) построен на овладении студентом профессиональных (ПК) и общих компетенций (ОК). Компетенции — это совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств студента. В частности, к ОК относят такие результаты обучения, как:

- Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;
- Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;

- Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий;
- Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности;
- Обеспечивать безопасные условия труда в профессиональной деятельности.

Компетенции реализуются благодаря изучению различных дисциплин, прохождению практик, участию в семинарах, конференциях, в ходе самостоятельной работы студента, при индивидуальной работе студента с преподавателями.

Новая методологическая основа требует внедрения в образовательный процесс новых педагогических и информационных технологий. Поставленным целям соответствуют такие новые педагогические технологии как обучение в сотрудничестве, метод проектов, игровые технологии и

Таблица характеристик ПО ведущих коммерческих систем Blackboard и WebCT с открытой системой Moodle

| Возможности   | Blackboard | WebCT | Moodle |
|---|------------|-------|--------|
| Загрузка и совместный доступ к документам                 | +          | +     | +      |
| Создание курсов online в HTML-редакторе                   | -          | +     | +      |
| Online дискуссии  | +          | +     | +      |
| Совместное обсуждение оценок                              | —          | +     | +      |
| Online чат  | +          | +     | +      |
| Оценка студентами друг друга                              | —          | —     | +      |
| Online опрос (проверка)                                   | +          | +     | +      |
| Online журнал оценок                                      | +          | +     | +      |
| Самооценка выполнения                                     | —          | —     | +      |
| Групповое управление студентами                           | +          | +     | +      |
| Уроки с управляемыми маршрутами                           | +          | +     | +      |
| Журнал студентов  | —          | —     | +      |
| Встроенный глоссарий с автоматическим связыванием записей | —          | —     | +      |

дифференцированный подход к обучению. Данные цели педагогических технологий можно реализовывать на базе современных информационных технологий. Современные информационные технологии основаны на использование современных компьютерных и сетевых средств. Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Современные информационные технологии предполагают использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Согласно ГОСТу электронный образовательный ресурс (ЭОР) — это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [1]. ЭОР можно разделить на несколько групп по принципам классификации:

- По среде использования — Интернет — для «электронных досок»;
- по назначению — электронные справочники и учебники, словари, лабораторные работы, тренажеры, контрольно-измерительные материалы и т.п.;
- по среде реализации — мультимедиа-ресурсы, презентационные ресурсы, системы обучения.

ЭОР предполагают использование текстов с гиперссылками, графиков, таблиц, рисунков, аудио и видео фрагментов, причем каждый ЭОР должен содержать информационную часть, практическую часть и контролирующую часть. Современные ЭОР должны преподавателю предоставлять следующие педагогические инструменты:

- Интерактивное обучение;
- Мультимедийное представление материала;
- Имитационное моделирование (моделинг);
- Коммуникативность;
- Производительность студента (пользователя).

Интерактивное обучение позволяет взаимодействовать студенту с электронным ресурсом. Интерактивность позволяет вводить активно-деятельную форму обучения. Мультимедиа ЭОР позволяет реалистично представлять объекты и процессы, что в свою очередь, повышает качество обучения. Моделинг — имитационное моделирование с использованием аудио и видео фрагментов, реализует реакции, необходимые для изучаемых процессов. Коммуникативность — возможность непосредственного общения студентов и преподавателя, оперативный отклик на событие, удаленный контроль над процессом обучения. Производительность повышается за счет автоматизации многих операций в процессе обучения. ЭОР нового поколения реализуются как открытые образовательные модульные мультимедийные системы.

Опираясь на определение ЭОР можно выделить две составляющие ЭОР: содержательную и технологическую. Содержательная составляющая — это предметное содержание в форме образовательного контента и метаданные, представленные информацией о его структуре. Технологическая составляющая базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из определенного набора компьютерных оболочек. Программное обеспечение или программные оболочки управления обучением (LMS — Learning Management Systems) широко представлены различными компаниями на рынке образовательных услуг. Правильный выбор программной оболочки — это успешное внедрение информационной технологии в образовательный процесс [5,42]. Различные источники предлагают следующие показатели выбора:

- Набор свойств и функций, удовлетворяющий потребностям учебного учреждения;
- Стоимость приобретения, использования или разработки системы, т.е. полная стоимость владения системой;

Таблица использования средств системы Moodle для информационного наполнения узлов учебного курса

| Узел электронного учебного курса | Средства системы электронного обучения   |
|----------------------------------|--|
| Сведения о курсе                 | Веб-страница                             |
| Теоретический материал           | Лекции, видео, текстовые и веб-страницы  |
| Практикум                        | Задания с ответом в виде файлов          |
| Контроль знаний                  | Тесты                                    |
| Словарь                          | Глоссарий                                |
| Рекомендованная литература       | Веб-страница                             |
| Узел коммуникации                | Пояснение, форум, чат, электронная почта |
| Методические пособия             | текстовые и страницы                     |

- Возможность работы с национальным алфавитом;
- Производительность, платформа, требования к аппаратному и программному обеспечению сервера.

На сегодняшний день LMS Moodle [2;3,38] самая востребованная система, которая имеет большое количество пользователей благодаря своей открытости и более интенсивному росту возможностей.

Moodle — бесплатная модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, предназначенная для использования в сети Internet. Последние версии СДО Moodle можно скачать с сайта мирового сообщества пользователей Moodle — <http://www.moodle.org>.

В системе определено несколько ролей, которые определяют права пользователей:

- Администратор — имеет все права;
- Создатель курсов — прав на регистрацию, редактирование курсов, назначение преподавателей;
- Преподаватель — имеет права редактировать свои курсы, назначать студентов и ассистентов;
- Ассистент — имеет права просматривать результаты деятельности студентов;
- Студент — имеет право работать в доступном курсе и участвовать в форумах и чатах;
- Гость может только ознакомиться с категориями курсов.

Moodle позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимодействие знаниями. Система поддерживает обмен файлами любых форматов — как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети. Для использования Moodle достаточно иметь любой веб-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. Для создания курсов в Moodle

можно использовать набор элементов курса, таких как ресурс, задание, форум, глоссарий, тест и т.д. Назначение элементов:

— Ресурс — это любой материал для самостоятельного изучения или обсуждения: текст, иллюстрация, веб-страница, аудио или видео файл. Для создания веб-страниц в систему встроен визуальный редактор, включающие элементы форматирования, иллюстрации, таблицы.

— Задание — это создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе Moodle студентом. Преподаватель может оперативно проверить сданные учеником файлы или тексты и отреагировать (прокомментировать, предложить доработать).

— Форум удобен для обсуждения проблем, для проведения консультаций. Сообщения из форума могут автоматически рассылаться ученикам по электронной почте.

— Глоссарий позволяет организовать работу с терминами. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курса и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария.

— Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем.

Преподаватель может разрабатывать тесты с использованием вопросов различных категорий (множественный выбор, короткий ответ, числовой, верно/неверно, на соответствие, случайный вопрос на соответствие, вложенные ответы, эссе, вычисляемый, описание). Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток, можно установить лимит времени на работу с тестом. Преподаватель может оценить результаты работы с тестом, просто показать правильные ответы на вопросы теста.

В СПб ТКУ и К (Санкт-петербургский технический колледж управления и коммерции) успешно внедряется в образовательный процесс среда Moodle, с помощью которой было разработано несколько УМК по разным



дисциплинам. Например, в УМК по дисциплине «Технология разработки программных продуктов» были спроектированы узлы: «Сведения о курсе», «Теоретический материал», «Практикум», «Контроль знаний», «Методические пособия», «Словарь», «Рекомендованная литература», узел коммуникации.

Лекция обычно включает несколько страниц, каждая из которых в конце содержит вопрос и предполагает разное продолжение изучения материала (повторение или продолжение). Лекции содержат иллюстрации и гиперссылки на дополнительный материал. В частности, после лекций перед выполнением очередной лабораторной работы приводится задание, вид работающего приложения (видео), порядок выполнения. Тесты и лабораторные работы завершают изучение соответствующих тем. Тесты включают вопросы разных типов, которые позволяют проверить знания, умение, понимание студентами пройденных тем. Задания позволяют студентам отправить преподавателю свои работы в виде файлов. В дополнение к

лекциям курс содержит методические пособия по выполнению и оформлению курсового проекта. Использовать электронный курс удобно, если ученик по каким-то причинам не может посещать учебное заведение: длительная болезнь, частые поездки на соревнования, учащиеся с особыми потребностями, другие причины.

Применение современных информационных технологий позволяет:

- 1) построить открытую систему образования;
- 2) изменить организацию процесса обучения студентов;
- 3) рационально организовать познавательную и практическую деятельность студентов для овладения ими профессиональных и общих компетенций;
- 4) повысить мотивацию обучающихся к учебной деятельности и к самостоятельности и активности в выборе методов решения стоящих перед ними задач;
- 5) использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса.

#### Литература:

1. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. ГОСТ Р 52653, ГОСТ Р 52656, ГОСТ Р 526567. Введ. 2008–07–01. М.:Стандартинформ, 2007. 21 с.
2. Единая среда доступа образовательных учреждений к сервисам систем электронного и дистанционного обучения. Горохова Ю.А. Структура электронного учебного курса в сдо moodle (<http://www.smartlearn.ru/site-admin/posts/548-struktura-elektronnogo-uchebnogo-kursa-v-sdo-moodle>).
3. Вахтина Е.А., Вострухин А.В. Образовательный ресурс как средство актуализации содержания обучения // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – №6. – С. 37–39.
4. Дерябина Г.И. Создание электронных учебных курсов. – Самара: Универс-групп, 2006. – 32 с.
5. Андреев А.А. Открытые образовательные ресурсы // Высшее образование в России. – 2008. – №9. – С. 114–116. Андреев, А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning // Высшее образование в России. – 2010. – №9–10. – С. 41–44.

## Использование современных педагогических технологий как одно из условий повышения качества образовательного процесса на уроках иностранного языка

Нига Лариса Сергеевна, преподаватель английского языка  
ГОУ НПО ПУ №60 (г. Осинники, Кемеровская область)

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, свое творчество. Задача преподавателя — активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых ин-

формационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный, дифференцированный подходы в обучении, способствуют повышению качества образовательного процесса.

### 1. Технология обучения в сотрудничестве

Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе! Практика показывает, что это не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учащихся, их интеллектуального развития, но и нравствен-

ного. Они учатся помогать другу, вместе решать любые проблемы, разделять радость успеха или горечь неудачи.

#### **Основные принципы обучения в сотрудничестве:**

1. Формируются группы учащихся. При этом в каждой группе должны быть сильные, средние и слабые учащиеся.

2. Группе дается одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы.

3. Оценивается работа не одного учащегося, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не только и иногда не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»).

4. Преподаватель выбирает учащегося группы, который должен отчитаться за задание. Если слабый учащийся в состоянии обстоятельно доложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, т.к. цель любого задания — не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы.

Используя технологию сотрудничества, можно выполнять задания грамматического характера, задания на проверку домашнего задания, работу над текстом для чтения, совместную работу по проекту, по отработке орфографических навыков, работу над лексикой.

В своей практике я чаще всего использую данную технологию в работе над чтением текста. Просто читать и переводить большой текст, отвечать на вопросы к нему, находить необходимую информацию — это иногда для учащихся скучно и неинтересно. Не все учащиеся будут с удовольствием участвовать в данной работе. Технология сотрудничества помогает решить эти проблемы. Предлагаю учащимся работать в группах над одним и тем же текстом. У каждого учащегося в группе — свое задание, после выполнения которого он делится информацией с другими учащимися группы. Учащиеся также могут работать над разными частями одного текста. Выполнив задание, группа делится информацией с другими группами.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть состоит в том, чтобы учащийся захотел приобретать знания. Проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся очень важна. Совместная работа как раз и дает прекрасный стимул для познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны товарищей. Основной принцип данной технологии: берем ответственность на себя! Каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде.

## **II. Проектная методика**

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности.

Метод проектов формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнеров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий.

Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих учащимся применить накопленные знания по предмету. Учащиеся расширяют свой кругозор, границы владения языком. Они работают со справочной литературой, словарями, компьютером.

Работа над проектом — процесс творческий. Учащийся самостоятельно или под руководством преподавателя занимается поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. В курсе иностранных языков метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Например: Моя семья, Моё любимое время года, Моё любимое блюдо, Британские праздники, Экологические проблемы, Мой родной город, Путешествие по странам изучаемого языка, и многие другие. Предлагаю учащимся среднесрочные или краткосрочные — мини — проекты, которые выполняются в рамках урока. Результаты проектной работы учащихся оформляются в виде презентаций или плакатов.

## **III. Информационно-коммуникационные технологии**

Применение новых информационных технологий — это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основными характеристиками применения современных информационных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития познавательной творческой активности учащихся.

Использование новых информационных технологий в преподавании английского языка помогает нам подобрать методические средства и приемы, которые позволяют разнообразить формы работы и сделать урок интересным.

Применение ИКТ:

- 1) расширяет рамки образовательного процесса;
- 2) способствует его практической направленности;
- 3) повышает мотивацию учащихся в обучении;
- 4) создаёт условия для успешной самореализации личности;
- 5) развивает и углубляет межпредметные связи;
- 6) развивает творческие способности учащихся, их самостоятельность;
- 7) повышает качество знаний по предмету.

В своей практической деятельности активно применяю

ИКТ на различных этапах урока в зависимости от поставленных целей и задач, т.е. на этапах ознакомления, закрепления, повторения нового лексического или грамматического материала, работы над аудированием, чтением, письмом и говорением, а также на этапе контроля знаний учащихся по теме.

1) При подготовке к урокам я использую материалы сети Интернет. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации: страноведческий, аутентичный, наглядный материалы, аудиоматериалы, справочники, словари и т.д. Учащиеся также выполняют задания, находя информацию в Интернете.

2) Практически на каждом уроке я использую презентации. Презентации включают наглядный материал, тексты, таблицы, видео и музыкальное сопровождение.

Мультимедийные презентации помогают:

- в активизации внимания всей группы;
- в экономии учебного времени;
- в наглядном представлении нового лексического, грамматического материала;
- при обучении всем видам речевой деятельности;

С помощью мультимедийных элементов урок визуализируется, становится увлекательным и насыщенным, тем самым, вызывая положительные эмоции у учащихся и создавая условия для успешной деятельности каждого обучающегося.

3) На уроках мною применяются обучающие компьютерные программы.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия.

**Формы работы** с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают:

- *изучение лексики;*
- *отработку произношения;*
- *обучение диалогической и монологической речи;*
- *обучение письму;*
- *отработку грамматических явлений.*

Изучение иностранных языков с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у обучающихся.

#### *Литература:*

1. Модернизация образования в России: Хрестоматия. Часть 3. / Под ред. В.А. Козырева. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для педагогических институтов. М.: Просвещение, 1979.

На уроках я использую следующие обучающие программы:

1. Обучающая компьютерная программа **«Professor Higgins»**. Она полезна на всех этапах обучения английскому языку. Объединяет два независимых курса: курс фонетики и курс грамматики. Курс **фонетики** предназначен для желающих (независимо от начального уровня знаний) научиться понимать английскую речь и освоить английское произношение. Обучаемый может сравнивать свое произношение с эталонным не только на слух, но и визуально, по специально разработанной системе графического отображения звука на экране монитора.

2. Курс включает теоретический материал, подробные справки по работе с программой. Тренировочные упражнения составлены по принципу «от простого — к сложному»: звуки, слова, фразы, пословицы, скороговорки, тематические диалоги, стихи, диктант. Курс **грамматики** представлен в виде **интерактивных упражнений** и состоит из 130 уроков. Каждый урок раскрывает определенную грамматическую тему и разбит на две части — теоретическую и практическую. В теоретической части содержатся правила, схемы, поясняющие примеры. В практической — закрепляющие упражнения. Обилие иллюстраций помогает усвоить различные грамматические конструкции.

3. Обучающая компьютерная программа **«Enjoy English»**. Эта программа способствует эффективному усвоению новой лексики и развитию навыков аудирования, обеспечивает формирование навыков чтения, повышает орфографическую грамотность учащихся. Программа основывается на принципе погружения учащихся в языковую среду. Для достижения прочного овладения учебным материалом программа предлагает визуальную опору для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и аспектов языка. В ней предлагаются задания на аудирование и контроль понимания прослушанного материала, формирование лексико-грамматических навыков, развитие навыков чтения, говорения и письма на уровне разговорных клише. Программа закладывает основы восприятия английской речи, прививает интерес к изучению английского языка с помощью разнообразных методических приемов. В ней содержится более 150 упражнений.

Применение информационных технологий способствует совершенствованию и повышению качества учебного процесса, обогащению арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для обучающихся.

3. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» Учебное пособие, 1988 г.
4. Плашкова О.О. Актуализация дидактических идей Г.И. Шукиной в современной образовательной ситуации. <http://www.emissia.org/offline/2006/1019.htm>
5. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. — Бийск, 2002.
6. Тараканова С.А. Развитие познавательного интереса и творческой активности у учащихся на уроках информатики. — Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», <http://festival.1september.ru/articles/504826/>
7. Маслова Е.Ж. Использование информационных технологий при обучении иностранному языку. [http://www.itn.ru/communities.aspx?cat\\_no=14410&tmpl=com](http://www.itn.ru/communities.aspx?cat_no=14410&tmpl=com)
8. Владимирова Л.П. Компьютерные технологии в профессиональной деятельности учителей иностранного языка. Сборник материалов международной научно-практической конференции «Иностранные языки в дистанционном обучении». Пермь, 17–20 октября 2005 г.

## Ценности семьи в современном учебно-воспитательном процессе (из опыта работы Чебоксарского техникума связи и информатики).

Солодовникова Татьяна Владимировна, заведующий учебной частью  
Чебоксарский техникум связи и информатики (Чувашская Республика)

Цель обучения и воспитания заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку всестороннее и гармоничное развитие. Цели воспитания подрастающих поколений прежде всего отражают требования общества и государства, уровень развития экономики и науки, социокультурные особенности страны, а на современном этапе — и требования мирового сообщества. Россия имеет свою исторически сложившуюся национальную систему образования и воспитания, которая в настоящее время изменяется в соответствии с требованиями времени. Так, в образовательных учреждениях среднего профессионального образования введены Федеральные государственные образовательные стандарты, одна из основных целей которых — формирование у выпускников общих и профессиональных компетенций. В формировании компетентностной модели выпускника участвуют преподаватели, работодатели, студенты, а также родители.

Семья как социальный институт всегда играла главную роль в передаче молодому поколению базовых ценностей, так как именно в семье происходит формирование духовного мира человека. «Семья — это среда, где человек должен учиться творить добро», — утверждал В.А. Сухомлинский. Такие общечеловеческие ценности, как добро, истина, красота, личность, вера, свобода, равенство, счастье, долг, любовь, творчество, справедливость, мудрость имеют важное значение и для общества, и для личности. В ежегодном Послании Государственному Совету Чувашской Республики Глава Чувашии М.В. Игнатьев особо отметил, что «...для каждого из нас и общества в целом особенно важным является «экология души», основанной на базовых принципах морали и нравственности — сердечной теплоте, доброте, отзывчивости, уважении к другим людям, честности, готовности к самопожертвованию». Именно эти ценности, которые за-

кладываются в семье, придают человеку смысл жизни, помогают принимать правильное решение, удерживают от противоправных поступков, вносят в жизнь гармонию. В современной России сложилась не очень благоприятная социокультурная обстановка. Сегодняшние родители — это та молодежь, которая воспитывалась в перестроечные годы, в годы нравственного кризиса. Заведующий отделением «Связь и информационные технологии» ЧТСИ Зайцева С.Г. (работает в техникуме 19 лет) с тревогой отмечает, что в таких семьях ценности занижены, и к мнению родителей ребенок — наш студент, не всегда прислушивается. Для него авторитетным становится кто-либо из однокурсников, либо из социальных сетей, либо из уличной компании. Зайцева С.Г. не устает говорить родителям и на собраниях, и во время индивидуальных встреч, что в семье ребенка необходимо воспитывать прежде всего на личном примере, личным поведением. На собраниях она, выступая перед родителями, напоминает, что в семье необходимо поддерживать благоприятный эмоциональный климат и искренне радоваться успехам студента, переживать за его неудачи. А доброжелательное отношение родителей друг к другу перенимается ребенком в любом возрасте. Техникум поддерживает тесную связь с родителями, привлекая семью к решению вопросов воспитания ребенка, видя в семье надежного партнера в воспитании своих студентов. Где, как не в семье, студент научится трудиться. Правда, сегодня трудовые обязанности студентов в техникуме ограничиваются в основном самообслуживанием. Они следят за порядком в закрепленной за ними аудитории, поддерживают порядок в коридорах, участвуют в весеннем субботнике, создают уют, чистоту и порядок в аудиториях. Как, если не на примере родителей, ребенок поймет необходимость выбора профессии, ведь выбор профессии — один



из первых сложных выборов, который человек делает в жизни. Преподаватели специальных дисциплин уделяют много внимания формированию у студентов правильного понимания сущности профессионального самоопределения и мотивации профессиональной деятельности. Студенты, будущие специалисты отрасли связи, успешно проходят производственную практику на предприятиях республики: ОАО «Ростелеком», ООО «ПМК-409», ООО «Промсвязьмонтаж», ЗАО «Союзтелефонстрой», ООО «Инфолинк». С целью формирования интереса к будущей профессии преподаватели проводят выездные занятия на производстве: «Типография №1» г. Чебоксары, АТС №41 ОАО «Ростелеком», Узел связи Чебоксарского почтамта, ПО «Завод им. В.И. Чапаева», Московский районный суд г. Чебоксары, «Исправительная колония №4 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Чувашской Республике-Чувашии». Кто, как не родители, объяснят ребенку ценность семьи и брака. К тому же сегодня средства массовой информации и телевидение пропагандируют такие ценности, когда актеры или представители шоу-бизнеса имеют несколько браков, оставленных детей. Размышления студентов техникума в эссе «Что значит для меня семья» доказывают, что для современной молодежи семья имеет огромную ценность. «Семья — это самые дорогие, близкие и любимые для меня люди. В нашей семье мы понимаем друг друга, доверяем и заботимся друг о друге» (Иванова А., 17 лет). «Никто меня не любит так, как мои мама и папа. И все мы любим моего братика, которому сейчас 7 месяцев» (Антонова Е., 16 лет). «В семье меня всегда поймут, поддержат в трудную минуту, дадут полезный совет. Свою семью я считаю самой лучшей и люблю ее. Главное для меня — чтобы родители были всегда здоровы и счастливы. Меня пугает мысль, что я могу потерять родных» (Зайцева Д., 16 лет). «Я очень скучаю без моих родных и близких, моей семьи. Я учусь в техникуме и живу в городе, далеко от своей мамы и братьев, и мне их очень не хватает» (Маркова О., 17 лет). «Свою семью в будущем я вижу такой, какая она у меня сейчас: папа с мамой и мальчик с девочкой. И она будет дружной и счастливой, такой, в какой я живу сейчас» (Милкина В., 16 лет). «Я сам рос без отца, и это невыносимый ужас. Для себя давно решил: свою семью никогда не оставлю. Думаю, у меня будет большая семья, ведь сначала родители заботятся о детях, а потом дети — о своих пожилых родителях» (Абушаев Я., 16 лет). К сожалению, статистика свидетельствует: количество детей, воспитывающихся в неполных семьях, неуклонно растет. Так, анализ личных дел студентов Чебоксарского техникума связи и информатики показывает, что 27,2% студентов живут в неполных семьях, где нет пап, у 1,5% студентов есть только мамы, 2,5% — не имеют обоих родителей. Естественно, специфический образ жизни студента в неполной семье отражается и на воспитательном процессе. Социальный педагог, кураторы учебных групп оказывают помощь одиноким родителям и опекунам студентов, чтобы у ребенка из неполной семьи и сироты не

выработалось деформированное отношение к браку. Где, если не в семье, ребенок поймет, что забота о воспитании детей одинаково касается обоих родителей, что родители несут ответственность за будущее поколение, что ребенок имеет право воспитываться в нормальной семье. Ни для кого не секрет, что растет количество незарегистрированных браков, где тоже рождаются дети. К тому же такие браки зачастую — ранние, и молодежь необдуманно идет на создание брака в юном возрасте. На классных часах кураторы проводят беседы, объясняя, что главная причина для создания семьи — это взаимная любовь и уважение будущих супругов друг к другу. Например, классные часы «Чего не заслуживают наши матери» (Баранова О.Б., куратор группы С-1—10), «Семья — ячейка общества» (Семенова Ю.П., куратор группы Э-1—11), «Семья. Эстетика и нравственность быта» (Солодовникова Т.В., куратор группы Э-1—12) ориентируют студентов на приоритет семьи как одной из важнейших общечеловеческих ценностей. Среди студентов 3—4 курсов Чебоксарского техникума связи и информатики был проведен опрос «Ранние браки: за и против». Результат опроса показал следующее отношение старшекурсников к данной проблеме: «за» — 28%, «против» — 55%, «не думал (а) об этом» — 17%.

На каждом этапе развития человечества лучшие его представители понимали: их будущее — в руках подрастающего поколения. Не имея школ, учебников, учителей, взрослые сами давали детям разные знания, развивали ум и память, воспитывали нравственные ценности, прививали моральные устои. С целью передачи накопленного опыта молодому поколению люди обращались к положительному воспитательному потенциалу народной культуры и народной педагогики, к опыту семейного воспитания. В древних государствах Востока и Европы школу как образовательное учреждение питали традиции патриархально-семейного воспитания, и в семейно-общинном укладе школы семья играла главную роль в воспитании детей: отец отвечал за подготовку сына к жизни и обязан был передать ему свое ремесло. В Древнем Египте, Древней Индии, Древнем Китае был достаточно высокий уровень семейного воспитания и обучения, в основе традиций обучения и воспитания лежал опыт семейно-общественного воспитания. В Римской империи и Византии ведущую роль в формировании будущего гражданина играло домашнее обучение и воспитание: отец занимался воспитанием мальчиков, а мать — воспитанием девочек. В семье дети получали трудовые знания, навыки письма и счета. В Средневековье представители богатых сословий готовили преемников в учебных заведениях, далеких от принципов народной и семейной педагогики, к определенной деятельности: духовное сословие — к монашеству, феодалы — к рыцарству, а низшее сословие — крестьяне и ремесленники — воспитывали подрастающее поколение в семьях, прививая трудовые навыки, так как готовили молодое поколение прежде всего к трудовой деятельности. В России учебные заведения долгое время были доступны только для привилегированных слоев общества. Предста-



вители бедных слоев населения, как правило, занимались воспитанием подрастающего поколения в семейных условиях, используя опыт семейного воспитания, заложенного в народной педагогике и передающегося из поколения в поколение. С усилением роли государства в деле воспитания подрастающего поколения, с развитием социально-культурных и экономических составляющих общества использование семейного опыта в образовании и воспитании становится практической необходимостью. Любое общество, государство заинтересовано в укреплении и сохранении семьи, а человек нуждается в прочной и надежной семье.

Известные учителя К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, великий русский писатель Л.Н. Толстой, просветитель И.Я. Яковлев, космонавт А.Г. Николаев, этнопедагог Г.Н. Волков обращались к опыту семейного воспитания, видя в нем неиссякаемый источник для воспитания молодежи. Так, К.Д. Ушинский изучил и прекрасно знал народные обычаи, обряды, традиции, с которыми ребенок знакомится в семье, и считал необходимым их использование в процессе воспитания. Я.А. Коменский рассматривал семью как важный фактор воспитания и обосновал идею «Материнской школы», опираясь на опыт семейного воспитания. В процессе воспитания подрастающего поколения он большое внимание уделял участию родителей в обучении и воспитании детей. Г. Песталоцци обобщил опыт швейцарской народной педагогики, акцентировав внимание на природосообразности воспитания, которое начинается в семье и должно продолжаться в школе. Л.Н. Толстой в своих произведениях представляет читателям, молодежи в том числе, модель об идеальной семье, где царит любовь, добро, взаимопонимание, где члены семьи обладают доблестью, чувством долга и справедливости, где родители на собственном примере прививают детям чувство уважения друг к другу. Великий писатель широко применял в Яснополянской школе принцип связи обучения и воспитания с жизнью. И.Я. Яковлев глубоко верил в педагогические идеи народа и внедрял народные педагогические принципы в Симбирской учительской школе, созданной по образцу семьи. Просветитель

чувашицкого народа видел в семье опору народа и государства, призывал беречь семью. Космонавт А.Г. Николаев подчеркивал, что все доброе на земле идет от благословения матери, от семьи. Чувашский ученый с мировым именем, этнопедагог Г.Н. Волков отмечал огромную роль матери и семьи в формировании подрастающего поколения, называл семейное воспитание педагогикой любви, а родительский дом — «храмом семейной духовности». «Вы — будущее России и Чувашии. От того, какой жизненный путь вы выберете, какую семью создадите, зависит стабильность в обществе», — с такими словами обратился к молодежи Глава Чувашской Республики Михаил Игнатьев на одной из встреч со студенчеством.

Преподавательский коллектив Чебоксарского техникума связи и информатики осознает, что выпускник должен стать не только гражданином, но и будущим отцом, будущей матерью, воспитателем своих детей. Преподаватели, используя наследия великих педагогов по семейному воспитанию, учат юношей и девушек жить по совести. Они озабочены тем, чтобы предотвратить у своих воспитанников легкомысленное, несерьезное отношение к любви, рождению детей вне брака и не боятся рассказывать студентам о том, что такое семейная жизнь. Пословица: «С милым рай и в шалаше» — в настоящее время не оправдывается. Не будет рая, если выпускник не овладеет настоящей специальностью, не станет профессионалом, не получит достаточный заработок, не станет опорой семьи — об этом напоминают студентам кураторы учебных групп на классных часах. Преподаватели Чебоксарского техникума связи и информатики стараются полно использовать ценности семьи в современном учебно-воспитательном процессе, чтобы формировать у студентов — будущих родителей — чувство ответственности за свои поступки по отношению к представителям противоположного пола, развивать понимание роли отца и матери в воспитании молодого поколения. Они стремятся прививать студентам понимание социальной роли семьянина и осознание того, что у успешного семьянина будет не только достойная карьера, но и достойная старость.

## Технология использования учебно-исследовательских задач разных типов в процессе формирования готовности студентов педагогического вуза к дидактическому исследованию

Шнипа Наталья Геннадьевна, старший преподаватель  
Алтайская государственная педагогическая академия (г. Барнаул)

В условиях модернизации российского образования роль исследовательской подготовки будущего педагога закономерно возрастает. Сегодня учителю недостаточно иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками, быть только урокодателем,

исполнителем методических рекомендаций, которые предлагает наука. Успех в практике педагога невозможен без умения осмысливать собственную деятельность с научных позиций. Современный учитель должен сам уметь исследовать процесс обучения с дидактических позиций с

целью его оптимизации и совершенствования, ориентироваться в потоке научной информации, в современных педагогических технологиях, альтернативных и вариативных программах, учебниках, анализировать результаты собственной педагогической деятельности, находить наиболее эффективные пути передачи знаний, способы формирования у школьников осознанных умений и навыков, самостоятельности мышления. Нынешняя школа нуждается в мобильных, инициативных, креативных педагогах, способных изменить учебный процесс в лучшую сторону, повысить качество и уровень учебных достижений учащихся, что обуславливает необходимость дидактического исследования процесса обучения непосредственно самим педагогом.

Процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к дидактическому исследованию включает несколько этапов: информационный, операционно-деятельностный, эмпирический, творческий. Одним из средств формирования рассматриваемой готовности является решение учебно-исследовательских задач. Их основная дидактическая функция состоит в том, чтобы организовать учебно-поисковую деятельность, имеющую структуру исследования. При их решении воспроизводятся исследовательские шаги и поисковые действия, поэтому такая деятельность названа В.В. Давыдовым «квазиисследовательской» [1]. По мнению О.В. Охтенко, главная особенность исследовательских задач тоже заключается в характере их решения и, соответственно, является упрощенным аналогом научного исследования [2].

Решение учебно-исследовательских задач по преимуществу осуществляется на информационном и операционно-деятельностном этапах формирования готовности и позволяет в лабораторных условиях на лекционных и практических занятиях моделировать дидактическое исследование. Так формируются теоретические представления о методологии и методике дидактического исследования, исследовательские умения и способы действий, характерные для его определенного этапа. Для формирования готовности студентов к дидактическому исследованию используются разные типы учебно-исследовательских задач: аналитические, синтетические, аналитико-синтетические. Их использование зависит от этапа формирования обозначенной готовности.

Так, уже на лекционных занятиях, которые являются основной формой работы на информационном этапе формирования готовности, для решения предлагаются аналитические и синтетические задачи как теоретического, так и практического плана, направленные на самостоятельный поиск ответа на вопросы. Аналитические задачи предполагают либо сравнительный анализ теоретических суждений, либо дидактический анализ урока или его фрагмента. В тексте задачи на сравнительный анализ суждений в виде положений представлены различные точки зрения на определенную проблему или различные формулировки понятия, требуется сравнить представленные позиции и сделать выбор одной из них, свой ответ-решение

мотивировать, например: В.В. Краевский замечает: «Если посмотреть на обучение глазами дидактики, то главным и специфическим для этой деятельности будет являться отношение между двумя деятельностями: преподавания и учения».. Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский высказывают единое мнение о том, что содержание деятельности обучаемого, усваиваемая им информация и способы деятельности, отношение к ним обучаемого — все это оказывает существенное влияние на ход обучения. Поэтому предмет изучения должен быть включен уже в самую абстрактную модель обучения. *Вопросы:* что является предметом дискуссии? Какой важный методологический вопрос современной дидактики стал предметом научного спора ученых? Чью позицию Вы считаете верной? Ответ обоснуйте.

В процессе теоретического анализа научных позиций разных авторов студенты на основе поставленных вопросов выявляют особенности подходов к решению проблемы.

Условие задачи второго типа представляет собой описание хода урока или его фрагмента, требуется проанализировать их на основе дидактических позиций, которые задаются преподавателем путем формулировки заданий и постановки вопросов, например: проанализируйте ход урока и дайте оценку методам работы учителя. Составьте план данного урока и соотнесите методы обучения с фрагментами и частями урока. Назовите условия, от которых зависит реализация на уроке того или иного метода. Как поддерживалась на уроке активность учащихся? В каких мыслительных процессах упражнялись ученики? В чем проявился индивидуальный подход учительницы к учащимся? Чем обеспечивалась прочность знаний учащихся? Возможны другие формулировки вопросов. Их количество будет зависеть от содержания анализируемого урока (фрагмента урока) и цели дидактического анализа. Для анализа берутся образцово-показательные уроки (фрагменты уроков), позволяющие выявить и обнаружить потенциальные проблемы, подлежащие дидактическому исследованию, рассмотреть другие пути их решения на уроке и, возможно, предложить свой вариант организации деятельности.

При решении учебно-исследовательских задач синтетического характера студенты должны конструировать ответы, чего требует формулировка задания, дополнять, составлять из частей что-то новое, целое. Их уровень сложности, точно так же, как и аналитических задач, достигается путем варьирования условий и требований задачи (наличие/отсутствие условия, вариантов, алгоритмов ответа, комментариев, указаний к выполнению задания; характер условия и формулировки задания, постановки вопросов; их количество). Так, на лекциях уместно предлагать задачи с выбором решения, например: в дидактике и частных методиках долгие годы предпринимаются попытки уйти от расплывчатости и неопределенности постановки целей обучения. Выработаны следующие условия их постановки.

*Вариант А.* Цели определяются через изучаемое содержание.

*Вариант Б.* Цели определяются через деятельность учителя.

*Вариант В.* Цели ставятся через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития ученика.

*Вариант Г.* Цели ставятся через учебную деятельность учащихся.

*Задание:* сконструируйте положение о постановке целей обучения.

На практических занятиях можно предлагать задачи без выбора решения, но разного уровня сложности, по-разному сформулировав задание и вопросы, например, — при изучении объекта и предмета дидактического исследования: большинство ученых ведущим элементом процесса обучения считают не только взаимодействие преподавания и учения в их единстве, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.д.), а также различные относительно устойчивые результаты реализации этих условий (Ю. К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков и др.).

*Вопросы:* определите и схематично обозначьте, какие отношения процесса обучения характеризуются как дидактические и, соответственно, составляют объект дидактического исследования? Также можно предложить следующие формулировки: объект дидактического исследования охватывает всю совокупность важнейших отношений, возникающих в процессе деятельности педагогов и обучаемых. *Вопросы:* что это за отношения? Обозначьте их схематично. Или: докажите, что отношение «педагог — учебный материал» входит в объект дидактики. Как Вы будете рассуждать? На какие положения известных дидактов будете опираться в ходе доказательства?

Таким образом, можно получить задания различного уровня сложности выполнения и совершения исследовательских действий, что определяется и этапом формирования готовности к дидактическому исследованию. Благодаря их использованию, стирается грань между лекционными и практическими занятиями и осуществляется плавный переход с информационного этапа обучения на следующий, операционно-деятельностный этап, где для решения предлагаются не только аналитические и синтетические задачи более высокого уровня сложности (без вариантов и алгоритмов решения, наводящих вопросов), но и аналитико-синтетические задачи, позволяющие моделировать дидактическое исследование на теоретическом уровне, то есть моделировать его первый, проективный этап, на котором, как правило, определяется проблема, объект, предмет, гипотеза, цель и методы исследования. Соответственно, их решение создает условия для формирования исследовательских умений и способов действий, необходимых для осуществления исследовательских процедур, характерных для данного этапа (уровня) исследования.

Поэтому в содержание задач, решаемых на практических занятиях, обязательно включаются вопросы и задания, направленные на выполнение обозначенных исследовательских процедур: поиск и определение проблемы, предмета, цели, построение гипотезы.

*Задача:* при изучении новой темы на уроке всем ученикам предьявляется одинаковое число тренировочных упражнений и одинаковое домашнее задание. Ученики с низкими учебными возможностями успевают решить меньше задач, чем другие. Новый материал усваивается ими на очень низком уровне.

*Вопросы и задания:* установите причину возникшего на уроке затруднения, ее следствие и результат. В чем проблема (противоречие) данной ситуации? Сформулируйте проблему. Как можно исправить ситуацию, повысить эффективность обучения? Выразите свои гипотезы в форме рассуждения: «...если, ...тогда...».

*Задача:* при закреплении материала учитель предложил систему однотипных упражнений. При выполнении упражнений другого типа, но сходной конструкции, ученики стали допускать ошибки, потому что...

*Задание:* решите проблему, последовательно совершив нужные исследовательские процедуры.

Через решение учебных задач воссоздаются реальные профессиональные фрагменты и тем самым задаются контуры и аспекты будущего профессионального труда. Студент оказывается в ситуации, подобной той, в которой находится учитель, решающий практическую задачу, и осознает, что его учебный опыт найдет применение в дальнейшем образовании и в будущей профессиональной деятельности, в которой исследование необходимо в качестве обязательного условия профессионального роста и самореализации, эффективной организации и совершенствования практики обучения. Анализируя и объясняя ту или иную ситуацию, проектируя действия учителя и учащихся, студенты учатся обнаруживать проблему, понимать, почему она возникла, в чем причина, то есть устанавливать причинно-следственные связи, формулировать ее, разбивать на подпроблемы, определять сторону (предмет) рассмотрения проблемы, видеть различные подходы к ее решению, находить и предлагать оптимальный способ ее решения, прогнозировать результат и оценивать его, понимать, для чего, с какой целью она решается, какие знания и умения понадобятся для этого.

Моделирование дидактического исследования и отдельных его элементов выражается в особой логике постановки и решения аналитико-синтетических исследовательских задач, содержащих дидактические проблемы процесса обучения. Причем решение каждой последующей задачи предусматривает закрепление действий, освоенных при решении предыдущей задачи, добавляет новое знание, формирует новое умение, отношение. Каждый шаг в учебном исследовании подвергается рефлексии и самооценке, в результате происходит осмысление того нового, что приобретает студентом в процессе решения учебно-исследовательской задачи (по-

полнение знаний, эмоционального опыта и опыта интеллектуальной деятельности, формирование умений). В ходе рефлексии студенты осуществляют наблюдение над своей деятельностью, критически анализируют и корректируют ее, оценивают свои успехи, анализируют причины неуспехов в решении задач.

Таким образом, студенты реально понимают, что проблематика дидактических исследований определяется практикой обучения, а знания и умения по его ме-

тодологии и методике нужны в качестве действенного средства решения задач практики обучения и решения проблем, являющихся предметом дидактических исследований. Решение учебно-исследовательских задач на практических занятиях обеспечивает иной уровень осознания студентами связи дидактики и методики, сущностного понимания дидактических исследований, результаты которых требуют выхода на конкретный методический уровень.

#### *Литература:*

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
2. Охтеменко О.В. Исследовательские задания как средство формирования познавательного интереса и развития математического мышления учащихся на уроках алгебры в основной школе: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002. — 164 с.

## 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Тенденции развития академической мобильности обучающихся в РФ и РК

Баженова Эльмира Даулетхановна, докторант

Казахский национальный педагогический университет им.Абая (г.Алма-Ата)

Процессы интеграции, происходящие в мировом сообществе во всех сферах жизнедеятельности человека, затронули и сферу образования. В этом процессе интеграции казахстанских вузов, образования и науки в мировое образовательное пространство очень важное место отводится академической мобильности обучающихся. Академическая мобильность будет способствовать формированию человека новой формаций, способного занять достойное место, как в мировом пространстве, так и оказывать решающее воздействие на отечественную экономику и политику. Доступ к качественным образовательным программам, курсы и научные исследования позволит обучающемуся возвратиться в страну постоянного проживания с новым багажом знаний, культурным и академическим багажом. Таким образом, академическая мобильность является приоритетным инструментом формирования мирового образовательного пространства, обеспечение человеческого капитала и способствует повышению доступности, качества и эффективности образования.

Академическая мобильность обучающихся приобрела первостепенное значение после опубликования 8 июля 2009 года Европейской комиссией «Зеленой книги о мобильности молодых людей в целях их обучения». Обучающиеся — это активные участники Болонского процесса. Им предоставляется возможность для воздействия на разных уровнях. Академическая мобильность обучающихся непрерывно совершенствуется и направлена на улучшение качества образования, но и на улучшение профессиональной квалификации в рамках европейского рынка труда [1].

Первыми программами, причем успешными явились программы поддержки развития академической мобильности и академического сотрудничества и обмена «Эразмус», запущенная в 1987 году. Первоначально целью данной программы было, чтобы как минимум 10% всех обучающихся Европы прошли полный курс обучения в другой европейской стране, что должно способствовать успешной интеграции европейских вузов на мировом образовательном пространстве. На первом этапе запуска программы участвовало 500 учебных заведений, впоследствии число вузов увеличилось до 5000. В 1997 году уровень академической мобильности обучающихся по данной программе возрос до 10000 обучающихся в год.

Следующая из успешных программ, стала программа «Темпус», одобренная Европейской комиссией в 1989 году, в рамках ее обучающиеся устремились из Восточной Европы в Западную Европу, с целью получения качественного образования. Успех двух программ и дальнейшее ее существование по настоящее время был достигнут благодаря национальной политике стран Европейского Союза, причем как отмечает европейский ученый У.Тайхлер «академическая мобильность обучающихся внесла разнообразие в образовательный процесс европейских стран, при этом, не подвергая сомнению национальные модели образования» [4].

В 1988 году в рамках единого образовательного пространства стран Северной Европы, группа Скандинавских стран (Дания, Финляндия, Ирландия, Норвегии, Швеция) запустили программу академической мобильности обучающихся «Нордплюс» для обучающихся североευропейского региона.

Болонский процесс создает определенные преимущества для обучающихся — возможность следования индивидуальному пути обучения и реализации индивидуального квалификационного профиля, улучшение доступа к высшему образованию и финансовой поддержки, новые программы обучения направлены на адаптацию в связи с меняющимся рынком труда, четкое разграничение отдельных уровней академической и профессиональной квалификации, международное признание результатов по отдельным окончанным ступеням обучения (бакалавр — магистр — доктор).

На встрече министров образования стран-участниц Болонского процесса в 2009 году г. Левен/Лувен-ля-Нев (Бельгия) сформулирована идея о том, что к 2020 году не менее 20% получивших высшее образование обучающихся должны иметь окончанный, а также определенный период обучения в заграничном университете (пункты 18—20 коммюнике). Осуществление этой миссии — массовизация академической мобильности обучающихся требует активного и массового участия вузов. Она связана не только с повышением технической оснащенности вузов для получения притока иностранных обучающихся, но и с совершенствованием организации процесса управления. Это относится и к программам обучения, которые должны быть приближены и адаптированы к программам обучения в за-



рубежных вузах, так и к повседневному процессу управления, который должен стать гибким, мобильным. Начиная с 1983 года в странах Европы начали принимать документы о том, что обучающиеся из других стран обладают такими же правами, что и студенты данной страны. В ходе такого понимания заключено соглашение о «свободном перемещении обучающихся» и тесному контакту между вузами [3].

Страны Европы получили большой импульс в развитии академической мобильности обучающихся благодаря введению 14 программ, призванных на поддержание европейского сотрудничества в области образовательного пространства. Руководство программам и осуществлялось вновь открытыми центрами академической мобильности, учрежденными на государственном уровне. Данные центры распределяли стипендий с целью руководства индивидуальной мобильностью, координация международной деятельностью вузов и административное управление. Международные центры стали движущей силой развития академической мобильности обучающихся в Европе. Стоит отметить деятельность Немецкой службы академических обменов (DAAD), Британский Совет (British Council), а также еще девяти европейских служб, работающих в сфере академического обмена, затем вошедших в состав Ассоциации академического сотрудничества (АСА). В 1989 году создана Европейская ассоциация международного образования (EAIE).

Приоритеты развития национальной системы образования *Российской Федерации* в соответствии с основными направлениями Болонского процесса, в том числе с направлением «академическая мобильность», нашли свое определенное отражение в вышедших за последние годы государственных документах, определяющих политику развития в сфере образования. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2012 годы содержит два раздела, открывающих новые возможности для развития видов деятельности, связанных, в том числе с организацией академической мобильности обучающихся:

1) «повышение конкурентоспособности российского образования», содействие экспорту образовательных услуг» с общим объемом финансирования из федерального бюджета более 550 млн руб. и с ожидаемыми результатами: программы трансграничных обменов, финансовые механизмы, поддерживающие мобильность обучающихся, научно-методическое обеспечение регламентирования российских образовательных учреждений за рубежом;

2) «реализация системы мер по обеспечению участия России в Болонском и Копенгагенском процессах с целью повышения конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг и возможности участия российских обучающихся и выпускников образовательных учреждений

в системе международного непрерывного образования» с общим объемом финансирования из федерального бюджета более 450 млн руб. и с ожидаемыми результатами: двухуровневая система образования; учебное и научно-методическое обеспечение механизмов реализации внутрироссийской и международной мобильности обучающихся и работников сферы образования; модели и механизмы реализации академической мобильности обучающихся и работников учреждений профессионального образования; поддержка международных программ в контексте Болонского процесса [2].

Одной из форм международного сотрудничества является обучение наших граждан в зарубежных вузах. Граждане *Казахстана* обучаются в 35 странах мира и география сотрудничества в области образования и науки с каждым годом расширяется.

Основные направления обучения граждан Казахстана за рубежом:

- международные образовательные обмены;
- стипендии Правительств иностранных государств и международных организаций;
- в частном порядке;
- по международной стипендии Президента РК «Болашак»

Существенным вкладом в развитие человеческого капитала и академической мобильности обучающихся стала реализация международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак», дающей возможность одаренным молодым казахстанцам получить образование в лучших университетах мира. За рубежом обучаются более 20 тыс. казахстанцев, около 3000 стипендиатов международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак» обучаются в 27 странах мира. Это способствует укреплению академической и культурной интернационализации казахстанского высшего и послевузовского образования, улучшению качества образовательных программ и научных исследований.

Академическая мобильность обучающихся важна для личного развития и возможности трудоустройства, и она воспитывает уважение к разнообразию и возможности иметь дело с другими культурами, она стимулирует лингвистический плюрализм и повышает конкурентоспособность высших учебных заведений Республики Казахстан.

В 2012 году МОН РК была принята «Стратегия академической мобильности в Республике Казахстан на 2012–2020 годы», миссией которой является «Повышение привлекательности казахстанского высшего образования через обеспечение качества образовательных и исследовательских программ, дальнейшую интернационализацию, достижение сбалансированной мобильности, развитие поликультурного общества» [5].

#### Литература:

1. Academic Mobility in a Changing World: regional and global trends edited by Peggy Blumenthal, Crauford Gondwin, Alan Smith and Ulrich Teicher/ Jessika Kingsley Publisher. London and Bristol, Pennsylvania. - 1998, — P.365

2. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение/Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 208 с.
3. Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии: коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Ленева/Лувен-ла — Нев, 28–29 апреля 2009 года//Высшее образование в России. — 2009. — № 7.
4. Всеобщая хартия университетов// [http://www.bsun.org/Bologna\\_Process/Magna\\_charta/magna\\_charta\\_russian.pdf](http://www.bsun.org/Bologna_Process/Magna_charta/magna_charta_russian.pdf)
5. Стратегия академической мобильности в Республике Казахстан на 2012–2020 годы. Астана 2012 г.

## **Соревновательность и отождествление индивида с профессиональной группой как факторы стимулирования развития профессиональной идентичности выпускника технологического факультета педагогического университета**

Борисова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

По мнению современных психологов, человечество постепенно входит в фазу постмодерна с формированием обновленной системы ценностей. Большинство исследователей соглашаются с тем, что в системе ценностей постмодерна преимущество отдается не экономическим достижениям, а свободному индивидуальному выбору, самореализации личности.

Источником гуманистических ценностей считается чувство экзистенциальной безопасности. Для стадии развития экономических отношений в постиндустриальных странах характерной чертой является их ориентированность не столько на возможности, что предоставляются благодаря деньгам, сколько на конкретные и реальные ожидания, связанные преимущественно с потребностями людей в самоуважении и достижении единства с другими. Общественная ситуация изменений, которая ставит педагога в условия выбора разнонаправленных и разноплановых ориентаций, природно не может не отражаться в сознании и в практической деятельности учителей. В субъективном плане этот конфликт обычно переживается педагогами как кризис профессиональной идентичности.

Выпускник технологического факультета в Украине сегодня должен иметь не только основательную теоретическую подготовку и способности к внедрению педагогических инноваций, а и быть готовым к реальной профессиональной деятельности, которая предполагает активное ведение кружковой работы по художественно-техническому творчеству. Кружковая работа имеет свои специфические особенности, которые проявляются в профессиональном развитии учителя технологий.

В современных психологических и педагогических исследованиях в качестве одного из ведущих критериев профессионального развития выделяется профессиональная идентичность, которая рассматривается как интегрированное понятие, в котором отражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик

личности, которые обеспечивают ее ориентацию в свете профессий, профессиональном сообществе и способствуют более полной реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности [1, с. 98].

По мнению некоторых исследователей, профессиональная идентичность студентов — это самостоятельный психологический феномен. Профессиональная идентичность студентов — это результат целенаправленной активности субъекта в рамках учебно-профессиональной деятельности, который характеризует значимость для студента профессии как средства удовлетворения своих потребностей. К такому выводу пришла исследователь проблем профессиональной идентичности студентов У.С. Родыгина во время экспериментального исследования основных психологических особенностей профессиональной идентичности студентов, которое проводилось в 2005/2006 н.р. на базе факультета психологии Вятского государственного гуманитарного университета [2].

Актуальность этой проблемы подтверждается значительным ростом в отечественной и зарубежной научной литературе общего числа теоретических и прикладных исследований по проблеме профессиональной идентичности и идентификации. концептуальный анализ этой проблемы на примере студенческой молодежи дает возможность интерпретировать ее в русле фундаментальных теоретико-эмпирических подходов, в частности психоанализа (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.), теории символического интеракционизма (Ч. Кули, Дж. Мид, Ю. Хабермас), теории идентификации (С. Арчер, Э. Эриксон, Г. Теджфел). Разностороннее исследование профессиональной идентичности осуществлено в работах российских исследователей: М.Абдулаевой, Т.Румянцевой, Т.Стефаненко. Отдельные аспекты профессиональной идентичности учителя трудового обучения рассмотрены в работах украинских исследователей: В. Борисова, В. Сидоренко, Н. Тверезовской, С. Яшанова и др.

Профессиональная идентичность имеет разные источники формирования. Одним из них является профессиональное образование, содержание которого обеспечивает определенную степень идентичности выпускника с образом профессионала. Именно поэтому образовательная система, вместе с передачей знаний и умений, должна обеспечивать условия для обучения и воспитания талантливой, всесторонне развитой личности, ориентированной на эффективную профессиональную деятельность. студент-выпускник должен быть готовым к принятию ответственных решений, разрешению текущих конфликтов, использованию новых информационных и коммуникационных технологий, использованию полученных знаний и умений, успешному функционированию в профессиональной сфере.

Многие ученые считают, что профессиональная подготовка будущих учителей технологий должна ориентироваться на актуализацию соответствующих профессиональных и личностных качеств, формирование профессиональной компетентности учителя в сочетании с гуманистическим мировоззрением. именно в процессе профессиональной подготовки в студенческий период происходит усиление «профессионального» блока общения, что обеспечивается переходом от нестабильной, узко локализованной идентичности до более осознанной, стабильной, направленной на самореализацию в широком профессиональном сообществе идентичности в сочетании с более высоким уровнем осознания своих профессиональных качеств и способностей.

Вместе с тем, актуальным остается вопрос о трансформации студента из субъекта обучения в субъект творческого самообразования и самореализации, что также возможно при достижении профессиональной идентичности. Именно возможности самообучения и саморазвития значительно способствуют подготовке молодого специалиста к стремительным социальным, экономическим, политическим и жизненным изменениям.

Среди факторов, которые стимулируют развитие профессиональной идентичности, следует выделить процесс соревновательности и отождествления индивида с той профессиональной группой, которая осуществляет соответствующие функции.

Прежде всего, необходимо понимание того, что при переходе к рыночным условиям одной из главных задач становится не просто подготовка учителя технологий, а и формирование у него активной жизненной позиции. Соревновательность в первую очередь необходимо рассматривать как важный ресурс личностного развития, обеспечения активной жизненной позиции каждого человека, средством его индивидуальной самореализации. Соревнование с другими, соревнование с самим собой — это в высшей степени действенные способы самомотивации. Ознакомление будущих учителей технологий с традиционными видами и технологиями декоративно-прикладного искусства позволяют создать поле для соревновательности в овладении традиционными и современными техни-

ками декоративно-прикладного искусства. Так например, в Донбасском государственном педагогическом университете (Украина) на технологическом факультете читается курс «История и морфология народного творчества». Данный курс предусматривает изучение как традиционных так и современных техник обработки материалов: традиционная украинская вышивка, работа с кожей, роспись по текстилю, роспись по стеклу, трафаретная роспись, работа с пластикой, вытынанка (украинское традиционное вырезание из бумаги), изготовление открыток ручной работы, пирография, работа с металлической проволокой, современная вышивка объемным стежком, изонить.

Практикум предоставляет возможность будущим учителям технологий для овладения этими техниками обработки материалов на начальном уровне и сформировать интерес к совершенствованию мастерства в выбранном виде декоративно-прикладного искусства. Студент оказывается в ситуации когда необходимо овладевать определенными технологиями и только от него зависит скорость продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Важным является стремление индивида «влиться» в профессиональное сообщество. Последнее может рассматриваться как определенная структура, которая является источником профессионального взаимодействия представителей одной профессии, которые в свою очередь являются носителями ценностей, особенностей общения, норм профессии.

Следует подчеркнуть, что в педагогическом вузе у студентов формируется потребность в активной педагогической исследовательской деятельности, а на основе признания ценности получаемых знаний для достижения жизненных целей. Именно в высшем учебном заведении важно развивать профессиональную автономию и ценностный потенциал личности, ориентировать ее на развитие требовательности к своему труду, на глубокое осмысление своей профессии. Сложность и неоднозначность происходящих в нашем обществе перемен ставят учителя перед необходимостью ценностного самоопределения, требуют от него реализации демократических и гуманистических принципов в педагогической деятельности. В этой связи важно формировать у будущего учителя соответствующее ценностное самоотношение. А.С. Белкин, под самоотношением педагога подразумевается переживание личностью собственной ценности и значимости, лежащее в основе процессов воспитания и самовоспитания. Это осознание себя в роли носителя педагогической профессии, переживание чувства профессиональной значимости, проявляющее в формировании ценностного отношения к детям [3].

Какие ж основные психологические особенности профессиональной идентичности будущих учителей технологий? На основе исследований (работы В. Борисова, И. Вильш, В. Сидоренка и др.) можно конкретизировать эти особенности: деятельностный характер развития (профессиональная идентичность студентов развивается в результате учебно-профессиональной деятельности и спо-

способствует успешному усвоению знаний, умений и навыков для последующей профессиональной деятельности); неравномерность характера развития (в развитии профессиональной идентичности студентов происходят изменения между латентными и кризисными периодами, можно определить стадии с эволюционным и революционным течением); вероятностный характер развития (при равных условиях, что создаются в высшем учебном заведении, у некоторых студентов развивается высокий или средний уровни профессиональной идентичности, а у некоторых только низкий уровень идентичности, часть студентов после завершения обучения планируют работать по специальности, другие планируют работать в других сферах); индивидуальный характер развития (профессиональная идентичность студентов зависит от индивидуальных качеств). Отметим, что условия развития профессиональной идентичности будущих учителей технологий можно поделить на две основные группы: внешние и внутренние. Внешние условия направлены на личность: социальный уклад общества, национальная культура и традиции; внутренние условия: устойчивые черты личности, способности [4].

Обобщая, можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональная идентичность — это система представлений о себе, которая содержит представления о

себе как специалисте, о своих профессиональных и личностных целях, о своих возможностях по реализации цели профессиональной деятельности.

2. Профессиональная идентичность будущих учителей технологий характеризуется психологическими особенностями, среди которых деятельностный, индивидуальный и неравномерный характер развития профессиональной идентичности студентов технологического факультета.

3. Профессиональная идентичность выпускника технологического факультета педагогического высшего учебного заведения как фактор адаптации на современном рынке труда может быть сформирована в результате внедрения психолого-педагогической технологии сопровождения карьеры студента-выпускника.

Психолого-педагогическая технология сопровождения карьеры состоит из следующих компонентов: ожидания и карьерные установки студентов, мониторинг изменений личности выпускника, психологического сопровождения адаптации, включение студентов в проектную деятельность, формирование навыков адекватной самооценки и преодоление психологических барьеров в общении, привлечение студентов к педагогической исследовательской деятельности.

#### Литература:

1. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально — психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 89—100.
2. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 1. — С. 39—50.
3. Белкин, А.С., Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность: Учебное пособие [Текст]. — Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. — 188 с.
4. Wilsz J. Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / Pod red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziunia i N. Nyczkało. — Częstochowa; Kijów, 2001. — № III.

## Становление творческой самостоятельности студента-музыканта в учебно-художественной деятельности

Гайдай Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Социокультурная ориентация современного образования предполагает создание условий для накопления личностью индивидуального продуктивного опыта, для раскрытия ее культуротворческого потенциала. Данная проблема особо значима в процессе вузовской подготовки студентов-музыкантов, поскольку характер их учебной деятельности опосредован художественным творчеством, предполагающим специфику в подходах к практическому постижению музыкального искусства. Важнейшим показателем соответствия вузовского обучения современным

требованиям к качеству образования является самостоятельная работа студентов, организация которой традиционно выступает в качестве актуальной задачи и в педагогике музыкального образования. При этом в ходе овладения музыкальным мастерством как разновидностью художественного творчества важно не только освоение методики организации самостоятельной работы в музыкальной деятельности, но и достижение ряда педагогических задач: развитие у студента самостоятельности мышления, воспитание умения инициативно и творчески



созидательно осваивать различные сферы музыкального искусства.

Осмысление проблемы самостоятельной работы имело в педагогике свою историю, на протяжении которой наблюдалось изменение подходов к трактовке позиции обучающегося: от объекта педагогического воздействия — к субъекту учебно-познавательной деятельности. Исследование источников самостоятельности личности, выявление условий продуктивных начал познавательной деятельности дало основания ученым сформулировать положения о самостоятельной работе с позиций культурологического подхода (К. А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Л.Н. Куликова, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.). Базовой для разработки данного подхода стала концепция взаимосвязи субъектной и субъективной позиции личности в ее целостном развитии, согласно которой источник активности личности заключен в самом человеке, в его природной основе (теория «самости»). Действуя, личность актуализирует свой внутренний потенциал, благодаря чему расширяется сфера ее восприимчивости к внешним условиям. «В основе культурологического подхода к трактовке самостоятельной работы обучаемых лежит мысль о том, что самостоятельная работа может являться не только средством накопления знаний и умений, но и важным фактором развития творческой активности личности, когда самостоятельная работа принимает творческий характер. Самостоятельная работа в таком русле рассматривается как качественная характеристика учебно-познавательной деятельности личности, которую нельзя свести к какому-либо ограниченному отрезку времени, когда ученик выполняет определенное задание, рекомендованное преподавателем» [3, с. 14].

Целью и содержанием учебной деятельности студентов-музыкантов выступает художественное творчество. Особенности искусства определяют вектор их учебно-познавательной деятельности, которая, по сути, является художественной. Поэтому данную деятельность можно определить как учебно-художественную. Одним из специфических признаков учебно-художественной деятельности, по нашему мнению, является возникновение собственного художественного образа, реализуемого в исполнении музыкального произведения. Л.С. Выготский считал, что творческой деятельностью может быть такая деятельность человека, «результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений и действий, а создание новых образов или действий...» [2, с. 5]. Именно в условиях учебно-художественной деятельности могут быть созданы условия для развития творческих задатков личности, реализованы возможности расширения сферы творческой деятельности.

Несмотря на актуальность и значимость проблемы самостоятельности в развитии личности студента-музыканта, однозначная трактовка данного понятия применительно к учебно-художественной деятельности отсутствует. В научно-методической литературе, касаю-

щейся содержания музыкального образования, употребляются выражения «творческая самостоятельность», «самостоятельное музыкальное мышление», «самостоятельная работа на музыкальном инструменте». Причем трактуются эти понятия по-разному и чаще всего достаточно приблизительно и общо. Г.М. Цыпин пишет по этому поводу: «Понятие самостоятельности в обучении музыке вообще и музыкальному исполнительству в частности неоднородно по своей структуре и внутренней сущности. ... В собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и методы преподавания, и приемы (способы) учения, и формы организации учебной деятельности в музыкально-исполнительском классе» [6, с. 356–357].

Как показывает анализ исследований, в современной музыкально-педагогической науке самостоятельная работа рассматривается в нескольких значениях:

- в качестве характеристики личности («самостоятельность личности»);
- как характеристика интеллектуальной деятельности обучаемого («самостоятельность мышления», «интеллектуальная самостоятельность»);
- и в качестве наиболее общего показателя — «творческой самостоятельности».

Необходимо отметить, что названные значения не имеют строгого разграничения, являясь во многих смыслах взаимосвязанными и не исключаящими друг друга.

Воспитание самостоятельности достигается в самостоятельной деятельности и является сложным и многогранным процессом, в ходе которого самостоятельность как бы проходит ряд уровней. Логика этого процесса предполагает движение от репродуктивно-подражательной к поисково-исполнительской и от нее — к творчески самостоятельной деятельности. Данная закономерность была научно обоснована Л.С. Выготским в его учении о «зоне ближайшего развития» и стала ведущей в концепции развивающего обучения, где постулируется положение о самостоятельности как о ведущем новообразовании личности, выступающим основным показателем достигаемого эффекта образования. Разработанные в дидактике теория развивающего обучения и концепция содержания опыта продуктивной деятельности были творчески адаптированы к сфере музыкального образования Г.М. Цыпиным. Им сформулированы принципы развивающего музыкального образования и, в том числе, принцип отхода от пассивных, репродуктивных методов обучения, предполагающий такую работу с текстом, при которой «с максимальной полнотой проявлялась бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося-исполнителя» [6, с. 358].

Базовой характеристикой, объединяющей понятия «самостоятельность мышления» и «творческая самостоятельность», выступает категория творческого мышления. Э.Б. Абдуллин по этому поводу пишет: «Как музыкальное, так и психолого-педагогическое мышление нередко приобретает творческий характер, что проявляется в индивидуальном, неповторимом видении, понимании музыки



и музыкально-педагогического процесса, в нахождении оригинальных способов решения поставленных музыкально-педагогических задач» [1, с. 185]. Тем самым, применительно к процессу музыкального обучения можно говорить о том, что основой развития самостоятельности личности в музыкальной деятельности является воспитание ее творческого (продуктивного) мышления.

На преобразующую деятельность интеллекта в процессе музыкального образования обращает внимание И.Н. Немыкина. Интеллектуальная активность представляется ей своеобразным видом деятельности, где интеллектуальное умение и общие качества мышления взаимодействуют со специфическими музыкальными способностями [4, с. 56]. Е.Н. Федорович также указывает на данную взаимосвязь, подчеркивая следующее: «В педагогике музыкального образования активизация обучения рассматривается как система целостных педагогических воздействий, включающая в себя развитие интеллекта обучающихся в тесной связи с активизацией эмоционально-эстетического компонента в их музыкально-познавательной деятельности» [5, с. 148]. Особо указывает Е.Н. Федорович на трансформацию общедидактического принципа развития продуктивного мышления — переноса сформированного приема учебной работы в новую ситуацию — в принцип самостоятельности и творческой инициативы [5, с. 153].

Самостоятельная деятельность студентов предполагает включение в нее формирующихся операций и перенос ранее сформированных операций, навыков и умений в новые условия. Самостоятельную работу над новым музыкальным произведением в этом плане правомерно рассматривать как средство вовлечения студентов в самостоятельную учебно-художественную деятельность: как средство ее логической и психологической организации. Стимулируя самостоятельную мыслительную деятельность обучающегося, преподаватель должен учитывать, что необходимость в активизации мышления возникает у человека в тех случаях, когда появляются условия, в которых он не может выполнить известного действия прежними способами и вынужден искать новые способы действия. Таким образом, важными условиями формирования творческого мышления являются активизация восприятия и музыкально-слуховых представлений, музыкально-теоретические обобщения, основанные на взаимодействии логического и эмоционального в музыке. Развитое творческое мышление является основой становления творческой самостоятельности личности музыканта.

В целом ряде работ ученых-музыкантов (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Баренбойм, И.Н. Немыкина, Л.А. Рахимбаева, Г.М. Цыпин и др.) самостоятельная работа обучающихся связывается с творческим характером процесса овладения музыкальным мастерством, его сущностью и направленностью. Поскольку

становление самостоятельности будущего музыканта происходит в условиях творческой деятельности и своею целью имеет творческие достижения, в музыкальной педагогике утвердилась точка зрения, определяющая самостоятельность как «творческую самостоятельность».

Применительно к процессу инструментального исполнительства, который является одним из наиболее распространенных видов музыкальной деятельности, творческая самостоятельность, как правило, трактуется как способность самостоятельно осуществлять весь цикл работы над произведением, создавать свой образ музыкального текста, а также характер исполнения музыкального произведения. В понятие творческая самостоятельность музыканта, следовательно, включаются такие действия как целеполагание, решение проблемной задачи, рефлексия, самоконтроль и самоанализ.

Проблема развития творческой самостоятельности в обучении музыке имеет два близко расположенных, хотя и неодинаковых аспекта. Один из них связан с конкретным результатом соответствующей деятельности, другой — со способами ее осуществления: как трудился ученик, добиваясь намеченной художественно-исполнительской цели, в какой мере его усилия носили поисково-творческий характер. Можно сказать, что процесс организации самостоятельной работы в качестве основного компонента должен включать развитие умения инициативно, творчески созидательно осваивать различные сферы музыкального искусства. Следовательно, в процессе формирования музыкального сознания одинаково важным является и то, *что* приобретено студентами в ходе обучения, и то, *как* совершались эти приобретения, какими путями достигались те или иные результаты.

Итак, становление творческой самостоятельности студента-музыканта в учебно-художественной деятельности является важнейшим фактором развития индивидуальных креативных качеств личности как ведущего компонента социокультурного развития человека. Для педагогики музыкального исполнительства характерно осознание важности творческого характера самостоятельной работы, необходимости целостного анализа и теоретического обоснования условий и путей ее организации. Развитие самостоятельности студентов-музыкантов рассматривается как одно из ключевых направлений педагогической работы и формулируется в виде центрального методического принципа данного процесса. Основой развития творческой самостоятельности в учебно-художественной деятельности является воспитание творческого мышления, важными условиями формирования которого являются активизация восприятия и музыкально-слуховых представлений, формирование музыкально-теоретических обобщений, основанных на взаимодействии в музыке логического и эмоционального начал.

#### Литература:

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учеб. пособие. М.: ИЦ «Академия», 2004.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.
3. Гайдай С.Н. Взаимосвязь феноменов самостоятельности и творческой активности в учебно-познавательной деятельности личности // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. — 2009. — № 5. — с. 12—19.
4. Немыкина И.Н. Теоретические основы формирования обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки: Монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1997.
5. Федорович Е.Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов: Монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001.
6. Цыпин Г.М. Формирование активного, самостоятельного творческого мышления учащегося-музыканта / Психология музыкальной деятельности: Учеб. пособие / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. / Под ред. Г.М. Цыпина. М.: ИЦ «Академия», 2003. — с. 355—361.

## Профессиограмма как эталонная модель специалиста

Иванова Анна Вадимовна, адъюнкт  
Московский университет МВД России

Сфера образования в России становится все более мощной движущей силой экономического роста. В настоящее время динамика изменения социально-экономических и социально-культурных условий показывает, что учебный процесс необходимо организовать, взяв ориентир на развитие личностных качеств будущего специалиста, на формирование общей и профессиональной культуры. Знания, умения и навыки — это, безусловно, необходимое, но не достаточное условие подготовки специалиста с точки зрения профессионально-целостной личности. Актуальность профессиографического подхода в образовании, на наш взгляд, заключается в том, что профессиограмма дает возможность качественно подготовить современного конкурентоспособного выпускника.

По нашему мнению, конкурентоспособность специалиста может быть описана при совместном использовании в качестве базовых составляющих личностного потенциала специалиста и его профессиональной культуры. Перспективным решением в сложившейся проблеме может стать использование профессиограммы специалиста. В указанном случае профессиограмма будет выступать как модель высшего уровня профессиональной деятельности и личностного развития.

По определению А.К. Марковой, «профессиограмма — это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качеств личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создавать условия для развития личности самого работника» [1, с. 22]. Чаще всего в профессиограмме выделяют две самостоятельные, но взаимосвязанные части, так и А.К. Маркова включила в профессиограмму трудограмму и психограмму. Для полноты раскрытия понятия «профессиограмма» считаем необходимым обратить внимание на эти неотъемлемые составляющие.

Трудограмма характеризует специалиста как субъекта профессиональной деятельности и включает в себя: предназначение профессии и ее роль в обществе, профессиональные знания, умения, приемы, способы работы, технологии, применяемые в данной профессии для успешного достижения результата, предмет труда в профессии, условия труда, средства труда, распространенность профессии, продукт труда, организация труда, права и обязанности представителя данной профессии, позитивные и негативные стороны профессии.

В психограмме специалист предстает как индивид, особый интерес вызывают его психологические качества: характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной сферы (мотивы, цели, задачи, интересы, потребности, профессиональная самооценка, эмоциональный облик, удовлетворенность человека трудом, его процессом и результатом); характеристики операциональной сферы (психологические знания о профессии, психологические способы, приемы, умения, профессиональные способности, мышление, обучаемость, профессиональное саморазвитие, линии психологического роста и распада профессиональной деятельности и личности специалиста).

Однако мы справедливо можем отметить, что в указанной модели вопросы личности специалиста, социально-значимые качества человека, социальные нормы профессии остались за пределами рассмотрения.

По нашему мнению, наибольший интерес вызывает структура профессиограммы, предложенная Ю.К. Черновой и В.В. Щипановым, которые дополнили последнюю третьей составляющей:

- трудограмма — описание труда в профессии;
- психограмма — описание человека в труде;
- социограмма — описание личности в профессии [2, с. 66].

Социограмма содержит описание социально-значимых качеств личности для реализации профессио-

нальной деятельности (организационные способности, обучаемость, мобильность и т.п.), социальные нормы человека в профессии (правила поведения, традиции), коммуникативную культуру, возможности профессионального роста.

Профессиограмма — это обобщенная эталонная модель успешного специалиста в конкретной области, она учитывает различные аспекты личностных, социальных и профессиональных качеств. Ее можно использовать как основу стандарта специалиста, принятого в данном обществе в данное историческое время. Вместе с тем профессиограмма — это не жесткая стандартная схема, а гибкая ориентировочная основа развития специалиста. Профессиограмма должна не сковывать индивидуальное творческое развитие специалиста, а лишь давать ориентиры объективных требований профессии к человеку. Профессиограмма может меняться по мере изменения профессии, поэтому обращаться к ней необходимо так или иначе в течение всей профессиональной жизни для того, чтобы осуществлять коррекцию с учетом современных требований к профессии.

На сегодняшний день профессиограмма должна отвечать, на наш взгляд, следующим требованиям:

- четко выделять предмет и основные результаты труда (на что направлены главные усилия человека в труде);
- иметь направленность на решение практических задач (профотбор, профессиональное обучение и т.п.);
- выделять не отдельные компоненты и стороны профессии, а описывать ее целостно;

#### *Литература:*

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
2. Чернова Ю.К., Щипанов В.В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: методология и практика. — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2002.

## **Логика рассуждения как метод обучения иностранному языку (русский) в вузе**

Инасаридзе Тамара Павловна, доктор педагогики  
Горийский государственный учебный университет (Грузия)

Современному обществу XXI века требуется самоактуализирующаяся творческая личность, способная ориентироваться в информационном потоке: осознанно воспринимать и производить информацию.

Рассуждение — при овладении иностранным языком (русский) в вузе, необходимый навык, который формируется в учебном процессе, способствует интеллектуальному развитию студента.

Под логикой рассуждения мы понимаем обучение мыслительным процессам поиска и построения доказательства т.е. учить доказывать означает прежде всего учить

— показывать возможные линии развития человека средствами профессии;

— показывать перспективы изменения в самой профессии (каким может быть специалист будущего).

Современная система взглядов на образование требует перехода от трансляции знаний к формированию у выпускника личностных свойств, подготовки их к систематическому, профессиональному обучению и творческому развитию.

Таким образом, приняв в качестве модели специалиста научно-обоснованную профессиограмму и используя ее как основной ориентир в процессе подготовки специалиста в вузе, т.е. учитывая требования профессиограммы при постановке целей обучения, отборе содержания обучения и выборе методов обучения, можно говорить о формировании не просто отдельно обозначенных знаний, умений и навыков, а о формировании специалиста, обладающего тем или иным уровнем профессиональной культуры. Иначе говоря, профессиограмма может рассматриваться в качестве адекватной модели специалиста, обладающего профессиональной культурой.

В связи с повышением требований к работникам 21 века профессиональная подготовка специалистов должна быть сориентирована на достижение качественного результата. Принятие данной модели в качестве эталона при подготовке специалиста в вузе позволит приблизиться к желаемому результату — подготовке специалиста, способного в дальнейшем успешно справляться со своей профессиональной деятельностью.

Рассуждать, это также умение занять свою позицию по обсуждаемому вопросу и умение обосновать её, способность выслушать собеседника, обдумать аргументы и проанализировать их логику, способность рассуждать, ставить новые вопросы, вырабатывать аргументы, принимать независимые решения.

Суть рассуждения заключается в объяснении какого-либо утверждения, или в обосновании истинности какой-то основной мысли (тезиса) другими суждениями (аргументами). Целью рассуждения в процессе обучения русскому языку является воспитание у студентов созна-

тельного отношения к речи, умения понимать речь другого и строить свою речь аргументированно, умения грамотно вести дискуссию.

Основную функцию рассуждения следует определить как выполнение особого коммуникативного задания — придать речи аргументированный характер, отразить логику отношений между явлениями окружающего мира.

«Рассуждение — это словесное изложение, разъяснение, подтверждение какой-либо мысли. Рассуждение важный тип речи: чтобы убедить другого или других в чем-то, надо уметь рассуждать, доказывать, логически мыслить, делать выводы.

В тексте-рассуждении обычно выделяются три части:

- тезис (высказывается какая-то мысль);
- доказательство (или опровержение) этой мысли, т.е. аргументы;
- вывод, или заключение.

Тезис должен быть доказуемым и чётко сформулированным. Аргументы должны быть убедительными, чем яснее сформулированы, тем неотразимее всё рассуждение и бесспорнее вывод.» [1, с. 182].

Истинность суждений устанавливается логическим способом — через посредство других суждений, обосновать какое-либо суждение означает привести другие, логически связанные с ним и подтверждающие его суждения, аргументы.

Поиск эффективных путей связаны на ориентацию «смысла», «аргументов».

В этих поисках видится развитие мысли, И.В. Щерба о том, что «ведущим началом для активного усвоения языка должен быть смысл».

Поэтому можно выделить:

- умение правильно мыслить;
- умение выражать свои мысли в конкретной языковой форме;
- умение находить доводы за и против, и анализировать их;
- умение научиться аргументированно доказывать собственное мнение;
- умение использовать языковые средства для связи смысловых частей;
- умение видеть структуру текста и логику его построения;
- умение сформулировать свою точку зрения: тезис, аргументы, вывод;
- умение выслушать партнёров;
- умение поддержать дискуссию;
- умение соблюдать речевой этикет;
- умение приходить к консенсусу;
- умение формулировать совместно принятие решения.

Научить рассуждению на иностранном языке трудная задача. Логическое мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения.

«Аргументация учитывает исследовательские, критические и всесторонние подходы к действительности, сту-

денты формируют возражения и контр-возражения и понимают разнообразие точек зрения.» [2, с. 245].

Научные взгляды Перре-Клермонта является важным методическим ресурсом в разработке гипотезы по рассуждению и аргументации, которая формирует умение чётко высказать свои мысли, слушать других, приводить аргументы, взвешивать основательность доводов и искать противоречия.

Рассмотрим умение построения текста-рассуждения:

студентам разъясняется, что содержание высказывания, состоящего из одного предложения со ссылкой на его автора, можно передать следующими синтаксическими формами: предложением с прямой речью или предложением с косвенной речью.

«Чтение — вот лучшее учение» — А. Пушкин.

- Во-первых, оно знакомит нас с новыми словами;
- Во-вторых, активизирует нашу мысль;
- Наконец, расширяет наши знания;

Итак, чтение — хорошее учение, потому что оно обогащает наш словарь, нашу мысль, наши знания.

Этим примером, мы показали студентам, как можно, уместно используя в основной части вводные слова во-первых, во-вторых, а в заключительной — вводное слово итак, построить рассуждение на тему» Виды синтаксических построений высказывания.»

Студенты получают необходимую речеведческую информацию о видах и структуре рассуждения, строя высказывание по типу рассуждения, он должен преследовать: убедительность, и выразительность своей речи.

Поэтому студенту необходимо — владеть логическими навыками: формированием понятия; суждениями тезиса; подбора и выстраивания аргументов, и иллюстрация их фактами, создание вывода.

Логика аргументов отражает путь познания, которым идёт студент в процесс обучения, овладевает логическими навыками, проверяет её эффективность. Эффективность дискуссии во многом зависит от опоры на логику, от владения искусством аргументации. Доказывать же свою точку зрения — это необходимое условие культуры рассуждения.

Технология развития логического рассуждения ориентирована на вопросы как ключевую силу размышления, и студентов необходимо обращать к их собственной интеллектуальности.

«Во время рассуждения студенту необходимо мыслить чётко, логично строить свои выступления, давать аргументированные ответы, т.е. обладать высокой культурой мышления. Для этого важно соблюдать основные законы формальной логики.» [2, с. 416].

Культура логического мышления отличается аргументированностью и логичностью суждений, стремлением прояснять проблемы и сложные вопросы, смелостью аргументов, чёткостью формулируемых положений, ясностью изложения высказывания, умением выявлять противоречивые факты.

Итак, рассуждение на иностранном языке в вузе, формирует у студентов культуру творческого, логического



мышления. Можно сказать, студентам только тогда удастся логически грамотно сформулировать аргумент, когда достигается уровень объективной позиции в собственных рассуждениях.

#### Литература:

1. Власенков А.А. Рыбченкова Л.М. «Русский язык» М. 2007 — 182 с.
2. Ивин А.А. «Теория аргументации» М. 2000 — 416 с.
3. Перре-Клермон А.Н. — «Роль социальных взаимодействии в развитии интеллекта» М. 1991 — 245 с.

Данная статья способствует решению актуальной психолого-педагогической задачи — поиску эффективных средств рассуждения и аргументации речи на иностранном языке, и мышление студента.

## Проблемы общения студентов с представителями иных культур

Каппушева Зухра Анзоровна, аспирант

Карачаево-Черкесский государственный университет им У.Дж.Алиева (г. Карачаевск)

В настоящее время значительно возрастает межкультурное взаимодействие. Студенты становятся более мобильными, общаются по электронной почте, переписываются в социальных сетях, участвуют в международных форумах и конференциях. В этой связи особую актуальность приобретает способность студентов изучать определенные нормы, знаки, средства, символы языка культуры, чтобы вступать в коммуникативные связи с представителями иных культур.

В большой советской энциклопедии культура рассматривается как совокупность достижений общества в области просвещения, науки, искусства и в других областях в духовной жизни; умение использовать все эти достижения для покорения сил природы, для роста производства, для разрешения назревших задач общественного развития. Кроме того, в данном источнике подчеркивается тот факт, что каждая нация имеет свои качественные особенности, свою специфику, которая принадлежит только ей и нет у других. Эти особенности являются тем вкладом, который вносит, каждая нация в общую сокровищницу мировой культуры [1].

В повседневной жизни понятие «культура» употребляется, как минимум, в трех значениях. Во-первых, под культурой подразумевается отдельная сфера жизни общества, которая существует в виде системы учреждений и организаций, занимающихся производством и распространением духовных ценностей (общества, клубы, театры, музеи и т.д.). Во-вторых, под культурой понимается совокупность ценностей и норм, присущих большой социальной группе, общности, народу или нации (элитарная культура, русская культура, культура молодежи и т.д.). В-третьих, культура интерпретируется как выражение высокого уровня достижений человека в какой-либо деятельности (культура быта, культурный человек в значении «воспитанный и образованный» и пр.). Однако наиболее распространенным обыденным значением понятия «культуры» является его понимание как совокупности матери-

альных предметов, объектов, идей, образов, созданных человеком на протяжении его истории [3].

По мнению известного социолога В.А. Глазырина, общество является одним из сложных социальных систем, включающая в себя множество отдельных подсистем, в рамках которых раскрываются и реализуются социальные отношения индивидов, их культура. Одни подсистемы являются структурными элементами общества (нации, классы, группы), другие объединяют людей на основе общих интересов, целей, ценностей (толпа, публика). Однако те и другие наделены определенными качествами и признаками, которые позволяют считать их важнейшими элементами общества [4].

Знание культуры общения с иноязычными партнерами позволяет эффективно устанавливать процесс взаимодействия. К примеру, люди во всех странах приветствуют друг друга, но делают это по — разному, утверждает К. Вердербер. Педантичные немцы до 12 ч дня желают друг другу доброго утра, с 12 до 17ч — доброго дня. Далее начинается добрый вечер. Во Франции даже малознакомые люди при встрече и прощании целуются, касаясь друг друга щеками. Англичане и американцы перво-наперво интересуются: «Как дела?» Приемлемый ответ: «хорошо» или «нормально». Говорить «плохо» считается неприличным. В Европе и Новой Гвинее распространен обычай здороваться без слов, просто поднимая вверх брови. Только на материке этот жест используют, приветствуя друзей и родных. А на тихоокеанском острове — иностранцев. Евреи и арабы при встрече говорят: «Мир вам!» Традиционное приветствие в Таиланде звучит «вай». Ладони складывают вместе и прижимают ко лбу, носу или груди. Положение рук определяется статусом встречного. Чем значительнее персона, тем выше ладони и тем дольше длится «вай» [2].

Таким образом, знание культуры общения с иноязычными партнерами позволяет осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие. Понимание языка куль-



туры и овладения им, дает человеку свободу общения с представителями других национальностей, открывает новые пути включения в культурный контекст, дает воз-

можность осознать свое место в обществе, социализироваться и, наконец, ориентироваться в пространстве культур.

#### Литература:

1. Веденский Б.А. Большая советская энциклопедия/ Б.А. Веденский. — М.: Большая советская энциклопедия, 618 с.
2. Ведербер К. Психология общения/ К. Ведербер, Р. Ведербер. — М.: Дрофа, 2006. — 341 с.
3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. Монография./Л. В. Куликова. — Красноярск, 2004. — 161 с.
4. Глазырин В.А. Социология/ В.А. Глазырин. — М.: Юрайт, 2012. — 400 с.

## Реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Козьмина Наталия Анатольевна, старший преподаватель;

Гуреева Людмила Викторовна, преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

В специальной литературе понятие «педагогическая технология» определяется как совокупность целей, задач, форм, методов (способов, приёмов обучения и воспитательных средств), которые системно используются в образовательном процессе, на основе психолого-педагогических установок, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого. Одной из главных задач является точное определение цели, как конечной, так и промежуточной. Правильное определение цели позволяет наиболее точно определить структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся, разработать методы ее достижения, избежать ошибок и просчетов. Оптимальная организация учебной деятельности даст более высокие и стабильные результаты.

Перед преподавателями вузов стоит ряд задач: дать студентам необходимые знания, умения, навыки, научить их осуществлять различные виды деятельности, уметь использовать новые информационные технологии, быть готовыми к сотрудничеству, стремясь избегать и преодолевать конфликты. Эти задачи невозможно решить без личностно-ориентированного подхода к процессу образования и воспитания, без учета всех потребностей и возможностей студентов. [2].

Фокусом личностно-ориентированного подхода является уникальная целостная личность ученика, которая живет, развивается, творит, имеет свои задачи и цели, стремится к максимальной реализации своих способностей и возможностей, открыта для всего нового, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Личностно-ориентированный подход является методологической ориентацией в педагогической деятельности. Базируясь на системе взаимосвязанных понятий, идей и

способов действий, создавая атмосферу творчества, сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи, она делает возможными и вдохновляет процессы самопознания и самореализации личности. [1].

Гибкость в определении целей, учет личностных интересов, индивидуальных возможностей и способностей учащихся делает процесс обучения более успешным, результативным. При этом подходе создается особая атмосфера творчества, взаимопомощи, эмоционального контакта, выстраиваются межличностные отношения.

Личностно-ориентированное обучение включает метод проектов, обучение в сотрудничестве, и разноуровневое обучение.

Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning) разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиним из университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, группой Э. Аронсона из университета штата Калифорния. Ее суть заключается в том, чтобы создать такую благоприятную среду, в которой каждый из учащихся имел бы возможность максимально проявить свои способности в ходе активной совместной учебной деятельности на базе различных учебных ситуаций.

Багаж знаний и умений студентов одной группы технического вуза иногда существенно различается. Это особенно касается иностранного языка. В одной группе могут встретиться студенты — выпускники серьезных специализированных английских школ, где ряд предметов преподается на иностранном языке, и выпускники школ, где иностранный язык, мягко говоря, преподавали плохо. У первых — достаточно высокий уровень знаний, они ментально понимают все объяснения учителя, без проблем овладевают лексическим материалом, коммуника-

тивными умениями, в то время как последним требуется «разжевывание» материала, гораздо больше времени на его осмысление. В этой ситуации первым может стать скучно, в то время как последним — очень «некомфортно». Они стесняются задавать вопросы при всей группе, понимая, что им никогда не догнать остальных, и часто «выпадают» из общего процесса обучения.

При такой ситуации технология обучения в сотрудничестве может быть особенно полезной. Преподаватель объединяет студентов в небольшие группы, по 3–4 человека, и дает им одно общее задание. При этом оговаривается роль каждого ученика группы в выполнении этого задания. Технология обучения в сотрудничестве дает возможность дифференцировать задания по уровням сложности. В этой ситуации каждый студент, с одной стороны, отвечает за результат своей работы, с другой же стороны, он также несет ответственность за результат работы всей группы. Сильным студентам интересно выполнять такое групповое задание. Во-первых, оно отвечает их уровню подготовки, им не скучно, они чувствуют развитие, занимаются творчеством. Во-вторых, они чувствуют свою «важность и нужность» в данной команде, поскольку они отвечают за слабых студентов, работая на общий результат. Слабые студенты выясняют все непонятные им вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы полностью разобрались в материале. Слабые студенты, при поддержке, постепенно овладевают материалом, совместными усилиями ликвидируются пробелы. Они испытывают благодарность за оказанную помощь и более не чувствуют себя «вышибленными из седла». Такая коллективная работа, направленная на достижение общей цели, гораздо более эффективная, увлекательная, творческая. Она приносит радость, создает дружескую атмосферу взаимопомощи. В этом и есть суть обучения в сотрудничестве.

Согласно Полат Е.С., существует ряд основных принципов обучения в сотрудничестве: 1) группы формируются преподавателем до урока с учетом психологической совместимости. В составе группы должен быть сильный ученик, средний и слабый. Если группа на протяжении ряда уроков работает эффективно, нет необходимости менять ее состав (это, так называемые, базовые группы); 2) группа получает одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы (роли обычно распределяются самими учениками, но в некоторых случаях учитель может дать рекомендации); 3) оценка ставится за работу всей группы; важно, что оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся. Оценивать результаты могут сами учащиеся; 4) учитель сам выбирает ученика группы, который должен доложить результаты работы. [3].

Давайте рассмотрим наиболее распространенные варианты метода обучения в сотрудничестве, отличающихся постановкой учебных задач и организационными формами: Student Team Learning (STL, обучение в команде), Jigsaw (пила), Learning Together (учимся вместе).

Согласно разработкам трех вышеупомянутых групп американских педагогов, метод STL базируется на «групповых целях» (teamgoals) и успехе всей группы (teamsuccess), как результате самостоятельной работы каждого члена группы в совместной групповой работе над изучаемой проблемой. Задача каждого учащегося — не просто выполнить какое-то задание, а овладеть необходимыми знаниями и сформировать нужные навыки. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого в решение поставленной перед ними проблемы. Метод STL сводится к трем основным принципам: 1. «награды» (teamrewards) — в виде сертификата, диплома и других видов оценки их совместной деятельности, если они превзойдут установленный для них критерий. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и время на ее достижение; 2. «индивидуальная» ответственность означает, что успех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует взаимопомощь членов команды при решении поставленной задачи; 3. равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Это дает сильным, средним и слабым ученикам равные возможности в получении очков для своей команды. Стремясь из всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их) и средний, и отстающий ученики приносят своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку». [3].

Метод STL очень эффективен при изучении нового материала. Схема обучения проста. Малая группа получает задание от преподавателя и работает до тех пор, пока оно не будет выполнено всеми членами группы. При такой работе формируются групповое сознание, позитивная взаимозависимость, коммуникативные навыки. Преподаватель объясняет новый грамматический материал, например the Modal Verbs. Затем раздает всем группам одинаковые наборы заданий (таблицы, картинки, упражнения). Каждый из членов группы может выполнять свое задание индивидуально, либо же каждое последующее задание выполняется следующим членом группы. Данный метод акцентирует внимание на успехе всей группы, который можно достичь только в результате самостоятельной работы каждого члена малой группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы. Таким образом, задача каждого студента — овладеть необходимыми знаниями, сформировать нужные навыки. При этом вся малая группа должна знать достижения каждого ее члена. Выполнение задания объясняется, комментируется и контролируется членами группы. Подобная отработка новой темы очень эффективна, т.к. такой вид работы не дает студенту возможности «проспать» подачу нового материала, тут же активизирует все его ресурсы,

включает его в групповую работу. В условиях, когда каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде, работа проходит живо, активно, в атмосфере взаимопомощи, что создает микроклимат, благоприятный для обучения. Для закрепления материала можно предложить выполнить тест.

Отличительная особенность данного метода заключается в системе оценки индивидуальных работ. Оценка выполняется по прогрессивно-сравнительному признаку. Студент может выиграть дополнительные баллы для команды только в том случае, если его оценка за эту работу выше его средней оценки за предыдущие. Команда, которая набрала по итогам изучения темы самое большое количество баллов, считается победившей.

Другим методом обучения является метод, который называется Jigsaw («Пила»). Учащиеся разбиваются на группы по 4–6 человек. Каждой группе предлагается работа над общей темой, например «Sources of Renewable Energy». Каждому из членов группы предлагается работа над отдельным фрагментом общей темы. Например, тема может быть разбита на следующие части: Solar Energy, Energy of Wind, Biomass Energy, Geothermal Energy. Каждый член группы находит материал по своей части. Студенты, которые изучали одну и ту же часть, например Solar Energy, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данной теме. Это называется «встреча экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и делятся новой информацией, которую они узнали на «встрече экспертов», с другими членами своей группы. Так происходит с каждым экспертом. Чтобы получить материал всех фрагментов, учащимся необходимо внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи. Учащиеся чрезвычайно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и всей командой.

Метод Learning Together (Учимся вместе) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (David Johnson, Roger Johnson). Всей группе студентов предлагается одна общая тема, например «Organizing the Conference Innovations in Science and Technology». Класс студентов делится на

группы по 3–4 человека в каждой. Группы должны быть однородными по уровню знаний и умений. Каждая группа получает одно задание, которое является частью данной темы. Работая над общей темой «Organizing the Conference Innovations in Science and Technology», группа может получить одно из следующих заданий: разработать программу конференции, организовать регистрацию участников конференции, организовать расселение участников в гостинице, заказать билеты для всей группы, и т.д. Каждая группа работает над своей темой. При совместной работе отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. При подготовке своих заданий группы совместно обсуждают информацию, задают вопросы, предлагают свои варианты решения проблем. Эта работа может быть успешно выполнена только при условии тщательной предварительной подготовки и владения лексикой по данной теме. Соблюдаются основные принципы; это награды — всей команде, индивидуальный подход, равные возможности.

Итак, перед группой, с одной стороны, стоит познавательная цель, т.е. успешное выполнение академического задания, а с другой — социальная — осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения, умение приходить на помощь друг другу и работать на достижение общей цели.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы также упомянуть три отличительных черты работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм работы в малых группах.

Каждый член малой группы несет личную ответственность не только за свои успехи и достижения, но и за результаты работы своих товарищей, т.е. за всю группу.

Особое внимание акцентируется на социальных аспектах обучения, на способах общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне группы и всего класса.

В общую оценку работы группы входит не только оценка академических результатов работы группы, но и оценка формы общения учащихся. После работы малой группы необходимо уделить время на обсуждение социального аспекта работы членов группы: поведение, способы общения, взаимопомощь, ошибки и достижения.

#### Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 332 с.
2. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад / А.А. Леонтьев. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 24 с.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 1999
4. <http://urok123.org/book/export/html/50> Обучение в малых группах по методике сотрудничества С. Дьячкова

## Технология организации и проведения спортивных и физкультурных мероприятий в зонах с жарким климатом

Мухаммадиев Комил Бурханович, преподаватель  
Ташкентский институт инженеров транспорта

*В данной статье рассмотрены проблемы, связанные с высокой температурой в зонах с жарким климатом, к каким неудобствам и дискомфорту они могут привести при организации и проведении спортивной и физкультурной работы. Часто во время занятий физическими упражнениями, что особенно актуально для мест с жарким климатом, происходит обезвоживание организма. Особенно летняя жара не может не сказаться на общем состоянии организма. То есть в результате перехода из солнцепека в тенистые и прохладные места мы тем самым вольно или невольно можем нанести вред окружающей среде, например деревьям.*

*При высокой температуре вода, накопившаяся в лужах, быстро портится под действием жары и солнечных лучей, что может оказать негативное влияние на окружающую среду. Вода из засорившейся лужи служит источником воды для птиц и животных, а вместе с тем и источником заражения различными заразными заболеваниями. Больные птицы и животные в свою очередь могут заразить здоровых особей, в некоторых случаях заболевают и люди, употребившие в пищу мясо этих животных и птиц.*

**Ключевые слова:** температура, воздух, жара, прохладный, жаждущий, окружающая среда, отходы, вода, солнце, свет, осторожный подход, загрязнение, расточительность, природа, отрицательный, глобальная проблема, богарный, море, растительный мир и мир растений, красная книга, мнение, спортивные площадки, очищение, карбонат-ангидрид, кислород, водоём (сардоба), гора, пустыня, путешествие, осадки, потребность, сооружение, ледяной, благой, богоугодный, водоем, купол, деревянный, фундамент, каравансарай, кирпич, хумдан, фаянс, труба, пыль и грязь.

Komil Burkhanovich Mukhammadiev, teacher of physical training  
Institute of engineering railway and transport in Tashkent

*In given article the problems connected with a heat in zones with a hot climate are considered, they can result in what inconveniences and discomfort at the organisation and carrying out of sports and sports work. Often during employment by physical exercises that is especially actual for places with a hot climate, there is an organism dehydration. Especially summer heat should affect the general condition of an organism. That is as a result of transition from a blaze of the sun in shady and cool places we thereby it is free or we can involuntarily harm to environment, for example trees.*

*At a heat the water which has collected in pools, quickly spoils under action of a heat and solar beams that negative impact on environment can make. Water from the got littered pool is a source of water for birds and animals, at the same time and an infection source various infectious diseases. Sick birds and animals in turn can infect healthy individuals, in some cases the people who have used in food meat of these animals and birds fall ill also.*

**Keywords:** temperature, air, a heat, cool, thirsting, environment, a waste, water, the sun, light, the cautious approach, pollution, wastefulness, the nature, negative, a global problem, bogarno'y, the sea, flora and flora, the red book, opinion, athletic fields, clarification, a carbonate-anhydride, oxygen, a reservoir (sardoba), mountain, desert, travel, deposits, requirement, a construction, ice, good, charitable, a reservoir, a dome, wooden, the base, karavansaray, a brick, xumdan, faience, a pipe, a dust and a dirt.

Очень жаркий климат южных районов республики и весьма высокая температура летних дней доставляет массу неудобств не только в быту, но и во время уроков физкультуры как для преподавателя, так и для студентов. Как известно, в связи с проведением занятий по физической культуре на открытом воздухе студентам в большинстве случаев приходится коротать время там, где им удобно. Конечно, то, что уроки физкультуры проводятся на открытом воздухе идет им только на пользу, однако при этом во время занятий они оказывают не самое положи-

тельное воздействие на окружающую их среду. То есть в результате перехода из жары под тень деревьев могут пострадать эти самые деревья, под которыми мы находим спасение. Поломка ветвей деревьев, оставленные после себя баклажки от прохладительных напитков, загрязнение окружающей среды различными отходами — все это не лучшим образом отражается на состоянии окружающей среды. После физических упражнений организму требуется много жидкости, в том числе возрастает его потребность в воде. Во всех спортивных комплексах



имеются душевые комнаты, а также установлены специальные фонтанчики для утоления жажды, однако многие равнодушны к случаям, когда питьевая вода бесконтрольно льется из-под крана. Однако в результате того, что вода бесконтрольно течет из оставленного открытым крана, появляются лужи. При высокой температуре вода, накопившаяся там, быстро портится под действием солнечных лучей, что может оказать негативное влияние на окружающую среду. Вода из засорившейся лужи служит источником воды для птиц и животных, вместе с тем источником заражения различными заболеваниями. Заразившиеся (заболевшие) птицы и животные в свою очередь могут заразить здоровых особей, в некоторых случаях могут заболеть люди, употребившие в пищу мясо заболевших животных и птиц.

Осторожное обращение с окружающей средой, предупреждение оказания отрицательного влияния на природу загрязнением и прививать студентам бережливое отношения к воде, тем более к питьевой, которого на планете осталось не так уж и много. Вот основные постулаты, которые обязан знать и должен придерживаться любой студент. В свою очередь, студенты должны сами вести разъяснительную работу среди населения, в махаллях, школах и предприятиях. Природа может отплатить нам за наше бездумное к ней отношение и наше вредное (отрицательное) влияние, оказанное на нее. Одна из глобальных проблем современности — нехватка питьевой воды, а также как результат неразумного (неразличительного) использования водных ресурсов Центральной Азии и Казахстана — высыхание Аральского моря, соли которого, поднимаясь со дна бывшего моря, распространяются по прилегающей к ней огромной территории, и они не только наносят непоправимый урон экологии этого региона, но и наносят вред здоровью проживающего здесь населения.

Ни для кого не секрет, что в результате варварского отношения человека к природе с лица Земли исчезли многие и многие виды животных и растений. Теперь мы пытаемся спасти хотя бы оставшиеся из них, внося в качестве последней меры в Красную книгу. В то же время, мы не должны успокаиваться тем, что редкие виды птиц, животных и растений нашли место в Красной книге, а должны более глубоко и широко внедрять студентам понятие о неповторимости природы и ее невозвратности. Для сохранения более мягкого климата необходимо озеленять территорию, сажать саженцы плодовых и декоративных деревьев. Целесообразно, чтобы вокруг спортивных площадок были посажены деревья, которые выделяли бы из себя кислород, и очищали бы воздух прилегающей территории.

Нужно организовать в районах с жарким климатом экомарафон и семинары среди групп на тему «Сохраним природу», издание статей на экологические темы и т.д. В процессе занятий необходимо при помощи доступных примеров довести до сознания студентов положительное влияние здоровой окружающей среды на протекающие в их молодом, растущем организме процессы.

Наши предки в прошлом много путешествовали, которые могли длиться очень долго, и им при этом приходилось преодолевать огромные расстояния, через горы и пустыни. Для того, чтобы решить возникшие во время пути проблемы с водой, они придумали сардобу.

В нашей работе было всесторонне раскрыто значение этих самых сооружений водоем (сардоба) не только для своего времени, но и для формирования у нынешних студентов культуры отношения к природе, окружающей среде, его место в жизни того общества.

В средние века нашим предкам, занимаясь торговыми делами, приходилось переезжать из города в город, из страны в страну, передвигаясь при этом пешком или вместе с караванами. Из-за больших расстояний они страдали от отсутствия воды и обезвоживания. Поэтому, чтобы избежать обезвоживания, ими стали сооружаться водоемы (сардобы), сооружения служащие для сбора осадковых, подземных и талых вод, тем самым, помогая утолить жажду и удовлетворяя потребность в питьевой воде проезжающих мимо купцов и караванов.

Наши предки воздвигали в прошлом такие сложные с технической точки зрения сооружения. Подобные водные сооружения назывались водоема (сардоба)ми. Само слово водоем (сардоба) происходит с фарси и в буквальном переводе означает — холодная вода, т.е. прохладное место, где хранится вода. Водоемы (сардобы) служили обеспечению питьевой водой не только караванов, но и одиноких путников и местное население, а также ими пользовались для того, чтобы напоить крупный рогатый скот.

Достаточно бросить одного взгляда в историю, чтобы убедиться, что земли Кашкадарьи были одним из мест, нуждающейся в чистой, питьевой воде. Вместе с тем, одно из ответвлений Великого Шелкового пути также проходил по этим землям, и караваны отсюда шли от Самарканда в Китай, Индию, от Бухары до Афганистана, от России до Ирана и другие страны Востока.

Из исторических источников известно, что на территории Мавераннахра существовали 44 водоемы (сардобы), из которых 29 были построены именно на территории Каршинской степи. В прошлом в Средней Азии строительство водоемы (сардобы) считалось благом, богоугодным делом, и многие подобные сооружения были возведены методом уборки (хашара).

Строительство водоемы (сардобы) было делом сложным и требовало много времени, верх ее был куполообразный, а диаметр водоема составлял 10–14 м, глубина 10–15 м, фундамент находился выше уровня земли. Стены и купол возводился из жженого кирпича и ганча, фундамент из тесаных камней. Для строительства водоемы (сардобы) деревом почти не пользовались.

Для попадания света вовнутрь и сохранения температуры внутри сооружения равномерной, на восточной и западной стороне оставлялись проемы, а ветер обычно дул с запада на восток. Нижний вход внутрь водоемы (сардобы) устраивался против ветра, с северной стороны. Для того, чтобы в водоем попадала вода, в нее делались проемы с



боковых сторон. Для спуска к воде вырубались ступеньки. Рядом с сардобой всегда находился каравансарай, где после долгого пути отдыхали караваны и одинокие путники, запасаясь при этом пресной водой. Методы сооружения, сохранения и использования воды имели свои экологические особенности. Воду, глину и песок для сооружения водоемы (сардобы) специально привозили из далеких, особых, специальных мест, а ганч из Караулбазара, или Нураты. В песок добавляли золу янтака, камыша, жулгуна. Кирпич, используемый для возведения сооружения, должен был быть одновременно и жаро-, и холодоустойчивым.

После того, как глину довольно долгое время выдерживали на солнце, затем в нее добавляли верблюжью шерсть. Саманный кирпич 1–2 года лежал на солнце, из которых отбирались самые лучшие и их обжигали в печи (хумдане). Для обжига в печи использовали дрова тутовника, абрикоса. В кирпич добавляли овечьё молоко и верблюжью шерсть. В результате сооружение получалось еще более прочным, и не пропускало воду. Вода из водоемы (сардобы) оставалась одинаково вкусной в течение 2–2,5 лет. Вода зимой сохранялась теплой, а летом — холодной. Дно водоемы (сардобы) было круглой формы, и для того, чтобы вода не уходила вниз, на дно укладывались по три слоя каждый: шкура крупного рогатого скота, верблюжья шкура и вяленого восточного паласа, на что затем ложили слой узора (ганча), а на самый верх высококачественный кирпич.

Существовали свои правила пользования этим источником (водоемом). Возле водоемы (сардобы) на веревке оставлялось ведро. Воду из водоемы (сардобы) доставали только с помощью этого ведра. Возле водоема существовала специальная поилка для скота, куда вода подавалась по специальным желобам. По сторонам от водоемы (сардобы) укладывались специальные фаянсовые, каменные трубы. Если через одну из них сюда подавалась вода, то через вторую водоем время от времени очищали. Загрязнять, выливать *отстойную* воду, загрязнять вокруг со-

оружения строго запрещалось. По осени, после начала осадков, водоема (сардобу) чистили путем всеобщего уборки (хашара).

По пути воды строили большие водоемы, дамбы (хаузы), вокруг них благоустраивали, сажали разные фруктовые и декоративные деревья. К водоемам (сардобам) были пристроены специальный сторож и уборщик, которые следили за чистотой и контролировали использование водоема. Водоемы (сардобы) по своему географическому расположению, природе и рельефу местности делились на водоемы (сардобы), наполняемые от осадков, вод арыков и каналов, а также от подземных источников. При сооружении водоемы (сардобы), которая пополнялась за счет вод от осадков, немаловажное значение имел выбор места для строительства, так как она должна была наполняться талыми водами и дождевыми стоками с окружающих возвышенностей. На сегодня в Кашкадарьинской области сохранились лишь семь подобных сооружений. Это — Камашинская, Майманакская, Чилкупольская, Нишанская, Сурхинская, Старогородская (Кухна шахар) водоемы (сардобы) и водоем (сардоба) Мир Хайдар Султана.

Сохранившиеся ныне водоемы (сардобы) нужно реставрировать и использовать не только как исторический памятник, но ими можно пользоваться по их прямому назначению, как источники чистой, питьевой воды. Из-за того, что талые воды ныне текут через земли, грунт, который долгие годы обрабатывался пестицидами, различными химикатами, из-за попадания в сооружение разного рода мусора становится непригодной для питья. Но все же данное сооружение, созданное нашими предками для сохранения чистой питьевой воды, являлось своего рода передовым словом того времени. Оно учит молодое поколение осторожному обращению к окружающей среде, в частности, к одному из ее основных компонентов — воде. Водоемы (сардобы) как источники воды долгие годы служили нашим отцам и дедам, благополучию народа. Они являлись символом чистоты, учили беречь каждую каплю питьевой воды, что весьма актуально на сегодняшний день.

#### Литература:

1. Bo'riyev O. Maymanoq sardobasi. Fan va turmush. №7. 1991. — 10–11b.
2. Turdiqulov E.O., Turdiqulov U. Markaziy Osiyoda ekologik ta'lim taraqqiyoti. Toshkent: 2005
3. To'xtayev A., Tillaboyeva M. Rang-barang olam. — Toshkent. Yozuvchi, 2002. — 47 b.
4. Rasulov M. Suv hayot manbai. — Toshkent: Yozuvchi, 2002. — 47b.
5. Abdullayev X. va boshqalar. Tuproq, biosfera va ekologik muammolar. — Toshkent: Universitet, 1994. — 54 b.
6. Ekologiya va tabiatdan foydalanish ta'lim yo'nalishi umumkasbiy fanlar bo'yicha o'quv dasturlari. — Toshkent: O'zbekiston Milliy Universiteti, 2003. — 282b.

## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

### Развитие диалогической речи у студентов неязыковых вузов направления подготовки «туризм»

Слабышева Алевтина Васильевна, старший преподаватель  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

*В статье речь идёт о формировании коммуникативной компетенции по немецкому языку у студентов направления подготовки «Туризм». Представлены характеристики диалога — как вида устной речевой деятельности и описаны методики работы по обучению диалогической форме общения.*

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, диалогическая речь, дискуссия, метод проектов, ролевые игры.

Владение иностранными языками — необходимость, вызванная временем. На российский рынок приходят международные компании и корпорации, что предопределяет спрос на специалистов с хорошим знанием иностранного языка. Качественное владение иностранным языком становится не только одним из факторов конкурентоспособности молодых специалистов, но и кастовой принадлежностью вновь возникших социальных групп. В таких условиях вопрос знания иностранного языка приобретает особую важность.

В методике обучения иностранным языкам общепринятым в настоящее время считается коммуникативный подход, основу которого определяет положение о том, что формирование речевых умений должно происходить в условиях, приближённых к условиям естественной коммуникации. Коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения.

Необходимо уточнить, что предопределяет достижение языковой коммуникации, в частности её реализации, например, в диалогической речи. К числу таких аспектов относятся:

- непрерывность, т.е. отсутствие ненужных пауз. Пауза может быть обусловлена только логикой речи, способствовать её выразительности;
- логика, последовательность изложения, соблюдение определённой схемы построения высказывания; — чёткость, ясность оформления своих мыслей, доступность изложения;
- богатство языковых средств (хороший запас продуктивной лексики говорящего, знание синонимов, употребление разного рода речевых клише, придающих речи законченность и необходимую оформленность);
- правильность речи (знание грамматических норм языка, умение их применять в устной речи, расстановка ударений);
- отсутствие слов-паразитов.

Чтобы коммуникация в рассматриваемом виде речевой деятельности со стороны студентов успешно состоялась, организатору учебного процесса необходимо

- 1) обеспечить тренировку в употреблении лексики по теме;
- 2) обеспечить тренировку в употреблении речевых клише;
- 3) научить выстраивать своё высказывание по определённой схеме с использованием языковых средств логической связи.

При определении приоритетных учебных задач занятия по немецкому языку со студентами направления подготовки «Туризм», формируются, развиваются и совершенствуются следующие умения:

- а) вести телефонные разговоры;
- б) интервьюировать;
- в) вести дискуссию.
- г) участвовать в ролевых играх.

Обучение диалогической речи мы строим на основе образца, который задаётся в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Единицей обучения является диалогическое единство (микродиалог) — несколько реплик, связанных по содержанию и по форме.

В качестве этапов обучения этому виду речевой деятельности на аудиторных занятиях мы выделяем:

- первичную презентацию диалога с помощью технических средств обучения (фрагмент фильма, прослушивание песни, чтение анонса или рекламы;
- вторичную презентацию диалога через текстовый материал;
- моделирование собственного диалогического высказывания через:
  - усвоение языкового материала диалога (совокупность упражнений на тренировку — имитацию диалога);

- способов выражения мысли в диалоге, использование эмоциональных и невербальных средств;
- расширение возможностей диалога-образца за счет изменения
- компонентов ситуации.

Для формирования речевой компетентности студентов выше названного направления подготовки в всех формах диалогической речи, мы используем на практических занятиях учебное пособие «Deutsch im Hotel: Gespräche führen» немецких авторов Paola Barbaris и Elena Bruno. Курс предназначен для всех, кто изучает немецкий язык в туристической отрасли и в сфере гостиничного бизнеса. Данный курс отражает специфику профессии и направлен на тренировку навыков говорения в конкретных ситуациях гостиничной и туристической отраслей, которые отрабатываются с помощью многочисленных аутентичных диалогов, аудио текстов и текстов для чтения. Курс содержит много проектов, игр, практических упражнений, фонетических заданий коммуникативной направленности.

Авторы учебного пособия предлагают современные визуальные, вербальные и невербальные опоры для составления собственных диалогов, которые можно распределить следующим образом:

- сами тексты диалогов — моделей;
- установки на составление видоизмененных диалогов;
- картинки;
- схемы.

Тренировка диалогических высказываний, как первый этап разработки учебного материала каждого нового занятия, предполагает употребление обучаемыми отдельных языковых и речевых моделей в условиях жестких рамок заданий, управляющих речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор и определение языковых средств.

Далее следует более свободное и творческое использование студентами учебного материала текущего урока, так и всех пройденных.

Предлагаемые задания представляют собой не проговаривание каких-либо речевых структур (высказываний), а в осознанном их употреблении, то есть у говорящего есть определённая речевая задача и он осуществляет речевое воздействие на собеседника.

Следовательно, для того, чтобы студент высказал свою точку зрения, он должен иметь достаточную языковую и речевую подготовку.

Практика показывает, что очень важно при обучении диалогической речи варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, парные и групповые формы работы.

На занятиях по развитию коммуникативных умений необходимо обучать студентов использованию в речи речевых клише:

а) Спросить мнение: Glaubst du/glauben Sie, (dass)...?; Was hältst du/halten Sie von...?; Was denkst du/denken

Sie über...?; Wie findest du/finden Sie...?; Was meinst du/meinen Sie denn dazu?

б) выразить убеждения: Es ist doch (ganz) klar, (dass)...; Ich bin (ganz) sicher, (dass)...; Ich bin fest davon überzeugt, (dass)...;

в) выразить своё мнение: Ich glaube/finde, (dass)...; Ich denke/meine, (dass)...; Ich halte das (nicht) für...; Meiner Meinung nach...

г) выразить неуверенность: Ich bin mir nicht sicher, (w-/ob)...; Ich weiß nicht, (w-/ob)...; Das ist schwer zu sagen; Was soll ich dazu sagen?; Keine Ahnung.

д) ясно возразить: (Nein), das finde/glaube ich nicht; (Ich glaube), das siehst du/sehen Sie falsch; Das ist (aber/doch) nicht richtig; Das stimmt (aber/doch).

Один из эффективных способов вовлечения студентов в диалогическое общение — это ролевая игра. Роли, в которых выступает студент, помогают ему освободиться от привычных представлений о самом себе, активизировать свои творческие возможности, т.е. способствуют раскрытию и проявлению его личности. Важно также и то, что ролевая деятельность повышает эмоциональный тонус учебного процесса. В результате, как правило, обучающийся стремится проявить свои лучшие стороны.

Ситуации, создаваемые преподавателем на уроке, организуются как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений. Студент, в зависимости от типа своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации, может «самовыражаться» или «прятаться за свою социальную роль». Очень часто такая форма работы используется при изучении таких тем как «Im Hotel», «Lieblingsreizele der Deutschen», «Sehenswürdigkeiten Russlands und Deutschlands»

Одной из форм является также развитие умения вести переговоры по телефону. Для этого мы используем, предложенный немецкими методистами Theo Scherling и Hans-Friedrich Schuckall, приём с нарисованными на картинке лицами, выражающими определённые эмоции. Студентам предлагается составить диалог на заданную тему, подбирая такие реплики, которые соответствуют выражению изображенного лица (1, с. 124).

Следующей формой развития коммуникативных умений, применяемой на занятиях, является дискуссия.

Важной характеристикой дискуссии, отличающей её от других видов спора, является аргументированность. Обсуждая спорную (дискуссионную) проблему, каждая сторона, оппонируя мнению собеседника, аргументирует свою позицию. Существуют разные формы организации дискуссии. Например, фронтальная форма, когда познавательная задача дается сразу всем студентам. Возможно проведение дискуссий в группах. Можно сформировать группы с тем, чтобы провести дискуссию сначала в них, а когда они придут к определенному решению — между группами. Надо помнить о мнении психологов, что оптимальный состав группы для принятия решений — 4–6 человек. В группе из двух — трех человек не будет доста-

точного разнообразия мнений, а если участников больше 6, то не все участники дискуссии успеют высказать свою точку зрения.

Для ведения дискуссии студенты должны уметь работать с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом, уметь вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение лаконично излагать мысль.

Таким образом, для ведения дискуссии, студенту необходим определённый багаж умений, навыков и языковых знаний. Все эти аспекты, включая дискуссии, реализуются в проектах, современной форме организации учебной деятельности, основанной на устной коммуникации.

Проект является логическим завершением каждого тематического модуля, которыми например, являются: Ich und meine Familie, Meine Universität. Im Hotel, Meine Reise, Russland (Sehenswürdigkeiten Russlands, Schlösser und Museen) und Deutschland (Sehenswürdigkeiten Deutschlands, Schlösser und Museen).

Работу над проектом мы осуществляем в несколько этапов:

1. Работа над темой: овладение лексикой, грамматическими образцами, аудирование и чтение текстов по теме, активизация материала в упражнениях;

2. Обсуждение темы будущего проекта: поиск ответов на вопросы проблемного характера в материалах учебника;

3. Формирование творческих групп, распределение заданий между членами группы, работа над планом проекта;

4. Сбор дополнительной информации: обращение не только к текстам учебника, но и к материалам периодической печати, радио и телепередач, энциклопедий, справочников, интернет;

5. Оформление проекта (рисунки, плакаты, чертежи) в программе Power Point;

6. Защита и обсуждение проектов. Каждая группа защищает свой проект по ранее обсужденному плану. После

презентации проектов предполагается общая дискуссия, которая заранее продумана преподавателем. Он анализирует высказывания, следит за усвоением лексики, употреблением грамматических структур, оценивает ответы.

#### 7. Подведение итогов работы. Рефлексия.

Использование вышеназванных методических приёмов работы при развитии коммуникативных умений позволяет студентам:

- знакомиться с новыми словами и речевыми моделями, с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации;
- отрабатывать в группе и индивидуально речевые реплики типового диалога;
- реагировать на определённые реплики;
- употреблять речевые клише;
- составлять собственные диалоги по образцу на основе частично видоизменённой ситуации в соответствии с установкой преподавателя;
- строить дискуссии на заданные темы;
- строить диалоги со зрительными опорами;
- моделировать диалоги, близкие к коммуникативной ситуации.

При работе над развитием и совершенствованием диалогической речи у студентов могут возникать следующие трудности в оформлении иноязычного высказывания в учебных ситуациях, а именно:

1) дефицит грамматических структур и лексики в рамках модуля, подтемы;

2) неумение употреблять языковые средства адекватно ситуации общения;

3) дефицит формул контактно-устанавливающего характера и формул логико-смысловой организации высказывания и, как следствие, трудность вовлечения студентов со слабой языковой подготовкой в обсуждение.

Как правило, такие трудности имеют место почти на каждом занятии, но преподаватель корректирует подачу учебного материала и структуру учебного занятия, определяет дополнительные методические приёмы и средства отработки языковых единиц устной коммуникации.

#### *Литература:*

1. Theo Scherling, Hans-Friedrich Schuckall, Mit Bildern lernen / Langenscheidt, Berlin. — 2004. — 192 S.

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения

Варданян Наира Андраниковна, кандидат педагогических наук, доцент  
ГБОУ СОШ №1980 (г. Москва)

В настоящее время дистанционное обучение находит всё более широкое применение на различных уровнях образования. Это связано с тем, что дистанционное обучение как инновационный образовательный процесс с использованием информационно-компьютерных технологий помогает школьникам реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности. При использовании дистанционной формы обучения значимыми становятся не только знания, но главное — умение их применять для решения конкретных жизненных проблем, способы приобретения знаний и их успешное использование в различных жизненных ситуациях, а также умение принимать ответственные аргументированные решения.

В моей педагогической деятельности поставила перед собой следующие **цели и задачи**: усилить личностную ориентацию обучения информатики, учесть индивидуальные особенности школьников, предоставить им выбор форм, темпов и уровня их общеобразовательной подготовки. Для этой цели с 2009 года я разработала и апробировала методическую систему «Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения».

**Актуальность и инновационность** обращения к проблемам индивидуализации дистанционного обучения (ДО) определяется современными требованиями к развивающемуся в ходе образования человеку, а также потребностью учащихся в творческой самореализации с помощью средств телекоммуникаций. Учитывая это, я провела педагогическое исследование, посвященное содержанию и организации индивидуальной деятельности учеников в дистанционном обучении.

**Предмет исследования, поставленная цель**, а также проведенный поисковый эксперимент, определили **гипотезу**, которая заключалась в следующем предположении:

**если** содержание индивидуальной деятельности учащихся в дистанционном обучении составят не только знания, но и опыт специально выделенной системы деятельности, а организация обучения будет происходить при следующих педагогических условиях:

— целеполагание, реализация индивидуальной деятельности учащихся и её рефлексия происходит в открытой образовательной среде;

— реализуется опора педагога на самостоятельную работу обучающихся;

— технология организации индивидуальной деятельности ученика включает этапы: подготовительный, организационно-проектный, самоопределения, программирования, реализации индивидуальной образовательной программы и рефлексивно-оценочный;

— базовой характеристикой организации индивидуальной деятельности учащихся выступает интерактивное взаимодействие субъектов обучения с помощью технологий веб-форума, чата, электронной почты, интерактивного УМК

**то** реализация перечисленных педагогических условий приведёт к следующим **результатам**:

— дистанционная индивидуальная деятельность ученика состоится и окажется измеримой, что будет проявляться в степени достижения его личных учебных целей;

— результативность (продуктивность) индивидуальной деятельности ученика в ходе дистанционного курса будет обнаружена с помощью оценки его образовательного продукта (уровни креативности, осознанности, личностной значимости, рефлексии);

— в результате реализации «индивидуальной образовательной траектории» (ИОТ) произойдёт проявление и развитие совокупности следующих личностных качеств ученика: ценностно-смысловые (познание самого себя, своих способностей и возможностей; самоопределение в учебной теме; определение смыслов и перспектив её изучения; конкретизация личных целей в индивидуальной образовательной программе); познавательные и эвристические (умение ставить учебные цели, работать самостоятельно; планирование; умение рефлексировать; самооценка; способность действовать в нестандартных ситуациях, создавать образовательный продукт); информационные (навыки работы с компьютером; умение работать с электронной почтой; умение работать со средствами телекоммуникаций и Интернет; поиск необходимой информации; анализ и отбор информации; преобразование, сохранение и передача информации); коммуникативные (знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными в пространстве людьми; умение работать дистанционно с педагогом, с учащимися, в группе).



Перечисленные в гипотезе условия и результаты, конкретизированные на предметном уровне, составляют систему оценки результатов продвижения ученика в дистанционном обучении по «индивидуальной образовательной траектории».

Необходимыми условиями развития дистанционного обучения такого типа являются:

- **материально-техническая составляющая:**
  - компьютерное оснащение учеников в школе,
  - компьютер дома,
  - доступ к сети Интернет,
  - раздел школьного сайта по сопровождению дистанционного обучения школьников,
  - электронные образовательные ресурсы,
  - доступ ученика к параграфам учебника.
- **Информационная или «электронная составляющая»:**
  - Интранет — функционирующую на базе сервера локальную сеть, объединяющую все перечисленные выше школьные кабинеты и помещения.
  - Интернет, который является связующим звеном между администрацией школы, учителями, учениками в школе и внешними лицами и организациями, такими как управление образованием, методический центр, научные организации, а также ресурсы интернет.
- **Психологическая составляющая:**
  - интенсивное взаимоотношение между учителем и учениками;
  - учащиеся школы целенаправленно используют информационные коммуникационные технологии в образовательном процессе;
  - происходит переход от философии «давать знания» к философии «учить добывать знания».

В процессе организации дистанционного обучения решались следующие задачи:

- **обучение** учащихся информатике и компьютерным технологиям в нашей школе поддерживаются тремя моделями. Очевидно, что все три модели присутствуют одновременно. Например, в физико-математическом классе приемлема первая модель, в гуманитарном классе — вторая и третья, в зависимости от выбора учащегося, а в старших классах, ориентированных на профили, где информатика и ИКТ не присутствуют — общекультурное и прикладное направление освоения отдельных разделов и тем предмета в старшей школе на основе сформированных основных навыков информационной деятельности в основной школе в приложении к профильной активности школьника остается востребованным и влечет использование прикладного направления изучения предмета
- **созданы условия** для воспитания у учащихся информационной культуры, адекватной современному уровню развития информационных технологий;
- **предоставлены** всем участникам образовательного процесса возможности обучения современным информационным технологиям;

— **обеспечены** возможности как внутрирайонного, так и межрегионального и международного информационного обмена, доступа к мировым информационным ресурсам — файловым архивам, базам данных, вычислительным и Web-серверам, включая возможности мультимедиа с помощью Интернет-технологий;

— **созданы и опубликованы** в электронном и печатном виде материалы методического и учебного характера, включая электронные учебники, системы проверки знаний, методические пособия и другие виды учебной информации;

— **организовано** участие в Интернет — проектах, Интернет — олимпиадах;

— **активно используются интерактивный УМК** на уроках информатики.

**Чтобы достичь наибольшей** эффективности используя смешенную методику дистанционного обучения. То есть обучения организую как из элементов синхронной (on-line общение), так и из элементов асинхронной (off-line общение) методики обучения.

**Структура дистанционного обучения:**

- Учитель;
- Ученик;
- Коммуникация.

Информационные технологии, как аппаратно-программные средства, базирующиеся на использовании вычислительной техники обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие ученика с п или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний ученика.

**Насколько эффективным будет** любой вид дистанционного обучения, зависит от четырех факторов:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки;
- эффективности обратной связи.

**Технологии организации дистанционного обучения**

В моей работе применяю следующие образовательные технологии, наиболее приспособленным для использования в дистанционном обучении:

- видео-лекции;
- мультимедиа-лекции и лабораторные практикумы;
- электронные мультимедийные учебники;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- имитационные модели и компьютерные тренажеры;
- консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств;
- видеоконференции.

Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении — обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно.

Являясь методистом сетевой метод. службы издательства БИНОМ «Лаборатория знаний», на уроках информатики использую электронный УМК (<http://e-umk.lbz.ru/>).

Важно, что «Электронные УМК» оставляют учебный текст как источник информации постоянно «открытым», ориентируя учеников на поиск необходимой дополнительной информации и предоставляя им соответствующие «навигационные» возможности.

Для навигации по ресурсам УМК предусмотрена единая система ссылок как инструмент работы учащегося с УМК в информационно-образовательной среде:

- ссылка на учебные пособия,
- ссылка на практикум/ задания в рабочей тетради/ задачник,
- ссылка на электронное приложение к УМК,
- ссылка на ресурсы ФСИОР и Единой коллекции ЦОР ([www.fcior.edu.ru](http://www.fcior.edu.ru) и [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru))
- ссылка на практикум ГИА/ЕГЭ,
- ссылка на компьютерный практикум (компьютерная лаборатория/ цифровая лаборатория),
- ссылка на лабораторный эксперимент по предмету.

Ядром типового решения в учебнике является параграф. Ссылки становятся навигационными значками,

единицами для всех учебников системы УМК для ступени обучения.

Эффективность электронного УМК как *интерактивной среды урока* на АРМ учителя не вызывает сомнения. Технологичная интерактивная среда УМК позволяет мне организовать работу в классе с учетом возможности учеников. Мы работаем и с учебниками, и с электронными ресурсами. Ученики не отрываются от традиционных средств обучения: книг, инструментов, лабораторного оборудования, ручки и тетради.

Эти средства работы в среде электронного учебника позволяют ученику обогащать его и настраивать на любой профиль обучения, сохраняя целостность материалов и учитывая их обновление и дополнение.

Фактически ученик может формировать в нем из года в год свое профильное портфолио, работая с нужными ему ссылками, пособиями, встраивая в ресурс свои наработки, фиксируя свои достижения, взаимодействуя с группой в профиле обучения и с педагогами, имея доступ к среде с любого устройства, подключенного к Интернету. Такая модель интегрированных учебных материалов с обратной связью и средой портфолио пользователя является новым инструментом школы информационного века.

#### Литература:

1. Б.П. Сайков «Информатизация образования». «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2005.
2. Цветкова М.С., ЦОР к УМК как средство расширения его образовательных возможностей, Сборник трудов XVI конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Часть IV. — М.: «БИТ про», 2006
3. Цветкова М.С., Перспективные направления системного развития комплекса УМК по информатике и предметам естественнонаучного цикла. Сборник трудов XVIII конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Часть IV. — М.: «БИТ про», 2008
4. Цветкова М.С., Роль предмета Информатика и ИКТ в современном школьном образовании. Базисный аспект Сборник трудов XVIII конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». Часть IV. — М.: «БИТ про», 2008
5. Цветкова М.С., Модели непрерывного информационного образования, (серия «Информатизация образования») М: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2009
6. Цветкова М.С., Информационная активность педагогов, (серия «Информатизация образования») М: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2010

## Внедрение инновационных технологий и применение ИКТ на уроках биологии

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

Главная задача образовательной политики школы на современном этапе — обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества. Современные процессы, происходящие в жизни в страны, привели к необходимости формирования и реализации модели образования, обес-

печивающей повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, потребностями общества и каждого гражданина, определили новые подходы к содержанию образования.

Использование современных образовательных инновационных технологий является обязательным условием

обучения современного школьника, его интеллектуального, творческого, нравственного развития.

При использовании современных технических средств значительно меняется роль педагога и учащегося, характер самого учебного процесса, его метод и содержание. ИКТ позволяют индивидуализировать и активировать образовательный процесс даже в рамках коллективного обучения. Они обладают богатыми воспитательными возможностями, приучают к аккуратности, вниманию, организованности.

В структуре готовности педагога к использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе можно выделить следующие компоненты: *мотивационный* (адекватное представление о роли информационных технологий в современном обществе, понимание целей, задач информатизации образования, желание активно участвовать в этом процессе). *Целевой* (четкое представление о целях и возможностях использования этих технологий в процессе преподавания конкретной дисциплины). *Информационный* (знание современных ЦОР (цифровых образовательных ресурсов), их образовательных и воспитательных возможностей, психолого-педагогических особенностей и способов использования). *Деятельностный* (умение работать с различными электронными средствами, создавать собственные продукты учебного назначения).

Для реализации современных образовательных задач недостаточно использования продуктов, созданных профессиональными издательствами. Постоянно возникает необходимость разрабатывать собственные учебные электронные продукты (информационно-справочные материалы, фотографии, статьи, рисунки, видеофрагменты, презентации).

Я стараюсь направить образовательную деятельность на формирование независимой личности, способной неординарно мыслить, активно действовать, принимать решения и нести за них ответственность, анализировать и прогнозировать ситуации.

Главная задача при этом — развитие у обучающихся способности к самоопределению, самоорганизации и самореализации. В условиях традиционного образования это осуществить практически невозможно.

Преподавание биологии предполагает использование различных средств и методов обучения. Нет необходимости говорить, что в связи со спецификой предмета часто необходимо выделить и обобщить существенные признаки изучаемого объекта, что возможно только при непосредственной работе с ним. При этом ведущими являются методы изучения живых объектов, т.е. наблюдение и эксперимент. Практическая деятельность позволяет формировать у учащихся целостные представления об окружающем мире, умение четко устанавливать причинно-следственные связи между объектами и явлениями. В первую очередь, это обусловлено тем, что при выполнении учащимися лабораторного практикума происходит формирование и развитие умений и навыков экспериментального изучения живой природы, глубокого проникновения в закономерности ее существования.

По возможности (т. к. в кабинете нет компьютера) я использую ИКТ. У меня есть возможность развивать творческие способности моих учеников, используя проблемно-развивающее обучение на уроках, в домашнее задание я включаю не типовые творческие задания, а мультимедийные презентации. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких, опорных образов, дающих необходимую информацию, что облегчает запоминание.

На современном этапе в преподавании биологии особое внимание уделяется овладению учащимися традиционными методами научного познания окружающего мира: теоретическому и экспериментальному, что не всегда интересно детям с низкой познавательной активностью. Современные дети все меньше обращаются за информацией к книгам, а стараются ее получить из компьютера. Использование новых информационных технологий в курсе биологии значительно повышает уровень обученности при низкой мотивации учащихся. Одним из достоинств, применения мультимедиа технологии в обучении является повышение качества обучения за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером.

Применение компьютера на уроках биологии может стать новым методом организации активной и осмысленной работы учащихся, сделав занятия более наглядными и интересными. Уроки с применением компьютерных систем не заменяют учителя, а, наоборот делают общение с учеником более содержательным, индивидуальным и деятельным.

К наиболее эффективным формам представления материала по биологии, следует отнести **мультимедийные презентации**. Использование мультимедийных презентаций целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока. Презентация дает возможность учителю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к проведению уроков. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия учащихся, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память учащихся. Цель такого представления учебной информации — формирование у школьников системы мышлеобразов. Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

ИКТ позволяет демонстрировать на уроке:

- фотографии животных, растений, известных людей и др.,
- отсканированные иллюстрации книг, карты и др.,
- схемы и таблицы,
- тесты, кроссворды для проверки знаний,
- видеоматериалы на темы «Жизнь животных», «Экологические проблемы» и др.

Использование на уроках ИКТ (презентаций, интерактивной доски и т.д.) позволяет сократить потери рабочего времени, научить ребят работать самостоятельно, приучает их к дисциплинированности и точности выполнения заданий, сокращает время для осуществления самопроверки или взаимопроверки. Появляется возможность организовать работу каждого ребенка, оценить его на уроке, это очень важно для поддержки мотивации ученика.

Применение ИКТ целесообразно также для организации самостоятельной работы, проектной и исследовательской деятельности учащихся по биологии и внеклассных мероприятий.

Внедрение в учебный процесс информационных технологий, обеспечивает единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения. В результате использования ИКТ развивается познавательная активность учащихся на уроках, повышается качество знаний, наблюдается рост мотивации, участия ребят в

конкурсах, конференциях, в проектной и исследовательской деятельности.

Роль школы как образовательного учреждения претерпевает значительные изменения, а именно: на первый план выходит не передача суммы знаний, накопленных человечеством, а технология оперативного поиска, осмысления, преобразования, хранения и передачи информации, а также технология постановки проблем для исследования с целью дальнейшего поиска решения.

Использование ИКТ на уроке пробуждает интерес школьников к изучаемому предмету, рассеивает ученические страхи, враждебную настороженность и нежелание некоторых учеников работать, а также развивает творческие способности обучающихся.

Одна из важнейших задач, стоящих перед школой, — не только дать знания детям, а научить их учиться, вооружать обучающихся умениями и навыками работы с книгой, с иными источниками информации, работать охотно, самостоятельно, творчески.

#### *Литература:*

1. Гузеев В.В. Образовательные технологии XXIв: деятельность, ценность, успех./ -М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. — с. 96
2. Никишина И.В. Инновационный образовательные технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. //Интерактивные формы методического обучения. — Волгоград: Учитель, 2007. — с. 145—147
3. Образовательные технологии XXIв: сб. статей; под ред. Тихомировой К.М. — М.: Типография МИФИ, 2004. — с. 165
4. Полякова Н.В. Перспективные школьные технологии//Завуч. — 2055. — №5. — с. 54—56
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010г №1897

## 14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### Исследование взаимоотношений родителей и детей

Воробьев Алексей Васильевич, Dr. habil. paed., Dr. habil. psych.;  
Скуйя Илона Яновна, магистр;  
Абелите Лариса Леонидовна, магистр  
Даугавпилсский университет (Латвия)

*В соответствии с действующим в Латвии законодательством в настоящее время каждое самоуправление должно проводить профилактику и разрабатывать коррекции и программу социальной помощи для каждого подростка, который совершил противоправные действия. Чтобы разработать методические указания, которые можно было бы применить для коррекции поведения любого ребенка, было проведено исследование с целью оценки социально-психологического портрета ребенка — правонарушителя. В исследовании принимало участие 69 респондентов (59 мальчиков и 10 девочек) из различных регионов Латвии. Средний возраст респондентов был 14,7 лет. В анкету опроса были включены как закрытые, так и открытые вопросы, и они касаются таких сфер как семья, отношения, досуг, учебный процесс в школе, употребление вызывающих зависимость веществ и совершенные правонарушения. Был также разработан опрос родителей аналогичной структуры, в котором приняло участие 69 респондентов, в возрасте от 30 до 77 лет. В качестве второго метода была использована анкета оценки поведения детей для родителей и опрос Ахенбаха для самооценки подростков (Youth Self Report; YSR; Achenbach, 1991). Основываясь на результатах можно разработать наиболее оптимальную программу социальной коррекции поведения и социальной помощи для семей с детьми, совершившими противоправные действия.*

**Ключевые слова:** коррекция девиантного поведения, социальная работа, отношения родителей и детей.

### Study of Relationships between Parents and Children

*According to the effective laws of Latvia, currently any municipality is under obligation to perform prevention work, establish a prevention case and elaborate corrections and social assistance programme for each adolescent who has committed illegal activities. The study with objective of assessing the social psychological portrait of a child-offender was carried out for development of methodological guidelines to be applied to the behaviour correction of any child. The study involved 69 respondents (59 boys and 10 girls) from different regions of Latvia. The average age of respondents was 14.7 years. The survey questionnaire included both closed and open questions regarding such areas as family, relationships, free time, education process at school, use of addictive substances and the committed breach of law. A survey of similar structure was developed for parents, which had 69 respondents at the age from 30 to 77. The children behaviour assessment survey for parents and Achenbach's youth self report survey (Youth Self Report; YSR; Achenbach, 1991) was the other applied method. The results may be used as basis for elaborating more optimal programme of behaviour social correction and social assistance for families with children who have committed illegal activities.*

**Keywords:** correction of deviant behaviour, social work, relations between parents and children.

#### Введение

Если в распоряжение социальной службы поступила информация (письменная) о ребенке, для которого необходимо провести профилактическую работу, в соответствии со статьей 58 Закона о защите прав детей Латвии, оформляется дело о профилактике и разрабатывается программа социальной коррекции и социальной помощи для детей, совершивших правонарушения, или совер-

шивших действия, которые могут привести к противоправным действиям. Коррекция — это целенаправленное, комплексное, длительное воздействие на личность и среду, в которой она живет. Ее сущность состоит в преодолении психологических, педагогических и социальных сдвигов человека с целью включения человека в общество. Одна из главных целей коррекции, но не единственная — смена поведения. Коррекция должна вести и направлять на конечный результат — саморегуляцию человека. В рамках



плана социальной коррекции и социальной помощи составляется план реабилитации. Такой план реабилитации в рамках своей компетенции разрабатывает специалист по социальной работе в сотрудничестве с другими привлеченными специалистами, на основании предварительно собранной и обобщенной информации, а также информации, предоставленной любыми компетентными органами (например, полиция, образовательное учреждение, сиротский суд, служба пробации и др.) или специалистом (например, социальный педагог, семейный врач, психолог и др.) о проблемах ребенка, учитывая то, что особое внимание следует обратить на уменьшение и ликвидацию их причин и поводов для противоправных действий. Важно акцентировать, что план реабилитации следует составлять таким образом, чтобы семья получила бы поддержку соответствующих специалистов (например, социальный работник, психолог, нарколог, юрист и др.) в решении их социальных и психологических проблем, которые она собственными силами и ресурсами решить не может. Одновременно следует указать, что существенным является привлечение семьи, а именно, необходимость совместных действий родителей и их вовлечение в успешное решение своих семейных проблем в соответствии с объемом разработанного плана реабилитации. Чтобы оказать адекватную помощь семьям, в которых есть дети с нарушениями поведения, прежде всего, было проведено исследование с целью составления социально-психологического портрета детей — правонарушителей, с которыми необходимо проводить психосоциальную превенцию, и их семей.

#### **Отбор и методы исследования**

Целевую группу несовершеннолетних правонарушителей характеризуют попавшие в поле зрения дети, дети-правонарушители и дети, освобожденные из мест заключения. По данным статистики Информационного центра Министерства внутренних дел Латвийской Республики в 2010 году преступления в Латвийской Республике совершило 15858 лиц, из них 984 являются несовершеннолетними. Самые распространенные преступления, совершаемые несовершеннолетними — кражи, в т.ч. из квартир — 77, с объектов торговли — 168, и из автомобилей — 11, умышленное уничтожение и повреждение имущества было в 125 случаях, хищение — в 42. Еще в 2010 году были зарегистрированы следующие преступления, совершенные несовершеннолетними: умышленное причинение телесных повреждений средней тяжести — 11, употребление наркотических и психотропных веществ без указания врача, их приобретение, хранение и реализация в небольших размерах — в 25 случаях. В марте 2012 года был проведен опрос, в котором приняли участие попавшие в поле зрения полиции 69 (в возрасте 13–17 лет, средний возраст респондентов — 14,7 лет.) подростков (59 мальчиков и 10 девочек) из разных регионов Латвии. 35 % от общего числа респондентов указывают, что живут в семье с обоими родителями. С одним родителем прожи-

вает 44 %. Почти 17 % отмечают — «другое». В анкету опроса были включены как закрытые, так и открытые вопросы, и они касались таких сфер как семья, отношения, досуг, учебный процесс в школе, употребление веществ, вызывающих зависимость и совершенное правонарушение. Был разработан и опрос аналогичной структуры для родителей, в котором принимал участие. По меньшей мере, один из родителей ребенка (или другой опекун — дедушка (бабушка), попечитель), всего 69 респондентов, в возрасте от 30 до 77 лет. Опрос проводился одновременно в различных регионах Латвии.

В качестве второго метода исследования была использована анкета оценки детского поведения Ахенбаха для родителей и опрос Ахенбаха по самооценке подростков (Youth Self Report; YSR; Achenbach, 1991), с помощью которого можно идентифицировать интернализированные и экстернализированные проблемы поведения детей. Оценка поведения происходит отдельными блоками — тревога/удрученность; замкнутость в себе/удрученность; соматические тревоги; проблемы в отношениях; нетипичное восприятие или поведение; неустойчивость внимания; нарушения правил; агрессивное поведение. В этом исследовании фокусирование внимания сосредоточено не на идентифицировании конкретной проблемы поведения, поскольку нарушения поведения этих детей уже констатированы, а на поиске отличий между самооценкой подростков и видением родителей.

#### **Результаты исследования**

Итог результатов опроса подростков:

1. Наибольшая часть респондентов отвечает, что отношения с членами семьи, с которыми подросток проживает совместно характеризуются как нормальные, хорошие. Плохие отношения комментируются мнениями о том, что это связано с злоупотреблением спиртным и спорами, плохое общение с родителями, конфликты или споры с родителями, вранье и т.п. В основном все, за исключением 10 % от общего числа респондентов указывают, что у них есть друзья. Почти половина (46 %) отвечают, что семья уделяет достаточно много времени, чтобы выслушать их, однако они не хотят ничего рассказывать.

2. Отношения с товарищами по школе характеризуются как хорошие, дружественные или нормальные, в то же самое время в ответах респонденты комментируют, что отношения могут быть различными, когда как, или с кем как сложатся, с девочками или мальчиками более дружественные и т.п.

3. Отношения с учителями примерно 60 % от общего числа респондентов характеризуют как нормальные, хорошие, положительные. Остальные респонденты отвечают, что это зависит от учителя или с разными учителями по-разному, иногда конфликтуют, учителей игнорируют, не разговаривают с учителями, не слушают и т.п.

4. Респонденты на вопрос о характеристике успехов провели самооценку, и общими фразами относительно

Таблица 1

Сравнительные данные опроса Ахенбаха

|                                   | Родители                                   | Подростки  |
|-----------------------------------|--|--|
| Тревога                           | Результаты аналогичны для обеих групп      |  |
| Замкнутость / угнетенность        | Родители отмечают, что ребенок загадочный  | Подростки считают, что они застенчивы, несчастны |
| Соматические тревоги              | 37 родителей не отмечают таких проблем     | Все 69 подростка отмечает несколько признаков    |
| Нарушения правил                  | Результаты аналогичны для обеих групп      |  |
| Нетипичное поведение / восприятие | Результаты аналогичны для обеих групп      |  |
| Агрессивное поведение             | Результаты аналогичны для обеих групп      |  |
| Неустойчивость внимания           | Родители отмечают неустойчивость внимания  | Подростки не видят для себя проблем              |
| Проблемы в отношениях             | Родители не отмечают таких проблем у детей | 69 респондентов подтверждают такие проблемы      |

Источник: Результаты исследования, проведенного авторами.

много отмечает, что успехи плохие, по многим предметам неуспеваемость. Также отмечается, что успехи средние и 48 % указывает, что они имеют затруднения в учебе, комментируя во время открытых вопросов — не разбираюсь, не дается, тяжело, не понимаю и др., что в целом указывает на реальные затруднения и необходимую поддержку в процессе образования. Респонденты в своей самооценке четко указывают, даже по каким предметам необходима поддержка, одновременно указывая причину затруднений. Большая часть респондентов отвечает, что учиться помогает кто-то из семьи (мама, папа или брат), иногда упоминаются учителя и друзья, но есть и ответы, что якобы учатся самостоятельно и никто не помогает.

5. Более половины респондентов в своих ответах указывает, что раз в месяц или неделю посещают «тусовки». 37 % проводят дома — у себя или друзей, соответственно остальные вопросы связаны с гостевыми домами, банями, дискотеками, ночными клубами. Важнейшим, якобы, является «отдохнуть, побеситься, повеселиться и быть вместе с друзьями».

6. В качестве интересов на досуге отмечаются компьютерные игры — видео — интернет (31 %), спорт (28 %), затем следует проведение времени с друзьями (26 %). Только 17 % в своих ответах указывают, что у них есть интерес чем-то заниматься, но, якобы, нет таких возможностей.

7. Четвертая часть респондентов в своих ответах признает, что никогда в жизни не пили алкоголь, в свою очередь, более 40 % в своих ответах указывают, что в течение последнего месяца пили один или три или более раз. Половина респондентов признает, что регулярно курит. Относительно мало — 10 % указывают, что употребляли какое-либо из токсичных, вызывающих зависимость веществ.

Свод результатов опроса родителей, акцентируя только те результаты, которые дают мнение, отличающееся от ответов детей:

1. 72 % родителей указывают, что их подросток алкоголь не употребляет, а 26 % утверждает, что это произошло всего 1–2 раза, 2 % отвечают, что не знают, употребляет ли их ребенок алкоголь. Аналогично обстоит дело со случаями курения — всего в 7 случаях родители указывают, что их ребенок регулярно курит, остальные либо «не знают», либо считают, что это на уровне эксперимента происходило считанные разы;

2. 95 % родителей ответили, что отношения с ребенком могли бы быть и лучше, их не удовлетворяет отношение подростков к родителям и семье в целом. Главные проблемы, якобы, в коммуникации;

3. 98 % родителей утверждает, что, якобы, знают друзей своего ребенка, хотя сами подростки утверждают противоположное — родители не знакомы с моими друзьями;

4. 76 % родителей говорят, что обычно знают, где находятся их дети. Хотя подростки говорят, что обычно, якобы, не говорят правду, куда и с кем идут, поскольку «тогда их бы не отпустили»;

5. Родители о проблемах своего ребенка обычно узнают от какого-либо третьего лица, но не от самого ребенка;

Диагностически самыми информативными, конечно, являются те показатели, по которым самооценка подростков отличается от того, как своих детей оценивают родители. На изображении наглядно видно, что подростки зачастую чувствуют себя физически и эмоционально плохо, однако это замечает только примерно половина родителей. То, что родители не заметили и обычно не знают о проблемах в отношениях своих детей, является чрезвычайно тревожным фактом. Это означает, что коммуникация между родителями и детьми в этих семьях нарушена. Можно допустить, что это связано как с возрастными особенностями, когда авторитет родителей в глазах ребенка снижается, так и с нарушениями в доверии, причины которых следует искать в более раннем возрасте ребенка.

**Выводы**

Для семей, в которых подросток совершил противоправные действия, характерно:

Пониженный контроль со стороны родителей над тем, как ребенок проводит свой досуг, который включает в себя как употребление алкогольных и токсических веществ, так и выбор места, времени отдыха и друзей;

Недостаточная коммуникация между родителями и детьми;

Недостаточная эмпатия и истинный интерес со стороны родителей к субъективному самочувствию ребенка.

На основании выводов, сделанных в ходе исследования, можно соответствующим образом планировать как психосоциальную коррекцию подростков, так и превентивные меры для оптимальной социализации подростков.

**Литература:**

1. Anderson, G.S. (2007) Biological influences on criminal behavior. U.S. A.: CRC Press.
2. Boldisevics K., Upmale M. (2007) Vecaku un skolas dialoga atziņas un perspektīvas. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvija. Zinātniski pētnieciskie raksti, 2 (13). Rīga: Zinātne, 108.-120.
3. Eriksons E.H. (1998). Identitāte: jaunība un krīze (tulkoj. no angļu valodas). Rīga: Jumava.
4. Farrington, D.P. (2004). Criminological psychology in the twenty-first century.
5. Criminal Behaviour and Mental Health.
6. Furnham, A., Heaven, P. (1999). Personality and social behaviour. London: Arnold.
7. Gilovich, T., Keltner, D., & Nisbett, R.E. (2006) Social psychology. New York: W.W. Norton.
8. Koroleva I., Rungule R., Sebre S., Trapanciere I. (1999). Latvijas jaunatnes sociologisks portrets. Rīga, Latvija: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
9. Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive
10. behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. Journal
11. of Consulting and Clinical Psychology, 64, 64–73.
12. Nurmi J.-E. (1987) Age, sex, social class and quality of family interaction as determinants of adolescents future orientation: A developmental task interpretation. Adolescence.
13. Nurmi J.-E. (2004) Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley
14. Rascevska, R., (2005) Psihologisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija. Izdevniecība RaKa.
15. Ross L. & Nisbett R.E. (1991) The person and the situation. New York: McGraw-Hill.
16. Rungule R., Koroleva I., Trapanciere I. (2009) Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski. Rīga: LU akadēmiskais apgads.
17. Sebre S., Gundare I., Plaveniece M. (2003) Piesāistes stili, pasciena, empātija un tolerance. Latvijas Universitātes raksti.
18. Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. Child
19. Development.
20. Seginer R. (2003) Adolescent future orientation in culture and family settings. In W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.), Online Reading in Psychology and Culture (Unit 11, Chapter 5), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, USA, Retrieved September 10, 2005.
21. Tajfel, H. (1982) Social psychology of intergroup relations. Annual Review of Psychology, 33; 1–30.
22. Triandis, H. & Suh, E. (2002) Cultural influences on personality. Annual Review of Psychology, 53, 133–160.
23. Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548–573.

*Научное издание*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (III)

Международная заочная научная конференция  
Уфа, март 2013 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.03.2013. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 19,72. Уч.-изд. л. 13,73. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Лайм»  
450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2