

МОЛОДОЙ
учёный

Международная научная конференция

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ (III)



Санкт-Петербург

УДК 37(063)

ББК 74

Т33

Редакционная коллегия сборника:

М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, Қ.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев,

В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина

Ответственный редактор: *Г.А. Кайнова*

Теория и практика образования в современном мире (III) : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб. : Реноме, 2013. — viii, 176 с. : ил.

ISBN 978-5-91918-332-7

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

Алижанова Х.А. Виды инноваций в экономике, основанной на знаниях	1
Ахмедьянов З.У. Системная природа деятельности в педагогике	2
Дьячков В.А., Федорович С.В., Козырева О.А. Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре как условие его продуктивной самореализации.	6
Зверева О.В. Взаимодействие инкультурации и социализации в процессе формирования ценностного отношения к родному языку	8
Мифтахов Р.А. Мусульманское просвещение и его принципы физического воспитания.	10
Останина С.А. Современные подходы к формированию творческого стиля художественно-эстетической деятельности обучающихся в условиях образовательного процесса	13
Перелыгин А.В., Петров А.С., Козырева О.А. Специфика и возможности социализации и самореализации подростков, занимающихся рукопашным боем	16
Рассказова Ж.В. О роли интерактивного обучения в процессе формирования исследовательской компетентности школьников.	19
Рязанов А.В., Шварцкопф Е.Ю., Козырева О.А. Особенности самореализации и саморазвития личности массажиста в условиях непрерывного профессионального образования	21
Смотракова Л.Н. Реализация творческого потенциала учащегося в воспитательном процессе посредством постановки музыкального шоу.	24
Топор А.В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования	26
Филимонюк Л.А., Удод Д.А. Креолизованный текст в учебном пособии как фактор развития социокультурной компетенции обучающегося	27
Чеботарева О.Н., Артамонова Т.Н., Козырева О.А. Возможность и специфика самореализации и самосовершенствования спортсменов в сноубординге на региональном примере Кузбасса.	30

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Абишева М.М. Становление социального партнерства в системе дополнительного образования детей и подростков . . .	33
---	----

Грибов А.Ю.	
Зарождение Московского математического общества	35
Дьячковская О.Д.	
Становление начального экологического образования в дореволюционной Якутии	38
Климина А.В.	
Проблемы педагогического профессионализма в трудах Л.Н. Толстого	40
Ляшенко Л.А.	
Влияние Киевского университета на развитие просвещения в Киевском учебном округе в 60-х годах XIX в.	41
Пономарев С.М., Пичугина Л.Н.	
Нижегородский кружок любителей физики и астрономии: страницы истории	43

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Джамалханова Л.А.	
Прогностический подход развитию творческих способностей студентов средствами музыкального фольклора.	45
Шалин М.И.	
Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника	47

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Бутенко Н.В.	
К вопросу о реализации принципа эстетической универсальности в художественно-творческой деятельности в период детства	50
Ван-Ган Л.Н.	
Использование здоровьесберегающих технологий как одно из условий овладения дошкольниками нормами речи	54
Киндерова О.И., Шевченко Л.А.	
Пути формирования семейной принадлежности старших дошкольников в условиях реализации ФГТ ..	55
Литошина М.Ю.	
Управление профессиональным ростом педагогов, обеспечивающих сопровождение детей с нарушением зрения в современном дошкольном образовательном учреждении	58
Максимова И.В., Лебская Е.М.	
Развитие изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию	61
Максимова И.В., Полянская Н.В.	
Педагогические условия воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста ...	64
Максимова И.В., Шевцова Т.А.	
Развитие чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе рисования и аппликации	67
Малкова Е.Ю.	
Научно-теоретические аспекты развития педагогики раннего возраста в России начала 20 столетия	70
Очирова О.Д., Ананенко Г.П.	
Использование здоровьесберегающих технологий при реализации образовательной области «музыка»	72
Пудова Н.В.	
Планирование экспериментально-опытной деятельности дошкольников	74

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аверина Н.Д., Мишина Т.Г.

Использование ИКТ на уроках по теории вероятностей и статистики в 8–9-х классах физико-математического профиля 78

Бакулина Ю.Б.

Некоторые аспекты разработки уроков русского языка и литературы в условиях поликультурного пространства 79

Бахтина О.Б.

Самопознание как основа нравственно-духовного воспитания в национальной системе образования Республики Казахстан 81

Бондаренко В.В., Белоусова М.Г.

Организация проектно-исследовательской деятельности с целью расширения образовательного пространства учащихся 83

Заболотная И.А.

Проблема школьной дисциплины в педагогическом наследии В. Сиповского 85

Ковпак Л.А., Шолохова Т.В.

Осуждение тоталитарного режима в рассказе В.Т. Шаламова «Последний бой майора Пугачева» (интегрированный урок литературы и истории России), 11-й класс 87

Колерова Ю.М.

Компетентностный подход как основа реализации ФГОС для средней и старшей школы. Методика использования дистанционного интернет-пространства в курсе немецкого языка для общеобразовательных школ 90

Корженко О.М., Заргарьян Е.А.

Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития 95

Котелянец Н.В.

Реализация идей развивающего обучения на уроках трудового обучения в начальных классах 97

Мишанова О.Г.

Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий как мониторинг качества языкового образования младших школьников 102

Семакова Л.А., Егорова А.М.

Интеграция уроков музыки и ОРКСЭ как фактор формирования духовно-ценностных ориентиров школьников 106

Суетин М.И.

Проектная деятельность учащихся на уроках биологии 108

Токпаева М.А.

Педагогическое общение – важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса 110

Чикишева О.В.

Влияние детско-родительских отношений на формирование интереса к чтению у младших школьников 112

Шатунова Л.Г.

Самореализация личности в групповой учебно-познавательной деятельности на уроках-практикумах 114

Шипуль Н.В.

Особенности развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения 117

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ведяпин К.С., Козырева О.А.

Специфика и продуктивность социализации и самореализации подростков в боксе как результат формирования культуры самостоятельной работы 120

Куергашева М.В., Зуева А.Ю., Козырева О.А., Надточий В.В.

Определение педагогических условий изучения основ педагогического знания будущими педагогами по физической культуре. 122

Панферова Е.М.

Мультимедийные образовательные технологии как современное средство воспитания музыкальной культуры у учащихся в дополнительном музыкальном образовании 125

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Еременко Т.И.

Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста с ОНР 128

Казинская Л.Ф., Айрумян Г.С.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза младших школьников с нарушением звукопроизношением. 131

Немчанина Е.С.

Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ 133

Супоросова И.Н.

Организация режима дня в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушением зрения в соответствии с ФГТ 135

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арифудин А.М.

Воспитание социально активной личности в условиях колледжа 138

Казаков Р.С.

Имитационная технология обучения как средство формирования профессиональных компетенций студентов средних специальных учебных заведений. 141

Лопарева Т.А.

Познавательные стратегии и их роль в процессе обучения грамматической стороне говорения 144

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Батухтина Е.В.

Педагогические технологии в контекстном обучении будущих бакалавров биологии 147

Горлицына О.А.

Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов. 149

Зайцева О.Н.

Критериально-уровневая характеристика организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов. 151

Никитина В.В.

Рефлексивное взаимодействие как средство предупреждения нежелательных профессиональных рисков у будущего олигофренопедагога 154

Сиднева И.Е.

Уровневая характеристика готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности 157

Соболева М.А.

Критериально-уровневая характеристика правовой компетенции студентов медицинского института 159

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Рышкевич В.М.

Симуляционные формы обучения в практике преподавания экономических дисциплин
и повышения квалификации. 162

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Сон И.С.

Мобильное обучение в изучении иностранных языков 164

Сорокина Е.И., Маковкина Л.Н., Колобова М.О.

Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий 167

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Сафиязова Д.Ж.

Влияние национальных традиций на воспитание детей в узбекских семьях 170

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Намсинк Е.В.

Современные интернациональные технологии профилактики отклонений в поведении
детей и подростков. 173

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Виды инноваций в экономике, основанной на знаниях

Алижанова Хаписат Алижановна, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Понимание экономики, основанной на знаниях, начинается с изучения её первоосновы — воплощённого в продукте знания или инновации. С точки зрения современной теории, инновация означает конечный результат инновационной деятельности в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности. Используя множество различных критериев, экономическая теория рассматривает следующую классификацию «инноваций». Она различает их в зависимости от области распространения и использования, по форме воплощения, по степени новизны, в зависимости от границ распространения. В зависимости от области распространения и использования выделяют следующие виды инноваций:

- экономические — направленные на формирование новых экономических механизмов, рыночных институтов, способов распределения и обмена продукции;
- производственно-технологические — нацеленные на создание и применение новых технологий в производстве;
- экологические — представляющие собой новые продукты и технологии, уменьшающие загрязнение окружающей среды, обеспечивающие очистку вредных выбросов, утилизацию отходов и т.п.;
- организационно-управленческие — предполагающие применение более эффективных форм регулирования производственной и непроизводственной деятельности;
- политические — реализация новых идей в сфере политики, формах политической деятельности, внутригосударственных и международных отношениях и т.п.;
- правовые — введение новых политических прав, разработка принципиально новых законодательных актов и т.п.;
- инновации в духовной сфере — новые гипотезы, концепции, теории в науке; новые методы обучения в образовании; новые формы деятельности, новые художественные стили в культуре.

По форме воплощения выделяют:

- инновации, воплощённые в материале, или так называемые твёрдые («hard»), примерами которых могут служить новые машины, оборудование, инструменты;

— инновации, не воплощённые в материале, или так называемые мягкие («soft»), проявляющиеся в виде усовершенствования или смены парадигмы в системе науки, организации и управления, образования и т.д.

По степени новизны принято различать нововведение, обновление и усовершенствование. При этом под нововведением понимается первое применение чего-то нового (новой концепции, идеи, технического решения и т.д.) и одновременно первое признание социальной и экономической ценности этого новшества. [1,3]

Обновление выступает как адаптация нововведения. Обновление — это то, что ново для данной организации, но уже не является таковым для внешнего мира.

Наконец, усовершенствование определяют как «маргинальное нововведение», т.е. некоторое улучшение, которое оригинально, полезно, но не настолько значительно, чтобы вызвать последствия стратегического масштаба.

В первом случае речь идёт об уникальных новшествах, не имеющих аналогов в мире. Во втором случае — о репродуцированных новинках, подобных которым нет в конкретной стране. В третьем случае к инновациям относят технические, технологические, организационные и иные новшества, впервые применённые на данном предприятии, но имеющие аналоги в стране и за рубежом.

В зависимости от границ распространения новшеств выделяют:

- инновации мирового масштаба;
- инновации в пределах страны;
- региональные инновации;
- инновации локальные, проводимые в рамках отдельного предприятия (фирмы).

Среди социальных инноваций существует собственная градация. В них выделяют экономические (новые материальные стимулы, показатели, системы оплаты труда и др.); организационно-управленческие (новые организационные структуры, формы организации труда); правовые (изменения в трудовом и хозяйственном законодательстве); педагогические (новые методы обучения, воспитания). [2,4]

Такое многообразие проявления нововведений, знания и информации в современных условиях инновационной экономики обусловлено историей самой инновации, находящейся в неразрывной связи с уровнем развития воспро-

изводственной системы, начиная с доиндустриального периода.

В эпоху прединдустриальной экономики появляются принципиально новые продукты или новшества, связанные с развитием новых отраслей. Например, появление синтетического волокна и пластмассы в химической промышленности. Индустриальная экономика отмечается взрывным ростом товарной массы благодаря интенсификации и увеличения роста производительности труда. [5]

Стадия информационной экономики сочетает в себе новые товары и новые технологии, формирующие в свою

очередь новые потребности людей. Например, появление компьютерных технологий вызвано потребностью использования их в качестве новых орудий труда, а они, в свою очередь, определили новые потребности человека: новые товары и услуги, условия труда, новое качество жизни. Учитывая современный уровень экономического развития, сопровождающийся активным воздействием производства знания на социальную среду, выделяют новейший этап эволюции, который характеризуется преобладанием социальных факторов и выражается в качественных преобразованиях жизни человеческого общества.

Литература:

1. Абасов, З.А. Традиционное и инновационное образование: общее и особенное / З.А. Абасов // Ректор вуза. — 2008. — № 5. — С. 44–52. — (Философия образования). — Библиогр. в конце ст.
2. Бутакова, О.А. Структура инновационного образовательного процесса: [о сущности пед. инновации, ее функциях в соврем. образоват. процессе, ее роли в становлении личностных качеств обучающихся] / О.А. Бутакова // Высш. образование сегодня. — 2009. — № 4. — С. 18–21. — Библиогр. в конце ст.
3. Кирой В.Н. Модернизация системы высшего образования: опыт Южного федерального университета и логика развития / В.Н. Кирой // Там же. — С. 31–44.
4. Сморгочкова В.И. Инновационные подходы к системе образования в условиях присоединения России к ВТО: [освещаются инновац. подходы к подготовке управлен. кадров для Севера] / В.И. Сморгочкова // Эконом. науки. — 2008. — № 9. — С. 420–423.
5. Яблонскине Н.Л. ПНП «Образование»: от инноваций — к массовой практике: [итоги трехлетней реализации приоритетного нац. проекта «Образование»] / Н.Л. Яблонскине, Д.В. Суслова // Аккредитация в образовании. — 2009. — № 28. — С. 46–49.

Системная природа деятельности в педагогике

Ахмедьянов Загир Уразбекович, старший преподаватель
Сибайский институт Башкирского государственного университета

В данной статье речь пойдет об анализе с системной точки зрения деятельностного подхода, который имеет широкое распространение в педагогике. Вопросами деятельности и деятельностного подхода занимались многие выдающиеся умы, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов и многие другие.

Общепринятыми для всех видов деятельности являются следующие категории: *субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт* [1]. Рассмотрим их подробнее.

Категория «субъект» занимает стержневое место в деятельности. Анализируя работы по психологической теории деятельности, Г.В. Суходольский показал, что понятие «субъект» употребляется весьма широко. Наряду с психологическими явлениями оно также охватывает социальные и биологические. В качестве субъекта выступают: 1) человечество, общество в целом либо человек как особый вид живого; 2) та или иная социальная группа;

3) индивид, личность, конкретный человек; 4) животное; 5) персонифицированный психический процесс или даже совокупность когнитивных процессов; 6) физиологическая система или орган. Он справедливо указывал, что это слишком расширенное понимание и предложил типологию субъектов деятельности. «Субъектами в психологии деятельности могут быть, прежде всего, люди, рассматриваемые по отдельности или совокупно, действующие сами по себе или в составе коллектива, выполняющие одну единственную или несколько разных деятельностей». В своих трудах он подробно освещает типологию субъектов.

В педагогике понятие «субъект» должно сопоставляться с понятием «человек». В.И. Слободчиков отмечает, что субъектность человека должна быть представлена, главным образом, как деятельностная.

Говорят, что *предмет деятельности* это то, что субъект имеет к началу своей деятельности и что подliegt видоизменению в ее ходе в продукт. Стало быть, эти две категории связаны между собой отношениями

преобразования: предмет — это «будущий продукт», а продукт является «бывшим предметом».

Деятельность — достаточно широко понимаемое явление, поэтому ее предмет часто нельзя просто свести к материалу, из которого собирается продукт как, например, при изготовлении кирпича из глины. Или постройке дома из кирпичей. Есть такие виды деятельности, в которых субъект старается достичь нужной ему ситуации. В подобных случаях в продукте нельзя выявить вещества предмета.

Л.И. Анцыферова, рассматривая деятельностную схему А.Н.Леонтьева, подметила недостаточную разработанность понятия *продукта* деятельности. Этот факт она посчитала парадоксальным, так как «именно продукт определяет вид или тип деятельности» и «обуславливает членение деятельности на действия и операции».

По определению предмета деятельности, *продукт* деятельности является результатом преобразования первого, своим происхождением он обязан именно ему.

Понятие «*средство*» в педагогической, психологической и философской литературе используется весьма неоднозначно.

Часто оно понимается крайне широко — это все, что находится между субъектом и конечным продуктом деятельности: материальные объекты, понятия, язык, сюда также включаются методы этой деятельности. В качестве примера можно привести такое определение: если заданный акт приводит к поставленной цели, он по отношению к ней играет роль средства.

В работах С.Л. Рубинштейна можно обнаружить достаточно широкое значение этого слова: «Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью».

Иногда обнаруживается и более узкое применение слова «средство» — в смысле, созвучном с «орудием деятельности». В этом значении его можно найти в работах К. Маркса, посвященных рассмотрению трудовой деятельности: «Средство труда есть вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его воздействий на этот предмет. Он пользуется механическими, физическими, химическими свойствами вещей для того, чтобы в соответствии со своей целью применить их как орудия воздействия на другие вещи. Предмет, которым человек овладевает непосредственно, — мы не говорим о собирании готовых жизненных средств, например, плодов, когда средствами труда служат только органы тела рабочего, — есть не предмет труда, а средство труда. Так данное самой природой становится органом его деятельности, органом, который он присоединяет к ор-

ганам своего тела, удлиняя таким образом... естественные размеры последнего».

Схожее понятие «средство» встречается у Г.В.Ф. Гегеля: человек «ставит себя в опосредствованное отношение с объектом¹ и вставляет между собой и им другой объект², заставляет его вместо себя изнурять себя внешней работой, обрекает его на истощение и, заслоняя им себя, сохраняет себя от механического насилия».

По сути, подобное понятие средства употреблял Л.С. Выготский в исследованиях по развитию высших психических функций: «Примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.».

Многие исследователи выделяли *внешние условия* как особую категорию деятельности.

Также в литературе для обозначения данного понятия используется термин «условия» (иногда можно встретить — «среда» деятельности). Далее по тексту под «условиями» будем иметь в виду как *внешние*, так и *внутренние* условия; в качестве последних будем понимать такие деятельностные структурные моменты, как предмет, субъект, средство, процедура.

Определим *внешние условия* как физическое окружение деятеля: рабочая мебель, световые источники, дающие требуемый уровень освещенности рабочего места, воздух с определенной влажностью и температурой, объекты, производящие или ослабляющие шумы и вибрации, и прочее. К. Маркс, проводя анализ труда рабочего на капиталистическом предприятии, отмечал о краже «всех условий, необходимых для жизни рабочего во время труда: пространства, воздуха, света, а также всех средств, защищающих рабочего от опасных для жизни или вредных для здоровья условий процесса производства».

Еще одна сторона внешних условий — социальная. Имеется ввиду психологический «климат», в котором человек работает. С.Л. Рубинштейн писал о воздействии социальной среды на течение и результаты деятельности: «Известно, насколько легче бывает делать свое дело в доброжелательном, чем в недоброжелательном окружении. Недоброжелательное окружение сразу сковывает, парализует, особенно очень чувствительных и неустойчивых людей. Почувствовав доброжелательную атмосферу, они сразу находят себя, овладевают своими силами и проявляют себя с самой положительной стороны. Но и в отношении менее чувствительных людей должно быть признано то положение, что технически, объективно одна и та же задача является психологически задачей различной трудности, когда ее приходится решать в различных социальных ситуациях».

¹ Можно понимать — *предметом* деятельности.

² *Средство*.

Категория «*процедура*» играет особую роль в деятельности. Все вышеописанные категории можно назвать в определенном смысле «независимыми переменными», а вот процедуру лучше назвать «зависимой переменной». Действительность процедуры не проявляется в чем-то материальном, тем более вещественном.

Процедура деятельности — это технология (способ, метод) получения желаемого продукта из определенного предмета и при определенных условиях. Задавая нормативный ход деятельности, процедура имеет статус закона (правила), обязательного для исполнения деятелем [1].

Информация о процедуре деятельности закрепляется на тех или иных материальных носителях в форме текста программы, алгоритма или блок-схемы. По отношению к человеку материальные носители могут быть как внешними, так и внутренними. Во втором случае говорится о мозговых органах — носителях умения исполнять деятельность.

Таковы категории деятельности. Приступим теперь к рассмотрению системности.

Системный подход является одним из основных методологий научного исследования. Как точно подмечает В.Н. Садовский, «систему и системность мы сегодня усматриваем буквально во всем — теоретически любой объект научного исследования может быть рассмотрен как особая система...» [2].

В системном подходе усматривается отказ от линейно-причинных, односторонне аналитических методов проведения исследования и основной упор делается на рассмотрении *целостных*, интегративных свойств объекта, раскрытии его разнообразных связей и структуры.

Под *системой* в первом приближении понимается множество взаимосвязанных элементов, выступающее как определенная целостность. Принцип системности при этом предполагает возможность рассмотрения изучаемых объектов как объектов системных. Упор в таком рассмотрении ставится на обнаружении *набора связей и отношений*, имеющих место как внутри рассматриваемого объекта, так, и во взаимоотношениях его с внешней средой. Описание частей исследуемого объекта при системном изучении проводится не обособленно, но в связи, а также с учетом их места в едином целом. Эти части рассматриваются как *сравнительно неделимые*, однако, неделимые в пределах данной задачи и данного рассматриваемого объекта. Свойства объекта как единого целого задаются не только свойствами его отдельных частей, а также *свойствами его структуры*, своеобразными *интегративными* связями изучаемого объекта. Многообразие и сложность частей, отношений и связей объекта как системы определяют иерархическое строение системы — упорядоченную последовательность ее разных элементов и уровней отношения между ними.

Системное исследование заключается в изучении объектов как систем, т.е. как набор взаимосвязанных частей, выступающих как единое целое. Понятие системы пред-

полагает описание некоторого *идеального объекта*. Этот идеальный объект с позиции его внешних свойств выглядит как *множество частей*, природа которых не ограничивается ничем, кроме одного — для этой системы все части являются неделимыми. Естественно, неделимость частей относительна. В других задачах, а значит, в пределах других систем части, считающиеся неделимыми для данной системы, могут подвергаться дальнейшему дроблению.

К элементам множества данной системы ставятся в соответствие *отношения и связи*. Благодаря которым набор частей становится *связным целым*, где каждая часть в итоге оказывается связанным с некоторыми остальными частями и его свойства невозможно понять без учета этих связей. Далее, свойства системы не просто складываются из свойств составляющих ее отдельных частей, а дополняются еще спецификой отношений и связей между частями, т.е. определяются как *интегративные* свойства системы как *целого*. Присутствие отношений и связей между частями системы и генерируемые ими целостные, интегративные свойства системы задают обособленное, относительно самостоятельное существование, обеспечивают функционирование (а порой и развитие) системы.

Самый простой путь определения *системы* состоит в том, что на некотором *множестве элементов* определить *отношения*. Именно таким способом определяют понятие «система» А.Д. Холл и Р.Е. Фейджин, М. Месарович и многие другие исследователи. Определение системы как множества элементов с определенными на этом множестве отношениями дает возможность использовать при построении системного исследования математический аппарат теории множеств.

Не претендуя на полноту исследования, попытаемся провести системный анализ категорий деятельности. Категории деятельности мы будем ассоциировать с элементами *системы*. А для образования полноценной системы нужно выявить связи между элементами, которые выразим словами, а затем приведем в виде схем.

а) Целью любого действия является получение *продукта* (материального или идеального) из *предмета*. «Предмет — это будущий продукт, а продукт — бывший предмет».

б) *Субъект* воздействует на *предмет* через *средство*.

в) *Предмет* превращается в *продукт* в ходе *процедуры* (деятельности), совершаемый *субъектом*.

г) *Субъект* находится, а *процедура* протекает во *внешних условиях*.

Теперь выразим словесные описания перечисленных связей как отношения, представленных в виде схем (графов).

Подводя итог, необходимо отметить, что нам удалось выявить некоторые связи для категорий деятельности. Тем самым, мы показали, что *деятельность* имеет *системную* природу.



Рис. 1. Отношения «будущий-бывший» между предметом и продуктом



Рис. 2. Отношения «Использует» и «воздействует на» между субъектом, средством и предметом

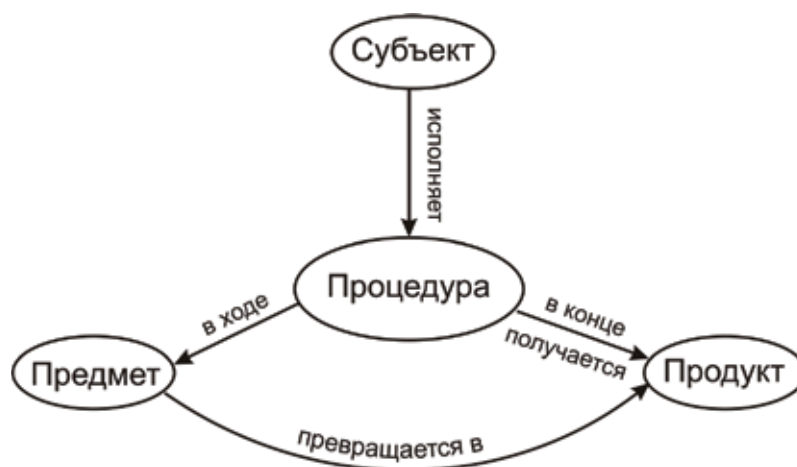


Рис. 3. Отношения «исполняет» между субъектом и процедурой, «в ходе... превращается в» – между процедурой, предметом и продуктом; «в конце получается» – между процедурой и продуктом



Рис. 4. Отношения «находится» между субъектом и внешними условиями, «протекает» между процедурой и внешними условиями

Литература:

1. Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. ВУЗов. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
2. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ – М.: Наука, 1974. – 279 с.

Культура самостоятельной работы педагога по физической культуре как условие его продуктивной самореализации

Дьячков Виктор Алексеевич, кандидат биологических наук, доцент;
Федорович Сергей Вячеславович, студент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Специфика определения феномена «самореализация» лежит в области общей педагогики, и в системе научного знания профессиональной педагогики, и в поле внимания возрастной психологии и педагогики, и в теории и практике педагогической психологии, и в системе гносеолого-герменевтических единиц акмеологии.

Попытаемся уточнить понятие «самореализация» в системе изучаемых нами граней и векторов педагогического исследования.

Под *самореализацией* будем понимать ситуативно реализуемую способность личности в усвоении различных направлений и стратегий, концепций и моделей становления личности в деятельности и среде, располагающих ресурсами принятия и ретрансляции норм поведения, системы ценностей, моральных качеств и чувств, приоритетов в постановке и достижении целей ведущей деятельности, располагающих механизмом выявления условий для пополнения и трансформации опыта деятельности, сознания продуктов науки, искусства, культуры, спорта, учения, игр и пр., раскрывающих смыслы, поле, продукты и пр. каждого человека в его подлинной природе, — мультисредовых и личностных ограничений и возможностях, системно определяющих место и роль в культурно-антропологических образованиях — системах единиц, измеряющих как человека, так и общество в целом.

Под *самореализацией педагога по ФК* будем понимать неустанно обогащаемый процесс ситуативного определения противоречий субъектного и мультисредового генеза, направляющих внимание педагога в область перспективного планирования, моделирования и решения выявленных проблем, дилемм, задач и ситуаций в определенном оптимальном, являющемся несомненной ценностью и продуктом гуманно-личностной педагогики как основы объективного преобразования внутреннего мира личности и социально-профессиональной среды, определившей систему и качество преобразований всех единиц нами описываемого (исследуемого) процесса.

Под *продуктивной самореализацией педагога по ФК* будем понимать способ и результат получения наивысших достижений в области профессионально-педагогических отношений как показателя грамотного, своевременного, гибкого, креативного, устойчивого, конкурентоспособного преобразования внутреннего мира педагога, а также социальной, социально-педагогической, социально-профессиональной и профессионально-педагогической среды, являющихся основой и следствием всех изменений и новообразований, инноваций и тра-

диций, модификации и эволюции систем антропологического генеза.

Определив понятия «самореализация», «самореализация педагога по ФК», «продуктивная самореализация педагога по ФК» мы можем перейти к учинению феномена «культура самостоятельной работы педагога по ФК», определению моделей формирования и сформированности культуры самостоятельной работы педагога по ФК в условиях получения высшего профессионально-педагогического образования.

К сожалению, политика нашего государства к проблемам и специфике получения профессионально-педагогического образования необъективна, — происходит уничтожение всех звеньев непрерывного профессионально-педагогического образования. Выпускники классических университетов считают себя суперспециалистами как в области педагогики в целом, так и в области всех изученных ими в вузе дисциплин, забывая, что нормальное распределение способностей [3, 4] и проблема обучения и получения образования различных категорий обучающихся — специфическая проблема системы образования, требующая к себе достаточно внимательного и объективно-профессионального определения, отношения и решения.

В структуре вузовской подготовки будущие педагоги будь то системы получения образования «специалитет», иже «бакалавриат» и «магистратура» направления «педагогическое образование» имеют определенную почву постановки и решения проблем различного уровня сформированности у субъектов образования способностей, склонностей, мотивов, ценностей, целей и пр.

Попытаемся проследить распределение нагрузки предметных педагогических циклов в контексте продуктивной самореализации специалитета и бакалавриата. Для этого сначала уточним понятие «культура», «культура самостоятельной работы», «культура самостоятельной работы педагога по ФК», а затем поясним специфику изучения курсов с использованием технологий системно-педагогического моделирования в контексте формирования культуры самостоятельной работы.

Под *культурой* будем понимать механизм и продукт верификации истинности суперпозиции поля смыслов и ценностей антропологического и ноосферного генеза в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах, раскрывающих идеи и качество преобразования внутреннего и внешнего как социальной, социально-профессиональной и профессионально-педагогической страховки, располагающей

потенциалом и энергией синергетического и диалектического регулирования всех составных антропологических процессов, — от приоритетов отношений и норм в обществе до продуктов и векторов (матриц) модификации (преобразования) материи и бытия.

Под *культурой самостоятельной работы* (КСР) будем понимать четырехуровневый (четырёхступенчатый) эталон распределения сформированности способов познания и преобразования объективного в среде, сводимый к *объектному, индивидуальному, субъектному и личностному* новообразованиям, располагающих общеучебными ресурсами и достижениями определенного контекста. Определим объектные, индивидуальные, субъектные и личностные новообразования относительно деятельности педагога [5], определив тем самым понятие «*культура самостоятельной работы педагога*»:

Первый уровень — это *объектный*, — данный уровень определяет фундамент развивающейся и устойчивой личности, располагающей потенциалом самопознания, самосовершенствования, самореализации и пр. категорий современной педагогики, связанных с непосредственным и опосредованным участием личности в определении ресурсов развития, т.е. способности выявлять противоречия и их своевременно решать. На данном уровне КСР у субъекта обучения и взаимодействия в конечном счете должны быть сформированы компетенции владения способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.), что сводится педагогической теорией и практикой к общеучебным компетенциям, фасилитирующим субъекту обучения возможность и продуктивность принятия моделей оптимального поиска ресурсов и способов преобразования среды, которые у педагога по ФК связаны с ведением здорового образа жизни, выбором вида спорта, наиболее подходящего для индивидуальной физической активности, совокупности средств материального и морального поля в антропологической системе, создающей личность как целостное образование, способное к самостоятельному определению всех направлений деятельности и общения в структуре системы ограничений и возможностей пространства и времени.

Второй уровень — *индивидуальный*. Этот уровень иерархично продолжает предыдущий уровень, надстраивая новый слой или создавая плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность КСР определяется возможностью индивида результативно моделировать продукты всех сфер жизнедеятельности человека. Совокупность компетенций педагога по ФК, позволяющих отметить, что у развивающейся личности-профессионала сформированы новообразования индивидуального уровня КСР есть процесс и результат накопления разработок теоретического уровня профессионально-педагогической деятельности, предрасполагающей к проверке истинности авторских педагогических

наработок. Профессиональные компетенции педагога предопределяют процесс и результат формирования основ знаний психолого-педагогических наук, умения выделять противоречия, связанные с непосредственной профессиональной деятельностью педагога, реализуемой в продукте педагогического моделирования. У педагога по ФК — это разнообразные уроки, занятия, программы, а с накоплением опыта это и учебные, учебно-методические пособия и рекомендации.

Третий уровень — это *субъектный*. На субъектном уровне сформированности КСР педагога по ФК появляется опыт проверки истинности предыдущего слоя (уровня) формирования КСР, который проявляется в том, что модели и продукты интеллектуальной деятельности субъекта включаются в систему профессионально-педагогической работы на основе удобного, оптимального, комфортного ресурса материальной и идеальной природы.

Четвертый уровень — *личностный*, располагает механизмом распространения или реализации педагогической теории и практики того иного педагога. Личность определяет себе перспективы и создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации определенной группы людей, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР педагога по ФК определяется реализованной возможностью личности пополнять кладезь социокультурного опыта разнообразными продуктами деятельности в ресурсах выполняемой работы.

Под *культурой самостоятельной работы педагога по ФК* будем понимать определенный результат сформированности личности педагога по ФК, проходящей 4 стадии: *объектный, индивидуальный, субъектный* и собственно *личностный* уровень, в структуре и содержании которых учтен весь спектр возможных достижений педагога как профессионала в определяемой области деятельности, т.е. в структуре преподавания ФК различным категориям обучающихся в соответствии с учетом нормального распределения способностей субъектов образования.

Природа продуктивной самореализацией педагога по ФК и КСР педагога по ФК едины, — диалектически происходит обогащение личности через выявление объективных способов познания и преобразования профессионально-педагогических ресурсов и условий взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах.

Можно подвести итоги практики формирования КСР педагогов по ФК в системе научно обоснованного знания, обобщив которое можно отразить следующие направления подтверждения предположений:

— процесс формирования КСР педагога эффективнее в условиях непрерывного профессионального образо-

вания в ситуации личностного выбора оптимально подобранных, варьируемых форм, средств, методов организации самостоятельной работы и саморазвития, самореализации в различных направлениях профессионально-педагогической работы и общения;

— стимулирование личности в структуре условий педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия не может сводиться к определенному унифицированному поощрению материального или морального содержания, т.к. личность, выполняя одну и ту же работу, в разные интервалы суток, настроения, погодные условия или ситуативно сложившиеся в совместной деятельности субъектов, никогда не проявит одного и того же подтверждения значимости деятельности; например, балльно-рейтинговая система оценки результатов любого педагога в разбалансированной системе оказывает негативное влияние на внутренний мир личности, но механизмы самосохранения заставляют личность получать баллы из-за мультисредового предпочтения или навязывания системы отсчета той или иной значимости продуктов и результатов труда педагога, в любом вынужденном действии нахо-

дятся модели, замещающие негатив на позитив, и, в конечном счете, педагог считает свои баллы с определенной ориентировкой на предельно бессмысленный их количественный результат как, например, издание одного и того же учебного пособия в различных издательствах с одинаковой ценой и количеством продаж;

— результат процесса формирования КСР педагога не всегда может быть визуализирован на текущий момент становления и развития личности, все продукты деятельности, в определенной степени, являются, с одной стороны, — результатом преобразования внутреннего мира личности, а, с другой стороны, вынужденной реакцией на внешние условия жизнедеятельности, которые могут быть как позитивными — муза, вдохновение, симпатия, любовь и пр. к кому-либо, так и негативными, например, — модели: «меня отец убьет, если я не выполню его задание...», «я бы не хотел, чтобы меня считали неудачником, поэтому я выполняю...», «не делай добра, — не получишь зла» и пр., а сформированность достижений может быть расплывчатой и определение уровня КСР неоднозначно, также, как и оценки.

Литература:

1. Федорович С.В. Условия и специфика самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК / С.В. Федорович, В.А. Дьячков, О.А. Козырева // Теория и практика образования в современном мире (II): материалы Международной заочной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — с. 191–193.

Взаимодействие инкультурации и социализации в процессе формирования ценностного отношения к родному языку

Зверева Ольга Владимировна, аспирант

Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина

В условиях сложившегося ценностного кризиса и утраты жизненных, нравственных, эстетических идеалов становится заметным поворот к аксиологически значимым областям научного и предметного знания — к российской истории, родной литературе, родному языку, без которых невозможно воспитание подрастающего поколения, ориентированного на сохранение культуры, способного к преобразованию социокультурного пространства.

Родной язык, по мысли А.Д. Дейкиной [1], является национальным феноменом, связывающим личность с культурой своего народа. По мнению Н.А. Лагуновой «язык, благодаря кумулятивной функции, отражает состояние культуры и может быть использован как средство ее познания, реконструкций» [3].

Таким образом, одной из актуальных задач педагогической науки и современного образования становится изучение процессов становления индивида как языковой

личности и формирования отношения к родному языку как ценностному объекту у школьников [1, с.7].

По мнению В.А. Масловой [4, с.6], «основным средством превращения индивида в языковую личность, выступает его социализация». Уточним, что в данном случае речь идет о языковой стороне целостного процесса социализации (инкультурации) индивида, направленного на «вращивание» его в культуру и социум посредством освоения речевой коммуникации. В таком случае данный процесс может быть определен как процесс «языковой социализации».

Необходимо уточнение содержания понятий «инкультурация», «социализация» и «языковая социализация».

Термин «инкультурация» был впервые введен М. Херсковичем в труде «Человек и его работа. Наука культурной антропологии» (1948) [8]. Разделяя процессы социализации и инкультурации, под первым он понимал интеграцию индивида в человеческое общество, при-

бретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей. А в процессе инкультурации, по его мнению, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Несмотря на различие рассматриваемых понятий, автором особенно подчеркивалось, что процессы социализации и инкультурации проходят одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества.

Приблизительно в то же время К. Клакхон [2] ввел аналогичный по смыслу термин «культурализация», который обозначал и процесс приобщения к культуре, и результат этого процесса.

Следует отметить, что содержательное и смысловое разграничение понятий «инкультурация» и «социализация» до сих пор остается дискуссионным в науке. Так по мнению М. Мида [6], социализация — социальное научение вообще, а инкультурация — реальный процесс научения, происходящий в специфической культуре. Другой исследователь Д. Матсумото [5] предлагал под социализацией понимать процессы и механизмы, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы, а под инкультурацией — продукты процесса социализации. Однако все исследователи сходились во мнении, что социализация более универсальна, а инкультурация — культурно-специфична.

Таким образом, социализация — это процесс формирования социальных качеств, свойств, умений, которые позволяют человеку жить в обществе,

контактировать с другими людьми, выполнять различные виды общественной деятельности; инкультурация — это процесс усвоения человеком основных элементов культуры: ценностей, норм, символов, традиций, включающий в себя формирование основополагающих человеческих навыков, таких, как типы общения с другими людьми, формы контроля за собственным поведением и эмоциями, способы удовлетворения основных потребностей, оценочное отношение к различным явлениям окружающего мира.

На протяжении всей своей жизни каждый человек проходит определенные фазы, которые называют стадиями жизненного цикла. Это — детство, юность, зрелость и старость. На каждой стадии жизненного цикла процесс инкультурации характеризуется своими результатами и достижениями. В зависимости от этих достижений М. Херсковиц выделял две основные стадии инкультурации — начальную (первичную), охватывающую периоды детства и юности, и взрослую (вторичную), рассматривающую два других периода.

Первичная стадия инкультурации начинается с рождения ребенка и продолжается до окончания подросткового возраста. Она представляет собой процесс воспитания и обучения детей. В этот период дети усваивают важнейшие элементы своей культуры (язык, нормы и

ценности), овладевают ее азбукой, приобретают навыки, необходимые для нормальной социокультурной жизни. Процессы инкультурации реализуются у них в это время в основном в результате целенаправленного воспитания и частично на собственном опыте. В этот период осваиваются ценности, формируется ценностное отношение человека к миру, закладываются основные модели поведения. Ребенок на основе своего раннего детского опыта приобретает социально обязательные общекультурные знания и навыки, носящие неспецифичный в профессиональном отношении характер. В этот период их приобретение и практическое освоение становятся ведущими в образе жизни личности. Соответствующими институтами инкультурации являются детские дошкольные и школьные учреждения. Можно сказать, что в это время складываются предпосылки трансформации ребенка во взрослого человека, способного к адекватному участию в социокультурной жизни.

По мнению Херсковица, «инкультурация индивида в первые годы жизни — главный механизм стабильности и непрерывности культуры» [8], поскольку основным здесь являются воспроизведение уже имеющихся образцов, контроль проникновения в культуру случайных и новых элементов.

Вторичная стадия касается уже взрослых людей, так как вхождение человека в культуру не заканчивается с достижением совершеннолетия. Инкультурация в этот период носит прерывистый характер и касается только отдельных фрагментов культуры — изобретений, открытий, новых, пришедших извне, идей, существенно меняющих жизнь человека.

Отличительной особенностью второй стадии является развитие способности человека к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе. Человек получает возможность: комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем; принимать, или отбрасывать то, что ему предлагается культурой; возможность дискуссии и творчества, принятия ответственности за экспериментирование в культуре. Он приобретает право участвовать в действиях, которые могут привести к значительным социокультурным изменениям. Взрослые способны к сознательной оценке своих и чужих поступков, а также ценностей и норм культуры. Таким образом, инкультурация в период зрелости открывает дорогу изменениям и способствует тому, чтобы стабильность не переросла в застой, а культура не только сохранялась, но и развивалась.

Каждый человек в процессе своего индивидуального развития достигает специфичной для данной культуры социализации и общей инкультурации.

Выделяются следующие уровни инкультурации (приобщения личности к культуре): 1) актуальный — это, по существу, социализация, т.е. приобщение к культуре современного общества; 2) поколенческий — освоение опыта жизни ряда предшествующих поколений — одного, двух,

трёх и т.д.; 3) родовой — приобщение личности к основному содержанию всей своей национальной культуры и культуры человечества — от происхождения общества до сегодняшнего дня.

Различаются определенные типы инкультурации: 1) региональная; 2) этническая; 3) национальная. Типы инкультурации указывают на то, какая общность людей является основным источником усваиваемых человеком знаний. Важнейшее значение для развития личности имеет национальная инкультурация.

Частным случаем инкультурации является процесс языковой социализации. По мнению Г.И. Резницкой его можно представить как процесс освоения-осуществления индивидом речевого общения, стержнем которого является освоение-осуществление речевой деятельности, развивающейся-реализуемой в разных типах дискурсов, приемылемых в данном социуме [7, с. 86].

Для нашего исследования важным является рассмотрение первичной стадии инкультурации, в которой значимое место отводится формированию ценностного отношения к родному языку.

Способом раскрытия содержания процесса языковой социализации является последовательная конкретизация и социально-психолого-педагогическая интерпретация соответствующих социолингвистических, социально-культурных, лингвокультурологических реалий, отражающих коммуникативно-речевые особенности данного процесса. Данный подход мы предлагаем дополнить элементами социально-культурного анализа, позволяющего не только описать социально-культурное пространство существования младшего школьника как объекта социально-культурной деятельности, но и определить педагогические задачи формирования ценностного отношения к родному языку в рамках этого пространства.

Литература:

1. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. М.: Оренбург, 2009
2. Клакхон К.К. М.. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998.
3. Лагунова Н.А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста // Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: материалы Всерос.науч.конф.Ч. I. Ижевск, 2001.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие /В. А. Маслова. — М.: Изд. Центр «Академия», 2001. — с. 6.
5. Мацумото Д. Психология и культура — 3-е изд., междунар. — СПб.:прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Олма-Пресс, 2002.
6. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
7. Резницкая Г.И. Анализ процесса языковой социализации в контексте развития речевого общения ребенка // Общение — 2006: на пути к энциклопедическому знанию: Материалы конференции 19—21 октября 2006. Психологический институт РАО. — М.: Академия имиджологии, 2006. — с. 85—89.
8. Herskovits M.J. Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology. N.Y., 1948.

Мусульманское просвещение и его принципы физического воспитания

Мифтахов Рафаэль Ахунзянович, старший преподаватель
Российский исламский институт (г. Казань)

Кажущееся ситуационно негативным в зеркале общечеловеческой культуры может обрести иное значение. В отечественной истории было время, когда светское и религиозное воспитание испытывали длительное противостояние. Однако сегодня подавляющее большинство тех, кто так или иначе вовлечен в образовательно-воспитательное пространство, пребывает в убеждении, что неразумно отвергать «возможное санирующее» значение религии в деле воспитания подростков. «Пора ... перейти к взвешенным оценкам, вспомнив наше недавнее диалектическое прошлое, неизжитое да и неизживаемое вообще» [6, с. 2]. Религия предлагает свою опору и ориентиры в личных и общественных вопросах, «имея для этого и цельное мировоззрение, и проверенные веками гума-

нистические принципы человеческого общежития. Вера в бога — главный резерв морали, поскольку, объединяя людей, она напоминает о милосердии» [5, с. 105].

По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье — это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Абстрагируясь от этого официального толкования, отметим, что здоровье — одна из человеческих ценностей, без которой счастье отдельной личности и социума в целом ставится под сомнение. Здоровье «является важнейшей предпосылкой к познанию окружающего мира, позволяет формировать значимые цели, успешно решать основные жизненные задачи, преодолевать трудности» [3, с. 16].

«Одним из факторов, оказывающих влияние на формирование здорового образа жизни, является ислам. Рассматривая ислам как образ жизни мусульманина, можно с уверенностью сказать, что это и есть система здорового образа жизни. И все те компоненты, которые включает здоровье, мы находим в исламе» [10, с. 279]. В частности, ислам дает возможность формирования сознательной ориентации на здоровый образ жизни, внимание к собственному здоровью, способность обеспечить индивидуальную профилактику его нарушений и выполнение различных форм деятельности в данном направлении. Все это «может служить показателем не только физкультурной и санитарно-гигиенической грамотности, но и общей культуры подростка, его духовности» [2, с. 65].

Оздоровительная физическая культура своими корнями уходит в соревновательную деятельность как неотъемлемую часть жизни человека с самых первых страниц его истории. «Этот стиль жизни предусматривал постоянное проявление и тренировку физических качеств, умений и навыков, отрабатываемых в процессе соревновательной деятельности, носившей прикладно-спортивный характер: обрядовые и боевые танцы, ритуалы посвящения, древнеэллинские олимпийские игры, русские кулачные бои, русские народные подвижные игры, отражающие в своих сюжетах народные праздники и особенности времен года» [9, с. 62]. Физическое воспитание, носившее чисто прикладной и увеселительный характер, первоначально было стихийным процессом. По мере изменения исторической обстановки, стабилизации образа жизни и общественных отношений оно становится системным, с продуманным содержанием, формами и методами обучения, формирования и воспитания подростков [1, с. 3].

Культура древних арабов в значительной мере отличалась от культуры после появления ислама. Возникшая религия имела огромное влияние на все стороны общественной и личной жизни. Новая культура, сформированная на основополагающих принципах ислама, опиралась на религиозные начала, которые в то время согласовывались с врожденными человеческими качествами. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли моральные и нравственные принципы воспитания и образования, при этом исламский ученый мир воспринял, освоил и органично воплотил античную философию, в частности Платона и Аристотеля, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека.

При этом взаимосвязь духовного и физического развития признавалось ими и с позиций религиозного мировосприятия, и с позиции жизненного опыта и повседневной практической деятельности. Характерной чертой системы педагогических взглядов этих мыслителей было особое внимание к гармоничному развитию личности. Изучению широкого спектра вопросов, связанных с гармонией души и тела в процессе развития личности, посвятили свои работы мыслители, обладавшие подлинно энциклопедическими знаниями. К ним относятся Кинди, Фараби, Ибн Сина, Ибн Рушд, Ибн Халдун и др., которые рассма-

тривали педагогические проблемы не как абстрактную теорию, а как часть живого процесса развития человечества. Такой подход во многом объясняет и значительное влияние мыслителей Востока на европейских просветителей последующих эпох. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть природы человека, учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось социальной сущности подростка.

Ландшафт, географическое положение, климат, флора, фауна, полезные ископаемые, птицы и животные оказали особое влияние на людей, в результате которого сложились виды деятельности, определялись быт и взаимоотношения, традиции, обычаи, формировалась психология. У народов, исповедующих ислам, содержание, методы и средства воспитания складывались и определялись требованиями, основанными на религиозных канонах, при этом каждым этносом воспитательные методы имели свои особенности, формировавшиеся веками.

Утыз-Имяни считал, что всего этого можно достичь, только встав на праведный путь. Просветитель советует больше тратить знания подобно богатству, тем самым знания приумножаются в отличие от богатства. Материальные богатства являются источником зла и раздора, а знания обеспечивают целостность и сохранность. Материальные богатства остаются в земном мире, а знания служат человеку и в загробной жизни [4, с. 5].

Прогрессивным явлением в истории татарского просвещения и Казанского края в пореформенные годы является открытие в 1876 году в Казани учительской школы. Впервые среди татарских учебных заведений в ней стали преподавать гимнастику, рисование и черчение. Кроме того ученики обучались столярному делу и переплетным работам.

В 80–90 гг. XIX в. сфере татарской педагогики складывается джадидизм. Его идеологи выдвигали в качестве главных задач борьбу за национальную школу, равенство языков и свободу вероисповедания. Наиболее видным татарским просветителем в пореформенное время становится К.Насыйри (1825–1902). Талантливый ученый-энциклопедист, он на практике стал осуществлять великую задачу просвещения своего народа, создавая свою, во многом революционную систему физического воспитания.

С позиций формирования знаний о здоровье и интеграции физического и духовного развития интересен труд К. Насыйри «Книга о воспитании». В нем мыслитель широко освещает составляющие здорового образа жизни, такие как правильное и умеренное питание, двигательная активность, соблюдение правил личной гигиены и др. В книге «Функция человеческих органов и правил гигиены» автор дает весьма ценные и полезные сведения о значении воздуха, воды, пищи, жилища, одежды и опрятного содержания тела для здоровья человека и подробно рассказывает о требованиях гигиены.

В разработках выделилось два направления — образовательное и гигиеническое. Создателем первого направления был П.Ф. Лесгафт (1837–1909), один из основопо-

ложников лечебной гимнастики в нашей стране. Многие приемы, применявшиеся им для коррекции врожденных и приобретенных дефектов развития костно-мышечной системы у подростков, успешно используются и в настоящее время. Вместе с Ф.Ф. Эрисманом и А.П. Доброславиным он разработал основы школьной гигиены и участвовал в практическом внедрении их в некоторые учебные заведения Петербурга. Он принимал участие в создании кабинета гигиены, ставшего первым в России гигиеническим музеем. Написанная П.Ф. Лесгафтом в 1870 году «Инструкция для измерения живого человека» стала руководством по врачебному контролю, практическое обучение которому ученый проводил на открытых им учебно-гимнастических курсах. Основоположителем гигиенического направления был детский врач и педагог Е.А. Покровский. В своих трудах он говорил о важности применения народных игр в системе физического воспитания подростков. «Они внесли важный вклад в развитие научно-методических основ физического воспитания и способствовали появлению новых, устойчивых традиций» [1, с. 27].

Историк, публицист, преподаватель Казанского университета А.П. Щапов (1831–1876) подвергал критике систему образования в университетах и академиях, где недостаточное внимание уделялось естественным наукам. Он считал, что вся деятельная трудовая жизнь подростка должна быть практическим развитием естествознания. В своей работе «Значение естествознания в воспитании подростков и образе жизни народа» он указывал на слабые стороны сложившихся систем воспитания и образования, которые были оторваны от законов природы, а это негативно сказывалось на умственном развитии, мыслях и чувствах человека. Причины аномалий, болезней, духовных и физических патологий общества автор видел в незнании и нарушении закономерностей природы воспитания и образе жизни, в частности, в несоблюдении законов гигиены, воспитания, брака.

Поддерживая открытие в стране новых обществ трезвости, Толстой пишет: «Хотел бы сказать всем пьющим

только одно: а именно то, что жизнь наша настоящая не в теле нашем, а в душе. А потому жить надо для души, надо первым делом всячески просвещать ее добрыми мыслями, добрыми беседами, добрыми чтениями, а никак не заглушать, не затемнять ее. А ничем нельзя так заглушить и затемнить свет душевный, как всяким дурманом: табаком и пуще всего вином... Надо понять, что пьянство... дело это всегда скверное, такое же скверное, как и блуд, воровство, грабеж, убийство.».. [8, с. 30]. Л.Н. Толстой, автор блестящих произведений о жизни мусульманских народов России («Хаджи-Мурат», «Кавказский пленник», «Ильяс» и др.), детально изучал уклад и быт горцев, татар и башкир, их национальные и религиозные традиции.

Выдающиеся мусульманские просветители прошлого не только послужили своеобразным передаточным звеном в трансформации достижений античной культуры в западноевропейскую, но и предвосхитили решение многих проблем физического воспитания, актуальных и в наше время.

Самый общий анализ литературы по истории педагогики показывает, что «мусульмане нашли такие формы и методы воспитания, каких почти не знала предшествующая история человечества», а во всей европейской и русской педагогике современности «почти нет ни одного принципа, который не был бы сформулирован и использован в арабской педагогике почти тысячу лет назад» [7, с. 71, 116].

Сегодня очевидно, что будущее нашего Отечества зависит не от инвестиций и новых технологий, а от духовно-нравственного потенциала молодежи, от ее доброты, честности, справедливости, трудолюбия, от способности и стремления к бескорыстной заботе о ближних и беззаветной любви к своей Родине и, разумеется, от ее здоровья. Потому «оздоровление подростков в процессе физического воспитания во все времена являлось неотъемлемой частью государственной политики» [9, с. 62] Решению этой глобальной задачи способствует религия. О ее великом воспитательном значении открыто заявляли выдающиеся мусульманские просветители прошлого.

Литература:

1. Баймурзин Хамит Хаирварович. Тюркская народная педагогика физического воспитания: дис.. д-ра пед. наук / Х.Х. Баймурзин; науч.рук. Я.И. Ханбиков; Казан.пед.ун-т. — Казань: Б.и., 2001.—368 с.
2. Бикмухаметов Р.К. Интеграция духовного и физического воспитания будущих педагогов в процессе личностно-профессионального развития: дис.. д-ра пед. наук / Р.К. Бикмухаметов; КГПУ. — Казань: Б.и., 2004. — 443 с.
3. Верейкина О.В. Взаимодействие общеобразовательной школы и религиозных организаций в формировании здорового образа жизни подростков: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02.: — Москва, 2004. — 183 с.
4. Ибрагимов А.Р. Развитие татарской педагогической мысли об умственном воспитании детей. Автореф. Дисс.к.пед.н. Нижний Новгород: 2010—21 с.
5. Климова Ю. Роль религии в формировании духовных основ общества / Религия и общество: судьбы людей и народов: Материалы молодежно-студенческой научно-практической конференции. — Оренбург, Изд.центр ОГАУ, 2003. — с. 105
6. Кузин В.В. Природное и духовное: мозг-разум-дух в связи с физическим совершенствованием человека (к проблематике интегративной антропологии): проблемы теории / Кузин В.В., Никитюк Б.А. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 1998. — N 1. — С. 2—9.

7. Махмутов М.И. Мир ислама / М.И. Махмутов. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 616 с.
8. Мухаметшина Р.Ф. Диалог русской и татарской культур в системе литературного образования (на материале школ Республики Татарстан). — Казань: «Магариф», 2007. — 200 с.
9. Рихтер О.В. Формирование культуры здорового образа жизни воспитанников учреждений дополнительного образования в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Ставрополь, 2003. — 221 с.
10. Харисова Л.А. Религиозная культура в содержании образования / Л.А. Харисова. — М.: Просвещение, 2002. — 336 с.

Современные подходы к формированию творческого стиля художественно-эстетической деятельности обучающихся в условиях образовательного процесса

Останина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Петрозаводская государственная консерватория (академия) имени А.К. Глазунова

Успешность качественного решения задач современного образования во многом определяется созданием благоприятных условий для формирования творческого стиля деятельности развивающейся личности в образовательном процессе. В педагогике значительное внимание уделяется проблеме становления творческой деятельности обучающихся с позиций целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.П. Волков, Н.П. Капустин, Л.А. Комиссарова, С.М. Коровкина, Л.И. Рысак, В.В. Сериков, В.С. Шубинский и др.), исследованию принципов и способов актуализации творческих потенций личности средствами образования (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Я.А. Пономарёв и др.), развитию творческого потенциала учеников путём организации учебно-познавательной деятельности (Е.А. Глуховская, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.И. Санникова, Г.И. Щукина и др.).

В педагогических и психологических исследованиях обоснованы также условия, средства и методы активизации творческого начала личности (Г.С. Альтшуллер, А.М. Матюшкин, А.В. Морозов, А.И. Савенков, С.Д. Смирнов, Д.В. Чернилевский и др.), раскрыты сущность и содержание опыта творческой деятельности как одного из необходимых условий готовности личности к творчеству (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Однако, несмотря на повышенный интерес к вопросам творчества, исследования, посвящённые разработке такой актуальной проблемы, как формирование творческого стиля деятельности школьников в рамках образовательного процесса немногочисленны; педагогический опыт формирования творческого стиля деятельности обучающихся в системе художественно-эстетического образования представлен недостаточно полно. Между тем каждый учебный предмет, каждая структура учебного процесса (урок) имеет в этом плане свои определённые возможности, обусловленные его содержанием, учебными целями и т.д. В логике нашей проблемы представляют интерес теоретические положения о сущности творческого

стиля деятельности, разработанные Н.Ю. Посталюк, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, В.И. Андреевым и др.

В нашем понимании, *творческий стиль деятельности* — это особый почерк, особая манера осуществления деятельности, суть которой заключается в стремлении любую деятельность воспринимать и выполнять творчески. Опираясь на междисциплинарный подход в раскрытии сущности категории «стиль», мы определяем творческий стиль как особый образ жизни и действий, как способ существования человека, который придаёт всей его деятельности творческий характер.

Формирование творческого стиля деятельности обучающихся в учебном процессе определяется современными тенденциями развития отечественного образования, смысл которого заключается в том, чтобы «взрастить человека свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько в рамках сферы профессиональной деятельности, сколько общечеловеческих ценностей» [5, с. 5].

В своём исследовании мы обратились к проблеме формирования творческого стиля деятельности обучающихся, осуществляемого в рамках художественно-эстетического образования, одна из задач которого заключается в организации художественно-эстетической деятельности школьников, направленной на развитие их творческих возможностей и формирование творческого видения окружающей действительности. Как убеждает образовательная практика, искусство играет в жизнедеятельности ребенка очень важную роль, реализуя целостное плодотворное влияние на становление личности. Однако, рассматривая богатейшие возможности творческого развития школьника средствами искусства, современная педагогика не конкретизирует их с позиции формирования особого стиля осуществления творческой деятельности на различных возрастных этапах.

Теоретической основой модели формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников являются современные научные педагогиче-

ские подходы: культурологический, аксиологический, деятельностный и личностно-ориентированный, которые мы рассматриваем как методологические основания в формировании творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников.

Основные концептуальные положения культурологического подхода раскрыты в трудах Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, М.С. Кагана, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой и др.

Культурологический подход к построению образовательного процесса является важной методологической предпосылкой, так как формирование творческого стиля художественно-эстетической деятельности представляет собой определенным образом организованную систему, измеряемую ценностями культуры, где они становятся стимулами жизнедеятельности субъекта, который осознает и присваивает эти ценности на личностном уровне. Данный подход предполагает анализ педагогических событий через призму культурных норм и ценностей, развитие личности как человека культуры, способной к самоопределению и творческой самореализации в различных видах художественно-эстетической деятельности.

М.С. Каган пишет, что человек использует, воспроизводит и творит культуру, тем самым он создает себя как субъекта культуры, воплощающего себя в ней [4, с. 123]. Е.В. Бондаревская выделяет определённые компоненты личного опыта, овладение которыми указывает на становление личности как человека культуры. Среди них важное место отводится индивидуально-творческому компоненту, представляющему собой формирование различных стилей жизнедеятельности, уверенности в себе, самостоятельности, креативности, развитие способностей [8, с. 58].

О.С. Газман в концепции педагогической поддержки ребенка и процесса его развития отмечает, что основу воспитания составляет базовая культура личности как «целостность, включающая в себя минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой» [8, с. 64]. В.И. Андреев пишет: «Воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» [2, с. 353].

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры: он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. он становится творцом новых её элементов. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности. Культурологический подход провозглашает личность как ценность культуры, ориентирует систему образования на диалог обучающе-

гося с культурой, как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

Аксиологический подход лежит в основе изучения ценностей как смыслообразующих доминант воспитания. По определению С.И. Ожегова, «ценность» обозначает важность, значение какого-то объекта (вещи, события, состояния, поступка) для человека и общества [7, с. 871]. Закономерности функционирования и эволюции ценностных ориентиров общества, реализуясь в педагогических процессах, приводят к пониманию приоритета культурных общечеловеческих ценностей. Реализация аксиологического подхода в воспитании связана с проблемой развития и саморазвития общечеловеческих ценностей в сфере материальной и духовной культуры подрастающего поколения.

В основе педагогической аксиологии лежит понимание и утверждение ценностей человеческой жизни, воспитание и обучение педагогической деятельности и образования в целом. Проблема ценностей занимает важное место в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Т.К. Ахаян, Л.П. Бугеовой, И.В. Дубровиной, З.И. Васильевой, А.В. Зосимовского, М.Г. Казакиной, В.А. Караванского, А.В. Кирьяковой, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясищева, Н.Д. Левитова, Н.М. Яковсона.

В.И. Андреев отмечает, что если воспитание будет ориентировано на то, что в эпицентре ценностных ориентаций личности будут Человек, Труд, Мир, Свобода, Совесть, Справедливость, Добро, Истина, Красота, то мы приобщим подрастающее поколение к общечеловеческим ценностям [1, с. 359]. Он считает, что педагогическая деятельность способствует созданию условий, при которых достигается освоение общечеловеческой культуры, осознание и самореализация воспитанниками своих потребностей, интересов и способностей.

В контексте проблемы исследования в иерархии ценностей личности особый интерес для нас представляют эстетические ценности. Б.М. Неменский в труде «Мудрость красоты» отмечает, что формирование эстетических ценностей во многом зависит от целенаправленной организации духовной деятельности воспитанного и его переживаний. Для воспитания человека культуры необходима организация «труда души» — процесса глубоко личных переживаний, в котором происходит поиск и выбор нравственных ценностей; осмысление окружающего мира, человеческой жизни, в том числе и своей собственной [6, с. 205].

В эстетических ценностях личности отражаются потребности, интересы, стимулы художественной и эстетической деятельности. Основу структуры эстетических ценностей составляют: сформированные принципы вкусовых предпочтений в художественных видах творчества (М.С. Каган); представления об эстетическом идеале, как критерий оценки прекрасного в жизни (С.И. Комаров); конкретно-чувственные навыки восприятия и оценочно-вкусовые предпочтения, которые, накапливаясь, преобразуются в осознанную систему критериев выбора (С.И.

Иконникова); идеал как обобщенный образ целеполагающей деятельности, устремленности человека к высшему совершенству (В.К. Скатерщиков). Все вышесказанное позволяет рассматривать эстетические ценности как культурные смыслы, основы формирования духовной культуры личности, ее эмоционально-ценностного отношения к прекрасному в жизни и искусстве, проявлениям творческой активности в различных видах художественно-эстетической деятельности.

В исследовании подчеркивается важность включения школьников в разнообразные виды художественно-эстетической деятельности, которая определяется как сознательное и самобытное творчество, осуществляемое ими на основе личного опыта познания красоты искусства и окружающей действительности. Деятельностный подход создает предпосылки для самовыражения и самореализации школьников, развития их творческих способностей и формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности. Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с появлением и развитием его идей в психологии, чему посвятили свои труды Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Основная идея деятельностного подхода связана с «организацией и управлением целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника» [8, с. 99]. Деятельность является важной формой и основой проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. Под деятельностью понимается активность субъектов, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры.

В.И. Андреев пишет: «Человек проявляется и развивается в деятельности. Эта закономерность и положена в основу принципа деятельностного подхода в воспитании» [2, с. 350]. Автор справедливо утверждает, что в процессе созидательной творческой деятельности человек с неизбежностью растёт, саморазвивается, всякий раз возвышается до уровня сложности, трудности тех проблем, которые становятся объектом его предметной деятельности [2, с. 382]. В активной деятельности развиваются восприятие, мышление, воображение; формируются знания, умения и навыки; проявляются эмоциональные, умственные, нравственные свойства человека, приобретает опыт; в результате создаются условия для развития самой деятельности, возникновения ее новых видов и обогащения содержания.

В Концепции Н.Е. Щурковой человек рассматривается как существо созидательное, обладающее способностью творить нечто, чего не создала природа [9, с. 41]. Е.В. Бондаревская отмечает, что воспитание ребёнка как человека культуры, предполагает воспитание гуманной, духовной, творческой личности, готовой к преобразо-

ванию усвоенных алгоритмов поведения в соответствии с изменяющимися условиями, т.е. к творчеству. [8, с. 55—56].

В исследовании мы акцентируем важность личностно-ориентированного подхода к формированию творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников, позволяющего обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка; развивать его неповторимую индивидуальность; прогнозировать, проектировать и стимулировать индивидуальную траекторию формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности каждого обучающегося. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие учёные как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.

Личностно-ориентированный подход в педагогике основывается на философско-психологических теориях личности и состоит в признании активной природы человека. Это значит, что в педагогическом процессе обучающийся является не пассивным объектом воздействия, а субъектом собственной деятельности по саморазвитию, человеком, способным к активной направленной деятельности. Личностно-ориентированный подход реализуется в ряде особенностей педагогического процесса, в том числе в принципе индивидуального подхода, который требует знания особенностей обучающихся и выбора адекватных целей, содержания и методов работы. Данный подход означает также и учет особенностей учителя в педагогическом процессе, его направленности, потребностно-мотивационной сферы, индивидуального стиля деятельности; профессионального роста и самореализации учителя в процессе работы.

Согласно позиции Е.Н. Степанова, Л.М. Лузиной, личностно-ориентированный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности учащихся, проявлению их субъективных качеств. Одним из принципов личностно-ориентированного подхода является «принцип творчества и успеха». Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определять и развивать индивидуальные особенности учащихся и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребёнок выявляет свои способности, узнаёт о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащихся, стимулирует осуществление ребёнком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «Я» [8, с. 123]. В.И. Андреев считает, что при личностно-ориентированном подходе необходимым условием является прогнозирование, проектирование, стимулирование творческого саморазвития каждого ученика [2, с. 350].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что формирование творческого стиля художественно-эстетической деятельности обучающихся в условиях обра-

зовательного процесса, осуществляемое на основе культурологического, аксиологического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, целесообразно

выстраивать так, чтобы оно активизировало творческое начало личности и побуждало школьников к активной творческой деятельности.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. — 238 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
4. Каган М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. — СПб: Петрополис, 1996. — 414 с.
5. Морозов А.В., Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие [Текст] / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя [Текст] / Б.М. Неменский. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 255 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н. Ю Шведова. — Российская АН. Институт русского языка; Российский фонд культуры. — М.: Азъ Ltd, 1992. — 960 с.
8. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. — М.: ТЦ Сфера, 2002. — 160 с.
9. Щуркова Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру [Текст] / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. — 1998. — №5. — С. 2—8.

Специфика и возможности социализации и самореализации подростков, занимающихся рукопашным боем

Перелыгин Александр Викторович, зам. директора по безопасности жизнедеятельности;

Петров Александр Сергеевич, директор

МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр» (г. Междуреченск, Кемеровская обл.)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Исторически сложилось в нашем государстве и обществе, что первооткрывателями и отцами разнообразных теорий и практик педагогической науки и науки в целом являются наши соотечественники, определившие базисы, ориентиры, модели и оптимальные пед. условия того или иного изучаемого педагогического процесса или феномена, но, с другой стороны, у нас, как ни в одном из других государств, нет такого небрежного отношения к историческим научным заслугам и открытиям. Не исключение и физическая культура. Отцом физического воспитания является Петр Францевич Лесгафт, продолжателем идей о целесообразности физического воспитания и формирования потребности в здоровом образе жизни в советской педагогике становится Анатолий Васильевич Луначарский, работы которого без должной на то причины игнорируются и забываются. Практика незнания общепедагогических, общедидактических и теоретико-прикладных основ будущей профессиональной деятельности с течением времени нивелируется, но не

всегда данный процесс своевременен. Хотелось бы отметить важность работ, повлиявших на определение теоретико-эмпирических идей и моделей социализации и самореализации подростков в целом (А.В. Мудрик, М.А. Галагузова, Ю.А. Василькова, Т.А. Василькова, Л.В. Мардахаев, Л.Е. Никитина, В.А. Плешаков и др.), основ гуманистического и здоровьесберегающего построения тренировочного процесса (Э.Н. Вайнер, М.Я. Виленский, В.В. Черняев, О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, Э.М. Казин, Ж.М. Глозман, В.А. Собина, Ю.В. Сысоев, А.А. Рожков и др.), определения прикладного значения и специфики подготовки по рукопашному бою (Кадачников А.А., Ощепков В.С., Ознобишин Н.Н., Ретюнских А.И., Спиридонов В.А., Медведев А.Н., Тарас А.Е., Быков В.Д. и другие).

Продолжая прогрессивные идеи, определяющие общепедагогические, общедидактические, частно-предметные особенности тренировочного процесса и, как следствие, возможность и специфику социализации и са-

морализации подростков через занятия рукопашным боем, мы попытались сформулировать систему принципов педагогического взаимодействия в контексте реализации идей и моделей культурологического подхода, предопределяющих постановку проблемы, выбор педагогических средств и методов тренировочного процесса, а также результаты процесса социализации в микро-, мезо-, макро-масштабах. Итак, система принципов педагогического взаимодействия:

I. Принцип научного построения основ тренировочного процесса, выбора специфики и модели взаимодействия, реализующего составные в воспитании, обучении, самоопределении, самореализации через рукопашный бой и, как следствие, социализации в различных социальных и социально-профессиональных средах:

- принцип последовательности, системности и систематичности в организации занятий по рукопашному бою;
- принцип учета индивидуальных особенностей личности (возрастных, интеллектуальных, физических, половых и пр.);
- принцип природосообразности культуросообразности в планировании и организации тренировочного процесса и досуга;
- принцип воспитания в коллективе и через коллектив;
- принцип включения личности в значимую деятельность;
- принцип единства составных цели (задач) воспитательных, образовательных, тренировочных, здоровьесберегающих и пр. в процессе проведения занятий по рукопашному бою;
- принцип ценностно-смысловой направленности системы занятий по рукопашному бою;
- принцип продуктивного начала в построении и реконструкции всех звеньев тренировочного и соревновательного периодов, определяющих все составные достижений в составляющих ЗУН-ов, СУД-ов, компетенций, качествах и пр.

II. Принцип создания оптимальных условий для достижения наивысших результатов в структуре занятий по рукопашному бою:

- принцип единства теории и практики организации занятий рукопашным боем в структуре всех звеньев педагогического взаимодействия, регламентирующих и ситуативно подстраивающих способность личности и среды принимать гибкие решения и определять своевременные перспективы развития;
- принцип доступности тренировочных и воспитательных воздействий;
- принцип сотрудничества тренерского состава с подростками;
- принцип сознательности и активности в организации занятий по рукопашному бою;
- принцип создания позитивного эмоционального фона в структуре тренировочного процесса и досуга подростков, занимающихся рукопашным боем;

— принцип учета физического и морально-нравственного развития личности в системе подбора методов, форм, нагрузок в структуре ОФП и СФП.

III. Принцип формирования самостоятельной, креативной, состоятельной, устойчивой, морально-нравственной личности:

- принцип перехода от воспитания к самовоспитанию, от обучения — к самообучению, от контроля — к самоконтролю;
- принцип формирования адекватной, позитивной самооценки в процессе взаимодействия субъектов целостного педагогического процесса;
- принцип формирования внутренней мотивации деятельности и достаточного уровня притязаний развивающейся личности;
- принцип социально и личностно значимого, профессионального самоопределения;
- принцип единства социализации и самореализации в структуре ведущей деятельности и общения личности, включенной в микро-, мезо-, макро- и мегасреды;
- принцип формирования культуры самостоятельной работы как вектора преобразования в структуре дальнейшего непрерывного профессионального образования подростка, занимающегося рукопашным боем.

IV. Принцип гуманизации основ социальных взаимоотношений при учете триединой структуры личности, раскрывающейся через единство духовного, телесного и умственного:

- принцип социализации и адаптации в процессе организации занятий по рукопашному бою;
- принцип уникальности веры в структуре определения человеческих возможностей и способности достигать вершины в совместной и самостоятельной деятельности;
- принцип ограниченности условиями процесса взаимодействия (время, материально-технические условия, индивидуальные особенности субъектов деятельности, культурологические, информационные, ценностные и т.д.).

Попытаемся уточнить дефиниции понятий «социализация», «самореализация».

Социализация — это процесс своевременного, активного, ситуативного, индивидуально обусловленного вовлечения индивида в социум через науку, культуру, искусство, спорт, а также включения его в общественную жизнь, стимулирующую поиск и своевременную смену социальных ролей, обусловленных принадлежностью к трем направлениям ретрансляции социального опыта — гражданского (гражданско-патриотического), семейного (семейно-коммуникативного), трудового (профессионально-трудового), предопределяющих устойчивость личности и жизнеспособность общества.

Самореализация — это механизм и средство планирования и осуществления индивидуально-личностных возможностей через деятельность и общение в различных составных и видах, пропущенных через призму значимости,

состоятельности, востребованности, самопрезентабельности и конкурентоспособности; выступает как функция и механизм самосохранения личности и среды, предопределяет качество и уровень жизнедеятельности, устойчивость личности, ее самочувствие и здоровье.

Определим в контексте выше заявленных идей и моделей результаты деятельности Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр» (г. Междуреченск) в структуре разработанной в 2001 г. и успешно реализуемой до настоящего времени программы дополнительного образования детей «Рукопашный бой».

Рукопашный бой — это боевая часть самбо — наиболее эффективная система самообороны. Сегодня русский рукопашный бой превратился в боевую систему, которая максимально адаптирована к современным условиям, уделяется особое внимание именно прикладной направленности боевых приемов, то есть умению принять верное решение в экстремальной ситуации. Другими словами — правильно думать и действовать в экстремальной обстановке. Умение защищаться, правильно реагировать на внештатную ситуацию — это просто жизненная необходимость, ведь случаи хулиганских или бандитских нападений очень часты. Причем, предугадать такие ситуации практически невозможно, а вот правильно на них реагировать — вполне под силу каждому. При этом для того чтобы постоять за себя, совсем необязательно иметь при себе холодное оружие или иные средства самозащиты. Дело в том, что всякий человек, который владеет рукопашным боем и основами самообороны, сможет дать достойный отпор. Сегодня основным средством отражения нападений, по-прежнему, остаются единоборства.

В программу изучения рукопашного боя входят: специальная акробатика (техника падений, кувырков, перекатов); техника нанесения ударов и защиты от них; выведения из равновесия и броски противника на землю; специальные приемы обезоруживания, работа с холодным оружием, палкой, автоматом и другими подручными средствами; метание холодного оружия и других подручных средств; женская самооборона; умение падать без травм.

В настоящее время рукопашным боем в Детско-юношеском центре занимаются — более 200 детей. Ежегодно количество детей занимающихся рукопашным боем растет, еще в 2011 году их было 72 человека.

Детско-юношеский центр также может гордиться достижениями своих воспитанников. За последние пять лет 150 раз воспитанники занимающиеся рукопашным боем становились победителями и призерами областных, региональных и всероссийских соревнований:

— Исаев Александр — Чемпион всероссийского мастерского турнира по рукопашному бою;

— Кадыяков Денис — Чемпион Сибирского федерального округа и первенства Кузбасса по рукопашному бою;

— Усманова Альфия, Айбашев Арап — Чемпионы Кузбасса по рукопашному бою;

— Гусев Илья — Чемпион первенства Российской Федерации по рукопашному бою;

— Малюгин Тимофей, Кадыяков Денис, Килина Мария — призеры первенства Российской Федерации по рукопашному бою;

— Александр Аграфенин — молодой перспективный спортсмен неоднократный победитель и призер областных соревнований.

Таким образом, программа рукопашного боя позволяет выявить и реализовать следующие педагогические условия самореализации и социализации личности:

1. Создание условий для привлечения к занятиям физической культурой вообще и рукопашным боем в частности многих категорий граждан вне зависимости от их материального или социального положения позволяет выявить тот контингент, который будет успешен в выбранном направлении деятельности (в нашем случае — рукопашном бое).

2. Вовлечение детей и молодежи в регулярные занятия рукопашным боем, физической подготовкой в целях воспитания этой категории населения в духе патриотизма обеспечивает стабильность формирования и развития личности, востребованность в различных направлениях деятельности, связанных со специализацией данного вида спорта.

3. Формирование у молодежи устойчивых навыков здорового образа жизни через занятия физической культурой и спортом повышает уровень активности и сохраняет позитивный эмоциональный фон в различных ситуациях выбора.

4. Создание сбалансированной системы целевой подготовки и переподготовки специалистов рукопашного боя определяется в выборке как наиболее подготовленных для службы в вооруженных силах, мыслящих в духе патриотизма, определяющих свое будущее только в России.

5. Повышение эффективности использования средств, вкладываемых в патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, способствует повышению уровня сформированности гражданской позиции и ценности патриотизма.

6. Повышение степени социализации и самореализации подростков в современном обществе стимулирует среду в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах к повышению внимания к социальным проблемам нашего государства, создания условий для достойного труда и отдыха.

Литература:

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

О роли интерактивного обучения в процессе формирования исследовательской компетентности школьников

Рассказова Жанна Владимировна, ассистент
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Актуальной проблемой на сегодняшний день для общеобразовательной школы становится обучение школьников способам добывания и переработки научной информации путем самостоятельной исследовательской деятельности в рамках компетентностного подхода. Такая задача требует целенаправленного формирования исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы.

Формирование исследовательской компетентности учащихся — это сложный, длительный и системный процесс, реализация которого во многом определяется его организацией. А.В. Леонтович доказал важность постоянного, систематического включения учащихся в исследовательскую деятельность, их участия в разнообразных формах исследовательской деятельности. Формирование исследовательской компетентности, по его мнению, предполагает специальную организацию учебного процесса [3].

Формирование компетентности, в том числе и исследовательской, должно рассматриваться как единый и целостный образовательный результат, затрагивающий как содержательный компонент образовательного процесса, так и процессуальный — методы, организационные формы и средства обучения.

Необходимым условием формирования у учащихся исследовательской компетентности является включение обучающихся в исследовательскую деятельность как активных и деятельностных участников по решению личностно значимых проблем, выполнению исследовательских заданий и проектов, так как именно в деятельности учащиеся овладевают комплексом познавательных, исследовательских, общеучебных, практических, оценочных, прогностических умений, а также основами взаимодействия друг с другом, рефлексией, учатся приобретать новые знания, интегрировать их. Поэтому первым условием формирования исследовательской компетентности мы считаем создание личностно-деятельностной ситуации.

Личностно-деятельностные ситуации, организованные в процессе взаимодействия старшеклассников между собой и с учителем, порождают большое количество контрольно-оценочных действий, которые побуждают учащихся к размышлению и обсуждению своих способов действий, создают атмосферу, благоприятную для реализации своих способностей и возможностей.

Второе педагогическое условие мы видим в установлении отношения сотрудничества, сотворчества в процессе исследовательской деятельности. Это возможно при реализации субъект-субъектных отношений, которые

основываются на принятии друг друга как ценности самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов.

Следующее условие связано с мотивацией в учебно-исследовательской деятельности школьников. А.Н. Подьяковым сформулированы мотивационные основы исследовательского поведения: потребность в новых впечатлениях и знаниях; практические мотивы, связанные с достижением конкретного значимого результата; учебные мотивы, связанные с направленностью субъекта не на решение познавательных или конкретных практических проблем, а на приобретение опыта; мотивы вносят разнообразие в однообразные условия, вызывающие скуку. Автор называет и факторы, вызывающие исследовательское поведение, — это субъективная неопределенность, сложность объекта, противоречивость информации.

Педагог в процессе организации исследовательской деятельности выступает как организатор ее формы и условий, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции. Как только учитель «зацепит» сферу интересов ученика, он сможет пробиться через броню отчужденности и безразличия, вызвать простое, естественное удивление перед фактом или теоретическим выводом, он откроет перед учеником — данную область знаний как источник интереса. Более того, именно пробуждение интереса хотя бы к части учебного материала делает возможной активацию устойчивой мотивации к процессу обучения как таковому. Поэтому одной из главных проблем в развитии исследовательских компетенций является решение проблемы познавательного интереса учащихся.

Особая роль при формировании исследовательской компетентности принадлежит самостоятельной работе. Исходя из того, что самостоятельность является характеристикой деятельности (С. Л. Рубинштейн), то она способствует применению полученного ранее опыта в новых условиях и ситуациях. Исходя из этого, следующее условие формирования исследовательской компетентности мы связываем с усилением самостоятельности учебной деятельности учащихся и выражающееся в способности учащихся относительно независимо от других действовать в процессе групповой или индивидуальной работы.

Усиление самостоятельной учебной деятельности учащихся на современном этапе развития педагогики может находить выражение в самостоятельном поиске информации, выполнении заданий любой сложности, в постановке и решении проблем и т.д.

Перечисленные выше условия, по мнению ряда ученых-исследователей, способствуют формированию исследовательской компетентности учащихся. Таким образом, в процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на технологии, при которых школьники идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает интерактивное обучение, при котором обучающийся в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя задания творческого, поискового, проблемного характера [7].

Интерактивное обучение позволяет успешно формировать:

- способность адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- способность определять проблему и подбирать адекватные методы, формы и приемы ее решения;
- задавать вопросы к фактам и отыскивать причины явлений;
- владеть навыками работы с различными источниками информации;
- готовность принимать нестандартные решения;
- способность ясно и убедительно излагать свои мысли;
- умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Из объекта воздействия школьник становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучаю-

щихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх ошибиться и высказать не-правильное предположение.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в решение обсуждаемых проблем и дает эмоциональный толчок к их познавательной активности, соответственно, процесс обучения приобретает более осмысленный характер.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивное обучение позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей [4].

Рассмотрим трактовку интерактивного обучения в педагогической литературе. Так, М.В. Кларин считает интерактивное обучение инструментом освоения нового опыта и определяет его как обучение, основанное на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Причем, учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой ученики находят для себя область осваиваемого опыта, а опыт учащегося служит центральным источником учебного познания [2, с. 13]. Л.К. Гейхман понимает интерактивное обучение, как связанное с выделением сущностных характеристик взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, проявляющихся в процессе совместной деятельности [1, с. 145]. А.Ю. Прилепо интерактивное обучение определяет как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [7, с. 14].

Результатом интерактивного обучения для конкретного обучающегося является опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением, развитие личностной рефлексии, освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний, развитие навыков общения и взаимодействия в общест-

венной группе, развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, нестандартное отношение к организации образовательного процесса, формирование мотивационной готовности к приобретению исследовательского опыта как в учебных, так и во внеучебных ситуациях.

Данные показатели и есть условиями формирования исследовательской компетентности. Таким образом, интерактивное обучение может рассматриваться одним из способов формирования исследовательской компетентности учащихся на всех этапах обучения как школьного, так и профессионального образования.

Литература:

1. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель [Текст] / Л.К. Гейхман — Пермь: Изд-во Пермского госуд-го ун-та, 2002. — 260 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12–18.
3. Леонтович А.В. Современные трактовки одарённости и организация исследовательской работы с детьми в сфере дополнительного образования [Текст] / А.В. Леонтович // Дополнительное образование. — 2002. — № 9. — С. 13–17.
4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
5. Поддьяков А.Н. Поиск материалов по исследовательской деятельности учащихся в электронных ресурсах: англоязычные источники [Текст] / А.Н. Поддьяков // Исследовательская работа школьников. — 2003. — № 4. — С. 29–32.
6. Семенова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Семенова. — Томск, 2007. — 204 с.
7. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.

Особенности самореализации и саморазвития личности массажиста в условиях непрерывного профессионального образования

Рязанов Алексей Владимирович, студент;
Шварцкопф Елена Юрьевна, преподаватель;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Будучи включенным в микро-, мезо-, макро- и мегасреды, человек неустанно формирует и развивает различные способности, компетенции, определяет и достигает высоты, создает и потребляет различные блага, вступает в разнообразные процессы социально-педагогического генеза (воспитание, обучение, развитие, образование, социализация, адаптация, самодетерминация, саморазвитие, самовоспитание, самообучение, самообразование, самореализация, самосовершенствование и пр.).

Попытаемся определить понятия «самореализация» и «саморазвитие» в контексте профессиональной деятельности личности массажиста в условиях непрерывного профессионального образования.

Под *саморазвитием* будем понимать процесс и ресурс субъектно-средового генеза, определяющийся в способности человека ставить оптимальные цели своего развития и их достигать минимальным количеством ресурсов личностных преобразований и мультисредовых отношений, реализующих идеи гуманизма и здоровьесбережения.

Под *саморазвитием личности массажиста* будем понимать процесс определения конкурентоспособного продукта деятельности массажиста по выявлению путей оптимально формулируемых и реализуемых целей самостоятельного развития личности как уникальной целостности в структуре ведущей деятельности, где массаж является продуктом и ресурсом профессии, а его качество результатом обучения и образования, самосовершенствования и самореализации.

Под *самореализацией* будем понимать процесс самостоятельного поиска и достижения вершин в структуре ведущей деятельности и общения, опосредованных основными единицами противоречий субъектно-средового генеза — «хочу — могу — надо — есть».

Под *самореализацией личности массажиста* будем понимать результат его саморазвития и самосовершенствования, фасилитирующих постановку проблемы профессионального определения спроса и предложения на услуги массажа, осуществляемого на основе этических

норм и принципов, а также законодательной политики в области предоставляемых услуг, качество которых зависит от факторов мультисредового генеза и субъектной позиции личности массажиста.

Попытаемся разобраться современных требованиях, предъявляемых к массажисту (специалисту по оказанию услуг определенного вида массажа, например, спортивного) через профессионально-формулируемые ценности и систему принципов работы массажиста, включенного в систему получения непрерывного образования как продукта современной социально-профессиональной среды, определяющей перспективы жизнедеятельности каждого субъекта в системе гуманизма, продуктивности и конкурентоспособности.

Особенности, практика и возможность оказания услуг в области массажа неоднократно подчеркивают необходимость грамотной подготовки специалиста к данной деятельности. Существуют требования [3, С. 65–66], предъявляемые к массажисту как субъекту профессиональной деятельности в контексте его подготовки к практике — это и физические данные, и сформированность ценностей профессиональной культуры и этики, и готовность выполнять данную работу в соответствии с предъявляемыми требованиями, и пр.

Итак, разберем совокупность ценностей, предопределяющих получение должного результата с позиции психологического комфорта и профессиональной грамотности массажиста, — это вежливость и этичность, умение слушать, терпение, ответственность, мотивация, честность, знание основ психологии и педагогики, осознанность. Поясним каждое качество-ценность. Вежливость и этичность позволяют специалисту по массажу расположить к себе человека, создать комфортную атмосферу доверия, что позволит максимально полно получить первоначальную информацию о состоянии здоровья организма, а также свести к минимуму психологическое напряжение. Во взаимодействии массажиста и пациента также важным будет способность к «слушанию» человека. Слышать человека нужно и на уровне слов, и на уровне тела человека, и на уровне интеллектуального и духовного познания и преобразования объективного внутри человека и вне его. В первом случае мы собираем первоначальную информацию по рассказу человека о его проблемах и недугах. Во втором — мы слушаем и пытаемся понять тело, чтобы выбрать определенную технику массажа. Третья составляющая обеспечивает определение и получение знаний о векторе преобразования сознания и деятельности личности, предопределяющих выбор здоровьесберегающих основ дальнейшего сосуществования на основе различных техник и методик ЗОЖ, ЛФК, массажа и пр. Терпение, по словам А. де Сент Экзюпери, позволяет открывать все двери, кроме того, ответственность обеспечивает массажисту понимание выбора безопасных для человека приемов, их интенсивность и продолжительность. Важно знать и мотивы профессиональной деятельности, т.к. будет лукавством, если не упомянуть материальные блага в условиях рыночной экономики, когда

гарантированное выживание каждого отдельного субъекта не обеспечено никакими социально-профессиональными страховками, — ни одна профессия, полученная в процессе обучения и переобучения, не дает стопроцентной уверенности в будущем дне. И эта важная ценность специалиста по массажу, который идет по пути оптимизации излечения, а не по пути максимизации прибыли от каждого клиента, определяет механизм страховки от деформации личности-профессионала. Способность и стремление к восстановлению — фундаментальная синергетически и субъектно определяемая особенность человеческого. В процессе грамотно осуществляемого массажа данная способность оптимизируется. Важна в работе массажиста честность — нужно уметь честно озвучивать тот результат, который максимально можно получить, иначе человеку, получающему услугу массажа можно нанести непоправимый вред, что запрещено этикой массажиста, правилами и законодательством в области оказания услуг по массажу.

Этика и культура определяются еще и социально-педагогическим знанием, и компетентным использованием основ психологии и педагогики. Здесь осознанность выступает ключом для позитивного, эмоционально обогащения личности лексиром от самостоятельно получаемых травм и недугов субъектного генеза.

Попытаемся сформулировать систему принципов взаимодействия практикующего массажиста в условиях непрерывного профессионального образования:

I. Принцип поиска научного, полисистемного подхода в определении проблем и способов их решения на основе использования разнообразных тактик и техник, методик и технологий организации работы с пациентом, получающим услуги по массажу:

- принцип вежливости и этичности, ответственности и терпения, честности и порядочности в профессиональной деятельности массажиста;
- принцип гибкости и креативности в состоятельности практики в условиях оптимизации выбора методик и техник массажа при учете основного правила — «не навреди»;
- принцип формирования гуманно-личностной мотивации деятельности;
- принцип формирования коммуникативной культуры и культуры чтения и понимания субъектного, невербального отражения проблем здоровья в структуре ситуативного, субъектного формирования умения слушать и понимать тело и язык пациента;
- принцип неустанного поиска и реализации идей и основ психологии и педагогики в контексте отраслевого, профессионального, специального, медицинского и прочих составляющих разделов и дисциплин;
- принцип осознанности и достоверности в определении перспектив выбора разнообразных видов и техник массажа;
- принцип позитивного восприятия «я» другого человека в контексте профессионально-этических отношений массажиста и пациента;

— принцип соблюдения закономерностей и моделей взаимодействия массажиста и пациента, построенного на основе сохранения основных функций управления и этики в соответствии с объективно выявленными ограничениями и возможностями субъектов, среды и времени;

— принцип соблюдения основ и специфики полисубъектного и мультисредового взаимодействия в системе социально-профессиональных отношений, выделения здоровьесберегающих приоритетов и моделей, построенных на основе реализации идей гуманизма и толерантности, реализуемых в профессиональной деятельности и общении массажиста и пациента;

— принцип грамотности, компетентности и мастерства в предоставлении и оказании услуг по массажу;

— принцип состоятельности личности массажиста в деятельности и общении, согласованной реконструкции модели формирования акмеаксиологических основ преобразования объективных составных собственного внутреннего мира и, как следствие, внутреннего мира пациента;

— принцип оптимизации и рационализации в получении профессионального образования массажиста на основе его непрерывности и ориентации на субъектные и средовые возможности.

II. Принцип профессионального восстановления личности массажиста на основе грамотно подобранных методик самовосстановления в единстве духовного, телесного и интеллектуального:

— принцип формирования культуры самостоятельной работы как социально-профессиональной страховки, фасилитирующей перераспределение энергии и ресурсов в условиях понимания критичности и состоятельности субъектно-средовых преобразований;

— принцип формирования профессиональной культуры как результата и продукта саморазвития, самосовершенствования и самореализации;

— принцип духовно-нравственного обогащения в структуре досуга и отдыха, фасилитирующих определение уровня притязаний личности массажиста, мотивации профессиональной деятельности и системного понимания процессов, в которые включается массажист;

— принцип верификации и рефлексии в определении и дополнении модели профессиональной деятельности и общения;

— принцип понимания основ и специфики образования в структуре полисубъектных отношениях социальной и социально-профессиональной аллергии;

— принцип любви и уважения к продуктам своего профессионального труда как основе дальнейшего саморазвития и самореализации личности;

— принцип культуросообразности и природосообразности в построении модели управления ресурсами и результатом профессиональной деятельности;

— принцип дисциплинированности и ответственности в управлении качеством предоставляемых услуг по определенному виду массажа;

— принцип создания условий для позитивной, коммуникативно-нравственной среды на основе использования ресурсов информационного и социального пространства, фасилитирующих оптимизацию поиска решения проблем субъективного и средового генеза;

— принцип созидания в выборе модели накопления социально-профессионального опыта как основе обогащения ноосферного сознания личности-профессионала.

Поясним некоторые выше приведенные понятия.

Полисистемный подход — методологический подход, фасилитирующий поиск дополнительных ресурсов и решений в поле традиционного понимания и решения проблем современной гуманистической науки и практики, рассматривающей явление и событие на основе научного понимания системы взаимосвязанных продуктов и процессов ноосферного генеза, прямо и косвенно определяющих качество и способность среды и личности повышать и оптимизировать результаты научного труда и модификации, сохранения и верификации звеньев и элементов культуры и искусства.

Мультисреда — продукт жизнедеятельности человека, включенного в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношений в структуре профессионального и досугового (социального) взаимодействия.

Акмеаксиология — наука о высших общечеловеческих, гражданских и профессиональных ценностях, раскрывающая возможности и качество их формирования в процессе деятельности и общения.

Культура самостоятельной работы — способность личности самостоятельно определять и реализовывать перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, оптимизации сохранения и преумножения ценностей и богатств определенной профессии и социальной группы, модифицирующей возможность передачи социально-профессионального опыта средствами традиционной и новой информационной культуры как способов и форм преобразования объективного.

Литература:

1. vestnik.kuzspa.ru
2. Похоруков О.Ю. Психосоциальная аллергия как феномен дидактогенный и социально-профессиональных деструкций / О.Ю. Похоруков, О.А. Козырева, К.О. Матвеев, А.И. Иванова // Актуальные задачи педагогики (II): материалы Международной заочной научн. конфер. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: изд-во Молодой ученый, 2012. — с. 14—16.
3. Саркизов-Серазини И.М. Спортивный массаж: учебное пособие. — изд. 4-е / И.М. Саркизов-Серазини. — М.: Физкультура и спорт, 1963. — 248 с.

Реализация творческого потенциала учащегося в воспитательном процессе посредством постановки музыкального шоу

Смолтракова Людмила Николаевна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Феномен «творческий потенциал личности» является предметом исследования как педагогики, психологии, так и философии. В 60–80-х гг этим вопросом активно занималась как философия (С.Р. Евинзон, М.С. Каган, Е.В. Колесникова, П.Ф. Коравчук, И.О. Мартынюк и др.), так и психология (Л.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская и др.). Всплеск изучения данного вопроса в педагогике приходится на 80–90-е гг XX века (Т.Г. Браже, Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В.В. Коробкова, Н.Е. Мажар, А.И. Санникова, и др.). Творческий потенциал человека явился одним из ключевых педагогических понятий для осмысления личности как системной целостности в связи с ее развитием и наиболее полной реализацией внутренних сущностных сил.

В XXI веке стало понятно, что реализация творческих задатков и воспитание креативной личности является основополагающей задачей процессов воспитания и обучения. В современном мире человек должен быть готов к максимально эффективному использованию своих способностей, применить свои знания и умения в нестандартных условиях, уметь быстро и качественно реагировать на все изменения, происходящие в современном мире, в науке и технике.

В концепции духовно — нравственного развития и воспитания личности гражданина России прописано: «Общеобразовательные учреждения должны <...> раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» [1, с. 6]. «В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить: готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше» [1, с. 12].

Следовательно, современное образование должно содействовать тому, чтобы научить детей активизировать свой творческий потенциал. В связи с этим в настоящее время насущными становятся вопросы формирования творческого потенциала учащихся в процессе школьного образования.

Уже давно психологам известно, что каждый ребенок обладает мощным творческим потенциалом, но в процессе взросления не всем удается эти задатки сохранить или развить. Творчество рассматривается уже никак процесс или деятельность, но как характеристики личности, стиль жизни, способ отношений с миром [2].

Главной особенностью детского творчества является его всеобщий характер. Все дети обладают разнообразными творческими способностями — задача современного учителя развить эти задатки в процессе не только воспитания и обучения, но и межличностного общения.

МБОУ «Гимназия №24» г. Ульяновска на протяжении 7 лет ведется инновационная деятельность, одной из ключевых форм работы по организации воспитательного процесса стал проект «Воспитание сценой», лауреат Всероссийского конкурса «Образовательный потенциал России» в 2012 году. Целью проекта является создание воспитывающей среды посредством активных инновационных методов сотрудничества с детьми, направленных на формирование, сохранение и укрепление духовно-нравственного здоровья учащихся через вовлечение в театральную деятельность. Школьный театр дает возможность реализации человеческого потенциала.

В течение многих лет автором статьи проводилась работа по развитию творческого потенциала учащихся как в образовательном, так и воспитательном процессе: научные конференции юных исследователей, интегрированные уроки, строевая подготовка, постановка новогоднего бала — все перечисленные инновационные формы работы позволили учащимся раскрыть свою одаренность, реализовать свой творческий потенциал, обогатиться духовно, создать позитивный настрой, повысить самооценку ребенка.

Необходимо сформировать у ребенка «вкус успеха», уверенность в своих силах, доброжелательное отношение между участниками инновационных форм воспитательной работы, радостное отношение к познанию, положительные эмоции.

Участие в проекте «Воспитание сценой» открывает перед творчески работающим учителем колоссальные возможности, не ограничивает только воспитательной или образовательной целями, а позволяет включить учащихся в огромное разнообразие видов деятельности, повысить мотивацию к саморазвитию, сплотить классные коллективы, организовать общение и передачу опыта ребятам разных возрастов.

Одним из таких явлений стала постановка музыкального мюзикла «Зажигать будем вместе». Мероприятие объединило ребят 8-х и 10-х классов.

Что нравится детям этого возраста, что занимает их и днем и ночью, и дома и, очень часто, на уроках?

Музыка! Музыка разных исполнителей и разных стилей. Поэтому, опираясь на современные вкусы этого поколения, мы можем решить первостепенные задачи воспитания и обучения. Сюжет мюзикла должен быть

приближен к реальной жизни. Основная цель музыкального шоу — создать позитивное настроение у участников и передать его всем зрителям — одноклассникам, родителям и учителям. Но при такой легкой и на вид простой цели решаются глобальные проблемы подростка 14–16 лет: блокирование творческих способностей, подавление индивидуальности, самобытности.

Основное правило создания такого вида деятельности — не отказывать ни одному ребенку, пришедшему на первую репетицию, независимо от того, каким набором творческих умений и навыков он обладает. Это мероприятие не ставит перед собой целью демонстрации хореографических, вокальных и сценических данных, это — возможность найти в себе эти задатки.

Есть дети, таящие в себе огромный потенциал, но не имеющие возможности его раскрыть. Физиологические и психологические особенности личности могут стать преградой для реализации даже самого грандиозного творческого потенциала, но сильная и внутренне богатая личность может компенсировать недостаток одаренности.

Ключевые моменты мюзикла соответствуют возрасту участников и течениям современной жизни: влюбленность, дружба, преодоление собственных страхов.

По мнению автора статьи, мюзикл — еще одна инновационная форма организации воспитательного процесса, так как в отличие от традиционного театрального действия фабула мюзикла сразу не раскрывается детям. Это еще одна возможность для ребят проявить себя — стать соавторами сценария. К детям надо выходить с идеями! Педагог-куратор при такой постановке вопроса становится не руководителем, а другом, методическим конструктором, который может помочь увидеть в себе и в других новое и интересное. Педагог в такой позиции должен знать психологические, возрастные, межличностные особенности этих ребят, быть готовым не только учить, но и учиться! Инновацией становится совместный поиск решения проблемной ситуации.

У каждого участника мюзикла появляется возможность примерить на себе роль, которая подходит ему больше других. Идея была проста: жила-была девочка «синий чулок», таившая в себе огромные возможности, были у этой девочки друзья, которые по-разному настроены, но помогающее увидеть в себе, то в чем ты боишься признаться, это люди, дающие нам смелость и помогающие преодолеть страхи. Символом преодоления для героини стало участие в танцевальном и песенном конкурсе, а наградой — влюбленность в прекрасного юношу.

Интерес к новой форме, ранее не использованной в практике воспитательной работы привел к тому, что на первую репетицию явилось более 10 человек, а конечной цифрой участников стало — 50 человек. Ребята пели популярные песни разных лет, исполняли дворовые хиты под гитару и акапелло.

Конечно, репертуар и исполнители могут быть иными, все будет определяться личными особенностями участников шоу. Предвидя многочисленные вопросы, скажу сразу, можно не иметь музыкального, хореографического образования, но должно быть огромное желание работать с молодым поколением и воспитывать их лучшие качества. Огромную помощь при постановке шоу оказывали сами дети: бывшие и нынешние участники танцевальных коллективов, желающие проявить себя, любители попеть для себя и, конечно, активные и позитивные личности, за которыми тянутся более робкие ребята.

Новая форма организации воспитательного процесса привели к тому, что из разрозненной группы участников, из «синих чулков» (которых было большинство), появился конгломерат под названием «Зажигать будем вместе»!

Участники впервые играли роли на сцене, впервые пели перед большой аудиторией, впервые участвовали в танцевальных номерах без специальных хореографических навыков.

Нельзя оставить без внимания и психологический комфорт, о котором говорит непредвиденный случай: юная исполнительница одного из музыкального номера мюзикла от волнения забыла первые строчки, тогда запели все участники, чтобы ее поддержать.

И самое главное — создание нового творческого коллектива, дружба 8-х, 10-х классов, которые решили продолжить совместную работу над спектаклем «Потомок» к празднованию Дня Победы.

Создатель мюзикла и автор данной статьи в очередной раз доказал, что любая совместная деятельность педагога и детей — обоюдный процесс самореализации и самоактуализации.

Инновационная форма — мюзикл — способствовала переходу личности на новый уровень жизнедеятельности — творческий, изменяющий общественную сущность, когда личность реализует, выражает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, а и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь решения.

Литература:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно — нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Издательство «Просвещение», 2009.
2. Леонтьев Д.А. Творческий потенциал личности: траектории развития. Образовательная политика. №7–8 (45–46). 2010. — с. 43–48

Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования

Топор Анна Владимировна, преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко

Ключевые слова: образование, система непрерывного образования, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование.

Каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной жизни, возникает необходимость возобновлять образование, профессиональную подготовку или проходить переподготовку по выбранной специальности. В этом ключе, непрерывное образование, рассматриваемое как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Процесс, состоящий из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса, приобретает все большую актуальность.

В центре идеи непрерывного образования находится сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное

внимание. В качестве главной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого и профессионально значимого потенциала личности.

Сегодня пересмотрен взгляд на роль и место непрерывного образования в жизни человека и общества. Прежний девиз — «Знания на всю жизнь» уступает место новому — «Знания через всю жизнь». В содержании образования находят отражение проблемы развития экономики, юриспруденции, общества, производства, науки, культуры. Образование устремлено в будущее и ориентируется на опережение развития общества, практики, профессиональной карьеры, личных качеств и навыков специалиста, становится личностно и практико-ориентированным [1].

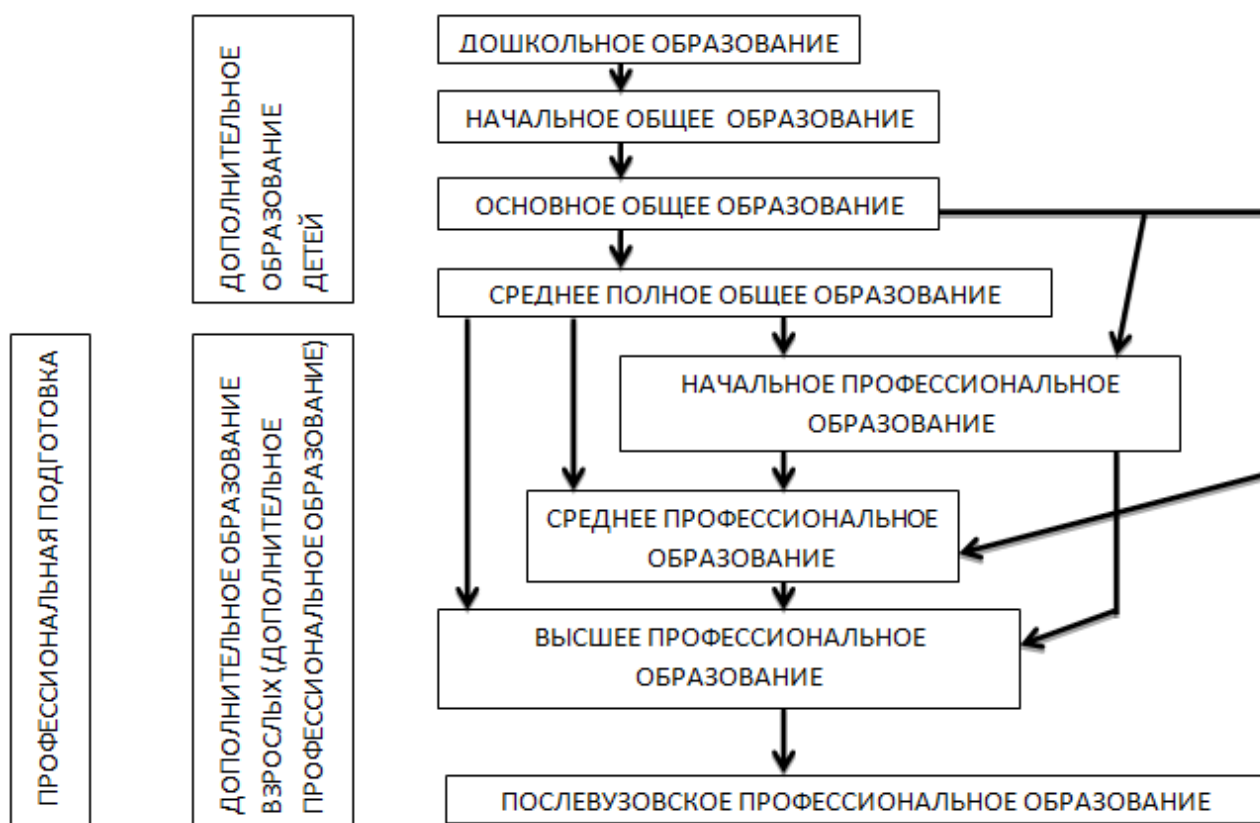


Рис. 1. Система непрерывного образования в России
(составлено на основе материалов изложенных в докладе Коломенской А.Л. [2]).

На наш взгляд систему отечественного непрерывного образования возможно представить как совокупность нескольких подсистем (рис. 1), в которых дополнительное профессиональное образование представляет собой элемент системы непрерывного образования. Является и самостоятельным направлением в профессиональном образовании. Предполагает повышение квалификации работающих специалистов, подготовку (переподготовку) работающих (неработающих) специалистов; внутрифирменное обучение (функционирующее во многих коммерческих организациях, занимающихся обучением и повышением квалификации своих сотрудников, как правило, в своих структурных подразделениях, либо в специализированных образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования — академиях, институтах, учебных центрах и т.п.) [3].

Система дополнительного профессионального образования, как и любая система, должна обладать рядом

характеристик: целеустремленностью, качеством, результатом. Кроме того, процессу дополнительного образования присущ содержательный компонент, стержнем которого являются новые информационно-коммуникационные педагогические технологии.

Непрерывное профессиональное образование и непрерывное образование не являются ни уровнем, ни ступенью, ни формой и не типом образования. Это относительно самостоятельные системы, имеющие специфическую структуру, базирующиеся на собственных идеях и принципах, утвердившие новые функции и в целом по-новому решающие многие старые образовательные задачи, в том числе и через систему и модели дополнительного профессионального образования. В современных условиях система непрерывного профессионального образования должна рассматриваться как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентоспособности и обеспечение профессиональной мобильности специалистов.

Литература:

1. Жуковская З.Д., Квасова Л.В., Фролов В.Н. О концепции непрерывного образования // С. 12–17.
2. Коломенская А.Л. О проекте непрерывного профессионального образования.
3. Наумова Т.Б. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования // Обучение. — 2009. — № 5 (66). — С. 10–16.

Креолизированный текст в учебном пособии как фактор развития социокультурной компетенции обучающегося

Филимонюк Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор;
Удод Дмитрий Александрович, магистр
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Происходящие в настоящее время кардинальные изменения в современном обществе находят свое непосредственное выражение в нарастающей тенденции к взаимному сближению людей, установлению контактов, развитию сотрудничества и кооперации. Одна из главных ролей в реализации указанных процессов принадлежит языку как основному средству межличностного общения. Поэтому общество формирует заказ по всем гуманитарным наукам, относя его и к методике преподавания иностранных языков, как можно быстрее найти и разработать качественно новые, более совершенные подходы к решению проблемы овладения членами каждого общества одним или несколькими иностранными языками. При этом сам язык рассматривается уже под более широким углом зрения, а именно, не только как средство передачи цивилизованного опыта, но и как средство общекультурного объединения людей на основе глобальных нравственных установок при сохранении национальной специфики каждого народа.

В свою очередь в методике преподавания иностранных языков под влиянием этого общественного заказа про-

исходит усиление динамики развития всех составляющих ее систем и подсистем, появляется большое множество новых направлений, методов, приемов обучения иностранному языку, происходит переориентация исследователей с уже не совсем соответствующих времени, а порой и вовсе анахроничных схем и принципов анализа на те подходы, которые базируются на более широком фундаменте взглядов и концепций, почерпнутых из смежных наук.

Вследствие этой переориентации, иностранный язык становится средством межкультурной коммуникации и формирования личности, что нашло свое отражение в рамках социокультурного подхода к обучению иностранному языку. Таким образом, на сегодняшний день основной целью при изучении иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, где все остальные цели (образовательная, воспитательная и развивающая) реализуются в процессе достижения этой главной цели. Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование

способности к международному взаимодействию и ведению диалога культур [5, с. 85].

В. Никитин выражает идею о том, что диалогические отношения являются универсальным явлением, пронизывающим всю человеческую речь и историю человечества. А диалог культур является фундаментальным средством взаимопонимания индивидов и этносов, развития межэтнических и межнациональных отношений [3, с. 89]. Идея В. Никитина подчеркивает глобальность, важность и актуальность формирования способности к ведению диалога культур, который находит отражение в социокультурном компоненте современного содержания обучения.

Появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связывают с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего — с работами Яна ван Эка и Джона Трима. Согласно этим документам, социокультурная компетенция — одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [10, с. 175].

Схожее определение выводит известный английский методист и культуролог Д. Шейлз: «Социокультурная компетенция — это некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, знание правил поведения и норм взаимоотношений в иноязычном обществе» [7, с. 6].

Н.Г. Муравьева трактует социокультурную компетенцию следующим образом: «социокультурная компетенция — это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [2, с. 141].

Социокультурная компетенция как цель обучения и социокультурное содержание являются частью системы обучения языкам. Эта система имеет объект обучения, объект усвоения и результат овладения языком. Объектом обучения являются язык и культура, объектом усвоения выступает социокультурное содержание (знания, навыки, умения и отношение к деятельности), а результатом овладения языком и культурой — социокультурная компетенция.

Целью обучения социокультурной компетенции является овладение:

1) социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, об особенностях национальной ментальности и поведения в условиях общения с носителями языка;

2) способами пользования единицами языка на основе приобретенных знаний и умений в различных ситуациях

общения с учетом существующего сходства и различий между родным и иноязычным социокультурным содержанием устных и письменных текстов;

3) развитие способностей к межкультурному общению. Наличие такой способности предполагает формирование на занятиях определенных качеств личности, среди которых можно выделить открытость, терпимость, готовность к общению. При этом под открытостью понимается свобода от предубеждений по отношению к представителям иной культуры. В свою очередь открытость связана со способностью человека терпимо относиться к проявлениям чуждого, непривычного в других культурах [4, с. 179].

На сегодняшний день в лингводидактике формирование социокультурной компетенции решается с позиции социокультурного подхода к обучению языку, основные положения которого отражены в работах русских языковедов Сафоновой В.В., Гудкова Л.Д., Сысоева П.В. и других.

Одной из задач обучения языку с позиции социокультурного подхода — формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуре в диалоге с одной культурой. При этом в общеобразовательном и воспитательном плане при таком подходе акцент ставится на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующие различиями. Таким образом, овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности, готовности и желания понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Овладевая социокультурными знаниями и умениями, учащиеся расширяют свои лингвострановедческие и страноведческие за счет новой тематики о стране изучаемого языка, ее науке, культуре, реалиях, известных людях в различных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме [8, с. 31].

При обучении иностранному языку в рамках социокультурного подхода одним из основных средств обучения выступают тексты лингвострановедческого содержания, поскольку они несут определенную новизну, так как в этих текстах всегда встречаются реалии страны изучаемого языка. С учетом возраста, тематики и проблематики учащимся предлагаются аутентичные тексты различных стилей: публицистические, научно-популярные, филологические, художественные. Нельзя не отметить важной роли креолизованных текстов лингвострановедческого содержания в формировании социокультурной компетенции обучающихся.

«Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6, с. 180]. Е.Е. Анисимова определяет подобные

тексты как «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [1, с. 71]. Доминанту поля паралингвистических средств креолизованных текстов образуют иконические (изобразительные) средства, интегрированные в вербальное сообщение в содержательном, содержательно-композиционном и содержательно-языковом аспектах. Функционируя в едином семантическом пространстве, взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты сообщения обеспечивают целостность и связность креолизованного текста, его коммуникативный эффект. Таким образом, в процессе восприятия реципиентом креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации, в результате чего создается единый общий концепт (смысл) креолизованного текста.

Кратко охарактеризуем креолизованные тексты, представленные в аутентичном учебном пособии «Français. Méthodes et techniques. Nouvelle édition augmentée». Одной из особенностей данного учебника, является обилие оригинальных фотографий и изображений, иллюстрирующих все темы книги картинками современной жизни Франции, что позволяет «почувствовать» среду страны изучаемого языка. Следует отметить, что фотографии, картинки выступают не просто сопровождающим текст источником культурологической информации, в учебном пособии они выполняют свое методическое предназначение.

На рисунке 1 изображено одно из упражнений учебника, суть которого заключается в работе с креолизованным текстом, в роли которого выступает комикс. Обучающемуся предлагается объяснить употребление стилистических фигур речи в комиксе.



Рис. 1.

На рисунке 2 изображено одно из упражнений учебника, предполагающее более глубокую работу с иконическим элементом креолизованного текста. Обучающийся должен не просто проанализировать текст рекламы, а

определить каким образом соотносятся два важнейших элемента креолизованного текста: вербальный и невербальный.



Рис. 2.

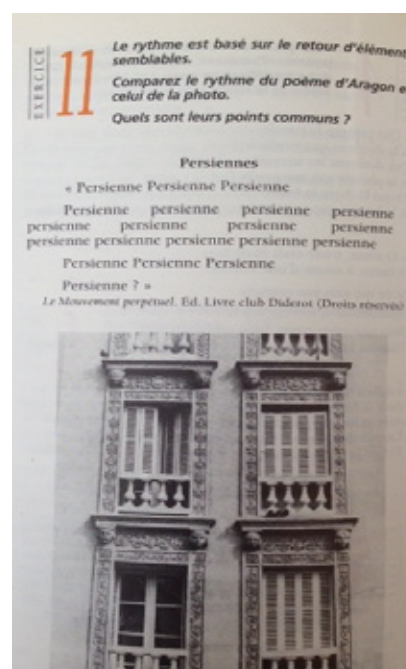


Рис. 3.

Упражнение на рисунке 3 предполагает не просто интерпретацию изобразительного компонента, но его сложный анализ, анализ метафорической сущности изображения. Авторы учебника предлагают обучающемуся соотнести ритм поэты и «ритм» изображенного на фотографии здания.

Из анализируемых примеров видно, что фотографии, использованные авторами учебника, не просто констатируют факты жизни носителей изучаемого языка (комиксы,

рекламные проспекты, архитектура), тем самым расширяя и углубляя информацию об изучаемой стране, но и служат средством овладения языком, средством овладения навыком аналитического чтения текста, при этом представляя информацию наглядно, красочно и запоминающее.

Обобщая изложенное, представляется правомерным утверждать, что работа над представленными текстами в учебном пособии «Français. Méthodes et techniques. Nouvelle édition augmentée» способствуют формированию Социокультурной компетенции обучающихся.

Литература:

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 128 с.
2. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. — 2011. — №9. — с. 136–143
3. Никитин В.В. От диалога конфессий к диалогу культур // Русская мысль. — 2000. 3–9 февраля. — 286 с.
4. Семенчуков В.В. Роль социокультурного компонента в повышении мотивации при овладении РКИ // Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы V Международной научно-методической конференции. — Минск: Изд. центр БГУ, 2011. — С. 179–181
5. Слепцова Г.Н. Социокультурный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. — 2010. — № 10. — с. 84–87
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Наука, 1990. — 240 с.
7. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения. — М.: Совет Европы Пресс, 1995. — 347 с.
8. Шмелькова Л.В. Активные формы и методы обучения: Дидактические материалы к лекциям // Курган: ИПК и ПРО Курганской области, 2005. — 40 с.
9. F. Crépin, M. Loridon, E. Pouzalgues-Damon. Français. Méthodes et techniques. Nouvelle édition augmentée. Édition Nathan, Paris, 1992. — 258p.
10. Threshold Level 1990. Ed. By J.A. van Ek and J.L. M. Trim // Council for Cultural Co-operation. — Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. — 252p.

Возможность и специфика самореализации и самосовершенствования спортсменов в сноубординге на региональном примере Кузбасса

Чеботарева Ольга Николаевна, МСМК по спортивной гимнастике, мастер спорта по сноуборду, студент;
Артамонова Татьяна Николаевна, мастер спорта по спортивной гимнастике, мастер спорта по сноуборду, тренер-преподаватель ГОУДОД ОСДЮСШОР по лыжному спорту (г. Кемерово), студент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современные условия модификации и реконструкции моделей социализации и самореализации, саморазвития и самосовершенствования в спорте, науке, искусстве, культуре в XX–XXI веках связаны с изменениями, происходящими в системном процессе определения, сохранения, реконструкции, модификации, трансформации, ретрансляции составляющих основ социально-педагогических процессов и продуцирования самих материальных и моральных благ в системе социальных отношений и приоритетов.

Как известно, приоритеты самореализации, самосовершенствования, саморазвития и социально-профессионального взаимодействия определяют способность и возможность личности и среды продуцировать, т.е. создавать продукты всех составляющих направлений спорта, науки, искусства, техники, культуры и пр. Остановимся на воз-

можностях определения составных данных описываемых социально-педагогических процессов в спорте, конкретизируя его специфику в сноубординге. Но сначала попытаемся рассмотреть региональный компонент становления спортсменов в сноубординге, выделить закономерности перехода на профессионально-акмеологические траектории становления личности спортсмена в сноуборде, уточнить понятия «самореализация», «самосовершенствование» в сноубординге, но сначала выделим и поясним исторический аспект появления и популяризации сноубординга в Кузбассе.

Начнем описание истории развития сноубординга в Кузбассе с того момента, когда бывший тренер Кузбасса по горным лыжам — Фоминых Владимир Викторович в 1997 году в г. Таштагол определили перспективы доселе

неизвестному экстремальному виду спорта — сноуборд-дизайну (сноуборду), пригласив спортсменов-горнолыжников Ольгу Голованову, Светлану Болдыкову, Дениса Деткова, Станислава Деткова, Александра Белкина и Дениса Салагаева (теперь они — костяк Сборной России по сноуборду), сразу же было открыто на базе горнолыжной СДЮШОР отделение сноуборда, куда для развития акробатических дисциплин Владимир Викторович пригласил мастеров спорта по спортивной гимнастике — Екатерину Токареву, Елену Вендину и Татьяну Ефлову. Так, 1 сентября 2005 года была открыта детско-юношеская спортивная школа (ДЮСШ) по сноуборду, т.е. отделение сноуборда превратилось в самостоятельную «Специализированную детско-юношескую школу Олимпийского резерва по сноуборду» (СДЮШОР по сноуборду), в этот же год сборная команда по сноуборду, представлявшая Россию на XX Олимпийских играх в Турине, состояла только из таштагольских спортсменов. Появилось новое имя — имя 18-летней Екатерины Тудегешевой, занявшей 5 место, в феврале 2006 г. она завоевала золото на Чемпионате мира среди юниоров, в декабре 2006 г. Е. Тудегешева заняла первое место на кубке Мира по сноуборду, а в январе 2007 г. на Чемпионате мира в Швейцарии, в г. Аросе, в своей коронной дисциплине параллельный слалом-гигант, завоевала титул Чемпионки мира.

Таштагольская СДЮШОР по сноуборду за время своего существования воспитала [2]: одного Заслуженного мастера спорта, 5 Мастеров спорта России международного класса, 23 Мастера спорта России, 20 Кандидатов в мастера спорта, 90 Чемпионов России и призёров, 11 Победителей и призёров Международных соревнований, 13 Участников Чемпионатов Мира и Кубков Мира. В данный момент в СДЮШОР работает два отделения — по жестким (параллельный слалом и параллельный слалом-гигант) и мягким видам сноуборда (сноубордкросс, биг-эйр и халф-пайп), на этих отделениях занимается 180 спортсменов разных возрастов, с которыми работает 6 тренеров. Теперь тренер-преподаватель и директор СДЮШОР Фоминых Владимир Викторович имеет звание Заслуженного тренера России. После столь громких побед, когда Таштагольская СДЮШОР по сноуборду стала лучшей школой области, а по неофициальным подсчетам — лучшей в России. В г. Таштагол на базе горы Туманная создан Губернаторский центр Олимпийской подготовки сноубордистов. Все трассы для сноуборда оснащены системой искусственного оснежения, т.к. международные соревнования проводятся только на склонах с искусственным снегом, а у него более плотное покрытие, чем у естественного, т.е. настоящего снега. Существует договоренность с Олимпийским комитетом России о том, что именно в Таштагольском районе будут проходить сборы национальной команды по сноуборду и горным лыжам перед Олимпиадой в Сочи.

Уже в скором времени СДЮШОР по сноуборду г. Таштагола станет существовать в формате Центра Олимпийской подготовки. Концепция центра — воспитание

сноубордистов высокого класса, целенаправленная и всесторонняя подготовка спортсменов к жизни в большом спорте. Центр по сноуборду включает в себя базу для круглогодичной подготовки наиболее перспективных спортсменов взрослых и юношей, порядка 50-ти человек в жестких дисциплинах (PGS, PSL) и 50-ти человек в мягких дисциплинах (SBX, BA, HP), отобранных на конкурсной основе. Рядом с ними будут тренироваться дети базовой СДЮШОР по сноуборду г. Таштагола. Все спортсмены обучаются в училище Олимпийского резерва или на спортивных факультетах вузов, одновременно являясь резервом для тренерской работы.

Система подготовки спортивного резерва по сноуборду в Кузбассе позволяет на протяжении последних десяти лет удерживать лидирующие положение и позиции в сборных командах России по основным олимпийским дисциплинам, кроме того, — в широких региональных масштабах решается важная социальная проблема организации досуга детей, подростков, юношей и девушек в структуре занятий сноубордингом (сноубордом).

Для повышения качества методико-методологического обеспечения создаются условия не только роста мастерства и компетенций спортсменов — будущих тренеров по сноубордингу, но и занятия их научной работой в структуре непрерывного профессионального образования в вузах — одной из таких площадок является факультет физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии.

Попытаемся определить специфические категориальные единицы современной педагогики, необходимые для построения научной работы в системе самореализации и самосовершенствования спортсмена в сноубординге.

Самосовершенствование — процесс построения ситуативно обусловленных изменений в личностном, социальном и профессионально-регламентируемом целеполагании, фасилитирующем определение и достижение высот в различных областях деятельности, предопределяющих повышение качество продуктов самореализации, самоактуализации, самодетерминации и социализации.

Под фасилитацией понимаем педагогический процесс поиска и нахождения педагогом или лицом, осуществляющим тот или иной педагогический процесс, оптимальных ресурсов облегчения любого способа познания или формирования умений, навыков, компетенций, ценностно-смысловых ориентаций у обучающегося или субъекта обучения.

Под социализацией будем понимать процесс включения личности в социальные отношения через продукты ведущей деятельности и общения, предопределяющих принятие личности и ее достижений в различных областях спорта, науки, искусства, культуры и пр. в микро-, мезо-, макро- и мегамишалах.

Саморазвитие — продукт рефлексии и самодетерминации личности, составная часть процесса самосовершенствования; определяется в поиске и достижении высот интеллектуального, физического, психоэмоционального, морально-нравственного и пр. генезов, распо-

лагающих личность к самореализации и взаимодействию в социальной и профессиональной средах как основах и направлениях реконструкции и модификации определяемого нами явления.

Под самодетерминацией будем понимать процесс личностного, осознанного постижения целостности, уникальности, состоятельности в деятельности и общении, варьируемой гибкости и креативности в постижении особенностей и возможностей самоидентифицирующийся личности как ценности и продукта культуры и науки, где сам человек является точкой отсчета своего определения в пространственно-временных единицах и его продуктом с точки зрения системы знаний совокупности психолого-педагогических наук.

Под самосовершенствованием спортсмена в сноубординге будем понимать ситуативно, планомерно пополняемый ресурс спортсмена-сноубордиста в формировании навыков и компетенций, прямо и опосредованно связанных с занятиями сноубордингом, создающих условия для оптимального определения и достижения высот в ведущих и модифицируемых направлениях занятий сноубордингом.

Под самореализацией будем понимать осознанную, оптимально построенную акметраекторию личностного и профессионального генеза, располагающую личность к самостоятельному полисистемному поиску выбора путей и способов, средств и ресурсов изучения объективных и закономерных моделей повышения качества ведущей деятельности и общения, предопределяющих неустанную сортировку его качества и подобающую модификацию продуктов жизнедеятельности личности.

Полисистемность определяется нами как единица гносеолого-герменевтического поля, фасилитирующая субъекту познания и профессиональной деятельности возможность поиска многовариативных, условно не конфликтующих способов познания и преобразования объективной реальности, создания внутри традиционных моделей познания и профессиональной деятельности позитивно-модифицированных продуктов самореализации, самосовершенствования, саморазвития, взаимодействия и социализации, с последующей циклической реконструкцией условий, ресурсов, экономико-социального и энергетического обеспечения жизнедеятельности каждого субъекта (личности) и мультисистемы в целом, общества в микро-, мезо-, макро- и мегамишасштабах.

Гносеология — наука о познании закономерностей, условий, качеств, способов, отношений, механизмов, средств, ресурсов, противоречий, проблем, задач и пр. единиц познания как основы научного мировоззрения и современного видения перспектив построения жизнедеятельности.

Герменевтика — наука об объяснении, пояснении, уточнении, детализации и пр. того или иного объекта гносеологического генеза, определяющего перспективы научного познания как способа бытия и основы формирования дидактического опыта будущего педагога или тренера-преподавателя.

Под самореализацией спортсмена в сноубординге будем понимать многовариативную, полисистемную, мультидефинитную единицу современной педагогической теории и практики, определяющейся в следующих направлениях научного знания, детерминированных нами через совокупность моделированных определений и сопоставимых социально значимых педагогических процессах:

- процесс, ситуативно определяющий вершину достижений спортсмена-сноубордиста, в согласованном процессе неустанной верификации выстраиваемой траектории согласованно с выявляемыми противоречиями субъектно-средового и личностно-профессионального генезов, мобилизующих ресурсы личности и подстраивающих условия социума в контексте современных идей гуманизма и акмеологии;

- ресурс антропологического и ноосферного генеза, располагающий свободой выбора и системой конкурентоспособных единиц, отражающих сноубординг как наиболее важный и результативный вид спорта для спортсмена, определяющего себя и свои перспективы в области сноубординга, определяемого через перспективные, продуктивные и состоятельные направления формирования и сформированности творческой активности, креативности и гуманизма в контексте постановки и решения идей и моделей продуктивной гуманно-личностной педагогики;

- механизм и продукт формирования культуры самостоятельной работы спортсмена-сноубордиста, фасилитирующий выбор акметраекторий непрерывного профессионального образования в сноубординге и через сноубординг;

- средство и способ достижения высот в тренировочно-соревновательном процессе как показателе истинности выбора вида спорта и профессиональной деятельности через ресурсы и возможности в сноубординге, определяющийся через спортивные награды и получаемые регалии, прямо и косвенно связанные со сноубордингом.

Определение научного знания как основы преобразований в тренировочном и соревновательном процессах занятий сноубордингом, мы дополнили новой иллюстрацией традиционного понимания единства теории и практики в рамках рассмотрения возможности и специфики самореализации и самосовершенствования спортсменов в сноубординге на региональном примере Кузбасса.

Литература:

1. <http://vestnik.kuzspa.ru>
2. <http://snowshcool.clan.su/index/0—4>

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Становление социального партнерства в системе дополнительного образования детей и подростков

Абишева Меруерт Муратовна, аспирант
Омский государственный педагогический университет

Для решения поставленной задачи, необходимо обратиться к вопросу возникновения социального партнерства.

В научной литературе утверждает В.А. Михеев, ростки партнерства проявлялись в отечественной истории в начале XVIII в., когда были предприняты первые попытки государственного урегулирования трудовых отношений между работниками и работодателями, владельцами мануфактур и заводов. С возникновением мануфактурного дела появляется необходимость регулировать отношения предпринимателей-работодателей через своих представителей. Идея создания института представительства рабочих в сфере трудовых отношений возникла на ряде мануфактурных предприятиях, в начале XIX в. В июне 1886 г. изданы «правила о найме рабочих на фабрики, заводы и мануфактуры», а также «Особенные правила о взаимных отношениях фабрикантов и рабочих». Эти документы, включали важные положения, развивающие идеи социального партнерства. Закон от 3 июля, 1886 г. включал в себя три самостоятельные части:

- а) порядок найма, увольнения и оплаты труда рабочих,
- б) правила внутреннего трудового распорядка, наказания и штрафы;
- в) надзор со стороны фабричных инспекций.

В конце XIX века на государственном уровне рассматривалась возможность создания общественных рабочих организаций.

Процесс формирования отношений партнерства приобретает новые организованные начала в связи с возникновением профсоюзов. Становление договорной формы отношений проходит долгий путь — от патриархального устного договора к коллективным, отраслевым. Коллективные договора были очень разнообразными, включали различные вопросы, то же самое можно сегодня говорить о социальном партнерстве и сегодня, оно имеет широкий спектр, включая и социально-трудовые отношения и благотворительность и спонсорство, оказание помощи в организационных аспектах.

Развитие системы партнерских отношений в России 90-хг. XX в. происходят в качественно новых условиях. Формирующаяся система социального партнерства в России, сопряжена с кардинальными изменениями трудовых отно-

шений, с созданием нового механизма заключения коллективных договоров и соглашений, применением цивилизационных процедур разрешения индивидуальных и коллективных трудовых споров, конфликтов. Социальное партнерство в России, как и в других, индустриально развитых странах, базируется на единых принципах, сформулированных Международной Организацией Труда (МОТ), законодательных и нормативно-правовых актах стран сообщества.

В.А. Михеев отмечает: «По настоящему партнерские отношения строятся на верности слову и законодательному договору, соглашению. На уважении законов и национальных традиций, умении и готовности довести начатое дело до соответствующего результата. Ответственность предполагает признание и осуществление в отношениях между партнерами правовых и моральных норм, регулирующих организацию работы партнеров и обеспечивающих наиболее благоприятные условия для развития взаимоотношений между всеми участниками. Именно на этой основе формируется и поддерживается этика партнерских отношений как высоко нравственная социальная ценность, предполагающая недопустимость обмана или незаконной конкуренции».

Социальное партнерство рассматривается, как особый вид общественных отношений как закономерный результат развития общества уровень социального партнерства есть показатель его экономической, социальной и политической зрелости.

Развитие системы дополнительного образования детей шло в несколько этапов и достаточно длительно.

1 этап: внешкольное воспитание детей и подростков в дореволюционной России.

Появление самых первых форм внеучебной деятельности в России связано со Шляхтетским кадетским корпусом в Петербурге. В 30-х годах XVIII века воспитанник корпуса, будущий поэт А.П. Сумароков вместе с товарищами организовал литературный кружок. В 1759 г. учащиеся уже имели свой печатный орган под названием «Праздное время в пользу употребленное» Фуникова, Е.М. Хорева, В.Н. Шацкая, Б.Е. Ширвиндт и др.

В конце XIX века появился и термин «Внешкольная работа». Однако этим словом называли культурно-прос-

ветительную деятельность.

В 1904 г. в Москве был открыт первый городской народный дом, при котором создали клуб для детей.

С осени 1907 г. клубы помещались в специально выстроенном по проекту А.У. Зеленко здании. В нем были оборудованы мастерские: столярная, слесарная, переплетная, сапожная, швейная.

В 1914 г. Союзом клубов было создано справочное бюро, обобщившее информацию по внешкольному воспитанию

2 этап: развитие системы внешкольной работы в годы первых пятилеток.

После октябрьской революции был провозглашен лозунг «Все лучшее — детям!» и как объективное требование времени стали создаваться первые центры внешкольного воспитания. Целью внешкольной работы было закрепление и развитие дальнейших успехов, достигнутых школой в обучении и воспитании детей.

В 1918 году появились первые детские секции при партийных ячейках (в Туле), при ячейках комсомола (в Москве, Петербурге, на Украине), детские клубы, станции, площадки, детские коммуны, организующие общественно-полезную деятельность детей и их досуг.

В июне 1918 года в Москве, в Сокольниках возникла первая станция любителей природы, преобразованная в 1920 году в Центральную Биологическую станцию юных натуралистов имени К.А. Тимирязева. Это было первое в стране государственное внешкольное детское учреждение. 15 июня 1918 года при ней был организован первый кружок юннатов.

Первым внешкольным учреждением туристского профиля стало Бюро школьных экскурсий, созданное в 1918 г. и ставшее в 1919 г. центральным.

20-е и 30-е годы это период бурного развития сети внешкольных учреждений в стране, охватывающий основные направления внешкольной работы с детьми и подростками.

В 30–40-х годах в стране в основном сложилась государственная и общественная система внешкольной воспитательной работы с детьми.

3 этап: внешкольная работа в годы войны и послевоенный период.

Большой урон внешкольным учреждениям нанесла война. Однако даже в трудных условиях военного времени в стране продолжали действовать около тысячи внешкольных детских учреждений. Они вели большую и плодотворную работу, перестраивая ее применительно к условиям военного времени. Во внеклассной работе большое место заняли в те годы патриотическое воспитание и военно-физическая подготовка школьников.

В конце 40-х — начале 50-х гг. воспитательная работа заметно активизировалась. Постепенно восстанавливалась сеть внешкольных учреждений, сокращалась сменность занятий в школах, целенаправленно стали работать с детьми профсоюзы, комсомол, культурно-просветительные учреждения. Количество внешкольных

учреждений к 1951 г. составило 2121, что превышало довоенный уровень почти на 400 единиц.

4 этап: деятельность внешкольных учреждений в 60–80 годы.

Широкий размах принимает деятельность внешкольных учреждений в 60-е годы. Одна из характерных особенностей этого периода — влияние научно-технической революции на все стороны жизни общества, в том числе и на формирование личности человека. Это нашло отражение и в работе внешкольных учреждений.

Характерной особенностью работы кружков этого периода была их тщательная педагогическая инструментация. Специалисты различных отраслей знаний создали свыше 200 программ для кружков, которые были рекомендованы Министерством просвещения СССР для работы в школах и внешкольных учреждениях. К руководству кружками привлекались научные работники, студенты и преподаватели вузов, представители технической и творческой интеллигенции.

5 этап: становление и развитие системы дополнительного образования детей и подростков в 90-е годы.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» с 1992 г. начат процесс эволюционного видоизменения системы внешкольной работы и внешкольного воспитания, перехода ее в новое качественное состояние.

В 1996 г. завершился первый (аналитико-проектировочный) этап преобразования внешкольной работы в систему дополнительного образования детей.

С 1997 года начался второй этап развития системы дополнительного образования детей — технологический. Он продлился до 2000 года. Его основной задачей было: освоение и коррекция нормативно-правовой и программно-методической базы дополнительного образования.

Одной из основных тенденций развития системы на данном этапе является обновление содержания дополнительного образования.

Современное дополнительное образование детей имеет отличия не только от своего предшественника внешкольного воспитания, но и существенно отличается от деятельности других образовательных учреждений, поскольку усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает обучающимся в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте [2].

Анализируя тенденции развития современного образования, можно отметить: наше образование стремится стать общественной, социальной и экономической силой. В этих условиях сложились объективные предпосылки формирования новой системы развития партнерских отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, общественностью, семьей, социальными структурами.

Образовательное учреждение, как и любая другая социальная организация, активно взаимодействует с внешней средой, которая оказывает на него сложное влияние. Учреждение дополнительного образования детей может оказать достаточно заметное встречное влияние на

ситуацию в своей ближайшей среде. Среди социальных субъектов, взаимодействие с которыми во многом определяет жизнь образовательного учреждения, важное место занимают социальные партнеры [1].

Социальными партнерами в системе дополнительного образования могут выступать все типы образовательных учреждений города, области, общественные организации и, безусловно, семьи обучающихся. Сотрудничество с общеобразовательными учреждениями на основе интеграции общего и дополнительного образования позволяет создать единую образовательную среду в школе, максимально приблизить услуги дополнительного образования к школьнику [3].

Социальное партнерство помогает направлять ресурсы на развитие совместной деятельности любых образовательных учреждений, их общественной самоорганизации и самоуправления независимо от их типа и вида. Оно привлекает ресурсы общества для развития образовательной сферы, помогает накапливать и передавать жизненный опыт как образовательного сообщества, так и его партнеров для формирования у членов сообщества способности долговременного выживания на рынке образовательных услуг.

Литература:

1. Голованов Р.В. Сущность социального партнерства в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей / Р.В. Голованов / М.: МосгорСЮТур, 2005. — 43 с.
2. Гуслякова Л.Г. Социальное партнерство: проблемы, реалии, перспективы / Л.Г. Гуслякова, А.К. Мишин, В.В. Ткаченко; М-во образования Р Ф [и др.]. — Барнаул, 2003. — 106 с.
3. Марьин Алексей, Социальное партнерство в образовании, Сердобск — 2011.

Зарождение Московского математического общества

Грибов Александр Юрьевич, аспирант

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Липецкая обл.)

Одной из самых знаковых реформ в сфере образования XIX века являлось принятие в 1804 году первого университетского устава, согласно которому университетам вменялось в обязанность «вести научную деятельность» и «распространять научные знания, для чего рекомендовалось основывать научные и литературные общества, организовывать конкурсы, учреждать премии [7, с. 39].

Инициатива создания первого общества математиков принадлежала студентам Московского университета во главе с Михаилом Муравьевым (1796—1807), родственником бывшего попечителя Московского учебного округа, Михаила Никитовича Муравьева (1757—1807).

Начальное образование Михаил получил дома, с 12 лет активно начал интересоваться математикой, в особенности аналитической геометрией. В 1809 году он поступил на физико-математическое отделение Москов-

Исходя из выше сказанного, становится ясно, что развитие социального партнерства в дополнительном образовании детей должно рассматриваться как совместная коллективная деятельность различных социальных групп, а его реализация должна приводить к позитивным изменениям в системе [2].

Подводя итог, хотелось бы сказать, что современные учреждения образования в настоящее время находятся в таких условиях, когда без установления взаимовыгодного социального партнерства невозможно выжить и развиваться. Образовательное учреждение должно стать открытой системой, расширяющей сотрудничество с различными социальными институтами. Дети нуждаются в том, чтобы взрослые разделили между собой ответственность за их обучение и воспитание. Социально-культурное партнерство выступает фактором формирования положительного имиджа учреждения дополнительного образования детей и молодежи. Основным способом осуществления социального партнерства является социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения оптимального варианта в решении вопросов, представляющих взаимный интерес.

ского университета. Слушал лекции М.И. Панкевича (1757—1812), В.А. Загорского (1770—1848), Г.И. Мягкова (1773—1840-е) и др. К концу 1810 года у юноши возникла идея создания Общества математиков. В этом начинании его поддержали товарищи-студенты П.С. Щепкин (1793—1836), П.А. Афанасьев (ум. в 1822 г.) и А.С. Терюхин, ставшие впоследствии известными педагогами-математиками.

Главной целью будущего Общества молодые люди видели в издании математических сочинений и переводе иностранной математической литературы [7, с. 44].

Начинания студентов поддержал отец Михаила, известный общественный деятель, подполковник Николай Николаевич Муравьев. Он предложил читать бесплатные публичные лекции в своем доме, предоставив для этого собственную библиотеку.

Совместно с Н.Н. Муравьевым был составлен устав Общества, в котором было определено, каким темам следует уделять внимание при чтении лекций. По чистой и прикладной математике чтение лекций поручалось П.С. Щепкину и Ф.И. Чумакову, по геометрии — М.Н. Муравьеву, по военным наукам — Н.Н. Муравьеву. Из содержания этого документа ясно, что главной своей целью Общество видело в распространении математических знаний между своими соотечественниками, в подготовке военных кадров для страны [7, с. 45].

В начале 1811 года устав был представлен попечителю Московского учебного округа П.И. Голенищеву-Кутузову, который поддержал идею и лично посетил несколько первых заседаний, после чего ходатайствовал перед министром народного просвещения А.К. Разумовским об официальном признании Общества. 7 апреля 1811 года устав Общества утвердил Александр I. После утверждения Общества были избраны президент — Н.Н. Муравьев и директор — М.Н. Муравьев.

Деятельность Общества продолжалась на протяжении всего 1811 года, однако Отечественная война 1812 года перечеркнула планы активистов.

В 1815 году на основе Общества возникло Московское учебное заведение для колонновожатых, которое возглавил вышедший в отставку Н.Н. Муравьев. В 1823 году учебное заведение было переведено в Петербург, а в 1826 году указом Николая I оно было закрыто в связи с участием его учеников в событиях 14 декабря 1825 года. Таким образом, первое в нашей стране Общество математиков прекратило свое существование.

Постепенно, с середины 1830-х годов уровень преподавания математики в Московском университете стал повышаться. В основном это было связано с деятельностью профессоров Н.Е. Зернова и Н.Д. Брашмана. Они обладали великолепными способностями к преподаванию, воспитав при этом ряд известных талантливых учеников: А.Ю. Давидова, П.Л. Чебышева, В.Я. Цингера, Н.В. Бугаева и др [2, с. 27].

С приходом к власти Александра II, начинаются либеральные реформы. Изменения коснулись и сферы образования. В 1863 году был принят новый университетский устав, согласно которому увеличивалось число докторов и магистров на кафедрах [4].

На фоне этого предпринимаются попытки снова организовать математическое общество. В 1864 году при непосредственном участии заслуженного профессора Московского университета Н.Д. Брашмана был организован Кружок любителей математических наук, который в дальнейшем перерос в Московское математическое общество.

Было решено проводить заседание Кружка в доме Н.Д. Брашмана. На этих заседаниях предполагалось чтение докладов из различных разделов математики. Его ученики и коллеги с большим энтузиазмом откликнулись на эту идею. Одобрение он получил и со стороны декана физико-математического факультета А.Ю. Давидова, который активно стал помогать коллеге в его начинаниях.

Главную цель возникшее Общество видело во взаимной помощи при занятиях математическими науками. Его членами могли стать доктора и магистры физико-математических наук, а также люди, известные своими высокими результатами в области математики. Все науки, относящиеся к обязательным занятиям членов Общества, были разделены на четыре обширных отдела: 1) чистая математика; 2) механика; 3) астрономия; 4) физика. Присутствующие члены распределили между собой отделы этих наук, закрепив за каждым определенный раздел математики [5, с. 44–45].

Уже на своем 4-ом заседании 15 декабря 1864 года Н.Д. Брашманом было предложено членам Общества подготовить к публикации прочитанные доклады, а 6 апреля 1865 года было принято решение выпускать 2 раза в год журнал «Математический сборник». Обсуждался вопрос о том, на каком языке он должен выходить. Н.В. Бугаев настоял, чтобы издание выпускалось на русском языке, подкрепив это словами: «...кто не уважает родного языка, тот не заслуживает уважения других. Когда на русском языке станут печататься серьезные математические работы, иностранцы начнут заниматься нашим языком; если же они этого не сделают, то будут в потере они, так как мы будем знать больше их» [1, с. 156].

Первый выпуск «Сборника» вышел осенью 1866 года и был посвящен памяти Н.Д. Брашмана.

В содержании первого выпуска вошли статьи:

1. Биография Н.Д. Брашмана.
2. Письма академика Остроградского к профессору Н.Д. Брашману.
3. Н.В. Бугаев. Числовые тождества, находящиеся в связи со свойствами символа E .
4. В.Я. Цингер. Об относительном движении брошенной точки.
5. Н.Н. Алексеев. Свойство интегралов от алгебраических иррациональных функций, которые выражаются одними логарифмами.
6. Н.Д. Брашман. Определение давления реки на берега, происходящее от вращательного движения земли около ее оси.
7. П.Л. Чебышев. Разложение в ряды при помощи непрерывных дробей.
8. А.В. Летников. Об условиях интегрируемости некоторых дифференциальных уравнений.
9. А.Ю. Давидов. Уравнения с частными дифференциалами какого-нибудь порядка.
10. К.М. Петерсон. Об отношениях и средствах между кривыми поверхностями [3].

«Математический сборник» не уступал лучшим европейским математическим журналам по своей строгости, научности, по разносторонности содержания, по количеству статей [6, с. 343].

Еще при жизни Н.Д. Брашмана было принято решение официально утвердить Общество как «Московское математическое общество». В связи с этим был составлен новый устав, в котором целью Общества объявлялось: со-

действие развитию математических наук в России. Члены Общества разделялись на действительных и членов-корреспондентов. На президенте и вице-президенте лежала обязанность руководить порядком заседаний и заведовать библиотекой и изданием трудов Общества. Секретарь должен был вести протоколы заседаний и заведовать кассой. Средства для пополнения библиотеки и для издания трудов составлялись: 1) из обязательного ежегодного взноса действительными членами по 5 рублей; 2) из доходов от продажи изданий Общества; 3) из добровольных пожертвований [8, с. III–VIII].

10 ноября 1866 года проект устава был выслан попечителю Московского учебного округа Д.С. Левшину, а 7 декабря документы были отправлены на рассмотрение министру народного просвещения Д.А. Толстому. 18 января 1867 года Д.А. Толстой утвердил Московское математическое общество. После этого были выбраны президент — А.Ю. Давидов, вице-президент — В.Я. Цингер и секретарь — М.Ф. Хандриков. Другими членами Общества стали: Ф.А. Бредихин, Ф.А. Слудский, Н.В. Бугаев, Н.Н. Алексеев, А.В. Летников, С.С. Урусов, К.М. Петерсон, Е.Ф. Сабинин, С.А. Юрьев, П.Л. Чебышёв [8, с. III–VIII].

На заседаниях Общества могли присутствовать и посторонние лица и даже читать доклады, но только с разрешения президента. Кроме того, с увеличением средств предполагалось назначать премии за сочинения лицам, не принадлежащим к членам математического общества.

К 1913 году Московское математическое общество уже насчитывало в своем составе 112 членов, 34 из них представляли Москву, 57 жили в других городах, а 21 являлись иностранными членами [2, с.31]. Очевидно, что главный контингент своих членов Общество получало из числа бывших студентов Московского университета. Диссертации многих из них предварительно рассматривались на заседаниях Общества.

Московское математическое общество существует и сегодня и является одним из старейших в мире. (Действительно, Лондонское математическое общество было основано в 1865 году, Математическое общество Франции — в 1872 году, Математический кружок в Палермо — в 1884 году, Нью-Йоркское математическое общество — в 1888 году, Германское объединение математиков — в 1890 году. Самым старшим считается Голландское математическое общество, основанное в 1778 году [2, с. 29]).

Из недр Общества возник феномен Московская философско-математическая школа (МФМШ). Считается, что эта школа зародилась в 70-х годах XIX столетия. Однако ее истоки следует искать раньше, есть основания полагать, что ее родоначальниками являются Н.Д. Брашман и В.Я. Цингер. Своего наивысшего расцвета МФМШ достигла в творчестве Н.В. Бугаева. Кроме того, к представителям данной школы относятся П.А. Некрасов, В.Г. Алексеев, П.А. Флоренский, Н.Н. Лузин. Каждый из перечисленных ученых принял самое деятельное участие в работе Московского математического общества. Н.Д. Брашман, В.Я. Цингер, Н.В. Бугаев, П.А. Некрасов являлись президентами в разные периоды. В.Г. Алексеев и Н.Н. Лузин были активными его членами, а П.А. Флоренский возглавлял студенческий математический кружок, существовавший при Обществе.

Обобщая сказанное, можно выделить несколько предпосылок возникновения Московского математического общества: увеличение числа докторов и магистров на кафедрах; новые реформы в сфере образования, в особенности принятие нового университетского устава 1863 года, стимулирующего деятельность различных научных обществ; стремление поднять уровень математических исследований в нашей стране до европейского. Но главной предпосылкой, на наш взгляд, являлась глубокая заинтересованность и активная подвижническая деятельность Н.Д. Брашмана, сумевшего объединить вокруг себя талантливых математиков разных поколений. Большую часть своей педагогической деятельности Н.Д. Брашман посвятил Московскому университету, подняв преподавание математических наук на новый качественный уровень, близкий к лучшим европейским традициям, и воспитав при этом целый ряд известных продолжателей.

Главной целью Московского математического общества было развитие и популяризация математических наук в России. Большой популярностью в то время пользовались мнения, что математика бесполезна для обучения. Вследствие этого, возникла потребность искать аргументы в защиту математики за границами ее предмета. Очевидно, что это побудило членов Общества погрузиться в философские и прикладные вопросы науки. Так появились первые представители Московской философско-математической школы (Н.Д. Брашман, В.Я. Цингер, Н.В. Бугаев и др.)

Литература:

1. Гнеденко Б.В. Очерки по истории математики в России, М. — Л., 1946.
2. Демидов С.С., Токарева Т.А. Московское математическое общество: фрагменты истории // Историко-математические исследования. Вып. 8 (43). М.: «Янус-К», 2003.
3. Математический сборник. Т.1. Вып.1.М., 1966.
4. Общий устав Императорских Российских университетов, 1863.
5. Протокол заседания 15 сентября 1864 года // Историко-математические исследования. Вып. 8 (43). М.: «Янус-К», 2003.
6. Прудников В.Е. Русские педагоги-математики XVIII—XIX веков. М.: Учпедгиз, 1956.

7. Токарева Т.А. Филоматический пролог Московского математического общества // Историко-математические исследования. Вып. 7 (42). М.: «Янус-К», 2002.
8. Устав Московского Математического Общества и извлечение из его протоколов // Математический сборник. Том 2, 1867.

Становление начального экологического образования в дореволюционной Якутии

Дьячковская Ольга Дмитриевна, аспирант

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

История становления и развития начального экологического образования в Якутии в дореволюционный период рассматривается в контексте непосредственной связи с историческим развитием общества, с историей развития начального образования Российского государства и Якутии.

Термин «экологическое образование» появился во второй половине XX века, но предпосылки развития экологического образования в России берут начало с XVIII в., когда указ Петра I дал сильный толчок проникновению знаний из области естественных наук в учебные заведения России. В это время естествознание вводится в преподавание учебных заведений как отдельный предмет.

Становление экологии как самостоятельной науки стало возможным благодаря деятельности прогрессивных ученых естествоиспытателей, педагогов, методистов, которые внесли большой вклад в развитие экологических идей в России.

Академиком В.Ф. Зуевым (1754–1799) был создан первый учебник «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи», содержащий вопросы экологического характера. В учебнике устанавливается следующая последовательность изучения природы: ископаемое царство (неживая природа), прозябаемое царство (ботаника), животное царство (зоология). Он построил свой учебник по восходящему порядку: дал описания отдельных животных и растений, сведения по их экологии, также он рекомендовал сначала изучать близкую к школе природу.

Большую роль во введении естествознания как учебного предмета сыграл виднейший русский ученый М.В. Ломоносов. Он энергично выступал против боязни естественных наук, обращал особое внимание на большое практическое значение знаний о природе.

В этот период против узкого практицизма и утилитаризма, а также формально словесного изучения природы выступали русские просветители: А.Г. Белинский (1842 г.), А.И. Герцен (1844 г.), Н.А. Добролюбов (1858 г.), Д.И. Писарев (1861 г.), Н.Г. Чернышевский (1863 г.). Они работали за введение в школу полноценных знаний о природе, подчеркивая их влияние на формирование моральных качеств личности, которые определяют поведение детей в природе.

Таким образом, именно вторую половину XVIII в. можно считать началом преподавания школьного естествознания (естественной истории) в России, которое привело развитию экологических идей в нашей стране.

Середина XVIII в., как известно из историографии, в Якутии только начали открываться первые школы. Как указывает Н.Д. Неустроев, в своей работе «История развития начального образования в дореволюционной Якутии» первые духовные школы в Якутском крае появились в XVIII в., с целью приобщения якутского народа к православию и официальной культуре. В дореволюционной Якутии существовали «инородческие» школы двух ведомств: ведомства православного исповедания и Министерства народного просвещения. Во введении ведомства православного исповедания находились церковно-приходские школы и школы грамоты, а во введении Министерства народного просвещения — министерские школы.

В 1735 г. при Якутском Спасском монастыре открывается низшая духовная школа, одновременно в Якутске открывается гарнизонная школа. Дальнейшее продвижение школьного образования связано событиями 1804 г., когда Сенатом был утвержден школьный устав и 3 февраля 1808 г. в Якутске было открыто первое уездное училище, предоставляющее возможность получения начального образования. В училище вместе с основными предметами преподавались география, гражданская и священная история. В.А. Афанасьев своей работе «Школа и развитие педагогической мысли» пишет: «Учителя уездного училища изучали природные условия, растительность и животный мир края. 26 марта 1824 г. из Казанского учебного округа на имя штатного смотрителя Якутского уездного училища поступило благодарственное письмо: «За доставление вам 15 пород семян дикорастущих произрастаний, собранных в Якутской области, Совет университета вам объявляет благодарность». Якутское уездное училище, являясь первым высшим начальным учебным заведением, сыграло, таким образом, прогрессивную роль в деле распространения грамотности и культуры среди населения Якутии. Его преподаватели активно участвовали в научном изучении края.

В это время основным ориентиром в организации учебного процесса и его проведении были для учителя учебники, учебные детские книги и руководства к ним. При

изучении архивных материалов выяснилось, что якутское уездное училище было сравнительно хорошо обеспечено учебниками и учебно-дидактическими пособиями. Из каталога книг библиотеки уездного училища видно, что выписывались следующие учебники, журналы по природоведению: «Вестник естественных наук» (1857 г.), «Вестник географического общества» (1857 г.), «Естественная история для юношества» Кораблев, Сираков (1849 г.), «География Российской империи, сост. И. Павловский» (1843 г.) и т.д.

Лишь, в 1874 г. Министерство Народного просвещения издает «Примерные программы предметов», где указывался наименьший объем знаний. По каждому предмету, преподаваемому в начальном училище, новые программы содержат два рода сведений: основные, обязательные для каждого училища и дополнительные, предлагаемые в качестве необязательных. Для уроков объяснительного чтения предлагаются примерные программы материала по отечественной истории, географии и природоведению. Самому учителю предоставляется определить, что именно из дополнительных сведений может быть пройдено в училище в зависимости от местных условий.

В марте 1913 г. Министерство народного просвещения рассылает своим местным органам для предварительного отзыва проект новых «Примерных программ предметов, преподаваемых в начальных классах». В программе по естествознанию говорится, что изложенная программа делает только руководящие указания, детали же должны определяться в зависимости от местных условий. В примечании к программе говорится о том, что «занятия по природоведению имеют цель сообщить необходимые сведения об окружающей природе, но, вместе с тем, внушить к ней интерес и любовь, приучить детей к наблюдательности». Для этого рекомендовалось широкое применение самостоятельных детских наблюдений, опытов, а так же устройство экскурсий.

Большую роль в развитии начального экологического образования в дореволюционной Якутии сыграли политические ссыльные. В январе 1902 года в г. Якутске политическим ссыльным В.М. Ионовым было открыто частное училище. В.М. Ионов большое внимание уделял овладению учащимися — якутами сведениями по географии, естествознанию и истории. Воспитывая у учащихся чувство любви к природе, он подчеркивал роль и значение природы для человека. Свой рассказ учитель сопровождал демонстрацией различных картин и таблиц, показом на географической карте. Экскурсии сопровождалась сбором лекарственных растений. Под руководством учителя учащиеся делали из них гербарии и коллекции. Весной и летом школьники работали на пришкольном огородном участке. Ученики под руководством учителя ухаживали за растениями, а осенью убирали урожай. В 1912—1914 г.г. отбывал Верхоянскую ссылку один из старейших и видных деятелей КПСС В.П. Ногин. Учитель ознакомливал учащихся с географией и природоведением, проводил экскурсии на поле в лес. Под его руководством учащиеся собирали образцы растений и различные камни.

Подводя итог, можно сказать, что благодаря деятельности целого ряда педагогов второй половины XIX — начало XX в. в дореволюционной Якутии были заложены предпосылки развития начального экологического образования. Несмотря на все трудности, были разработаны дидактические основы преподавания курса естествознания, включающие экологические вопросы, обоснована необходимость бережного, нравственного отношения к природе.

Таким образом, изучение вопросов, исторического опыта второй половины XIX — начало XX в. представляет значительный интерес и является необходимым условием для дальнейшей разработки проблем начального экологического образования.

Литература:

1. Афанасьев В.Ф. Школа и развитие педагогической мысли в Якутии. Якутск, 1966. 344 с.
2. Иванов В.С. Школьные экскурсии в дореволюционной Якутии // Труды историко-филологического факультета // ЯГУ Историко-филологический факультет. Вып. II. 1969 г. С. 289 — 230.
3. Неустроев Н.Д. История развития начального образования в Якутии. Часть I. История развития начального образования в дореволюционной Якутии: Учебное пособие. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 1999. 66 с.
4. ЦГА, ф. 288 — и, оп.1, д.108
5. ЦГА, ф.289, оп. 1, д. 9.

Проблемы педагогического профессионализма в трудах Л.Н. Толстого

Климина Алла Валерьевна, кандидат педагогических наук, первый заместитель директора
Филиал Московского психолого-социального университета (г. Брянск)

В середине XIX века под влиянием социокультурных перемен, которые были характерны для этого периода, обостряется внимание к состоянию и возможному вектору развития отечественного образования, определения его ключевых ценностей и целей в русле обозначивших себя в это время вызовов жизни, которые в перспективе их решения призваны были определить контуры будущего. Именно в это время возникает общественно-педагогическое движение, представители которого обращаются к анализу состояния и возможным перспективам развития отечественного образования, определяя это как самые насущные «вопросы жизни». Примечательно, что среди них акцентировалось внимание на роли учителя, значимости влияния его личности и профессионализма на результаты социального прогресса. Наиболее значительный вклад в разработку теоретико-методологических положений, раскрывающих сущностные характеристики профессионализма учителя, внес выдающийся представитель отечественного образования второй половины XIX века Лев Николаевич Толстой.

По мнению Л.Н. Толстого основная цель образования состояла в научении учащихся понимать и обобщать транслируемые им знания. Так, Л.Н. Толстой подчеркивал, что «передавать... обобщения нельзя. Природа человеческая отказывается в принятии их... Найти эти обобщения и от них, представляя новые факты, переводить на высшие — вот, следовательно, задача педагоги» [3, 35]. Отсюда правомерен вывод о том, что профессионализм учителя ассоциировался с таким его умением как педагогическое обеспечение обобщением транслируемых учащимся знаний. Например, Л.Н. Толстой видел прямую зависимость уровня педагогического профессионализма учителя с реализацией в образовательной практике важнейшего дидактического принципа — доступности обучения. По мнению мыслителя, существовала логическая взаимосвязь в наличии либо отсутствии затруднений в преподавании и учении. Л.Н. Толстой был убежден, что если учителю легко учить, то ученику трудно учиться, и наоборот, если учителю трудно учить, то ученику легко постигать новое знание. Мыслитель указывал на то, что учитель и ученик изначально имеют одну и ту же цель. Отсюда следовало требование к учителю, который и был призван, в контексте владения педагогическими умениями, обеспечивать не только выявление, но и совпадение своих профессиональных усилий и стремлений ученика в достижении общей цели.

Актуальность педагогического профессионализма и его сущность, проблемы ценностей образования и педагогического труда учителя были рельефно обозначены в педагогической статье Л.Н. Толстого «О народном образо-

вании». В связи с этим примечательно размышление Л.Н. Толстого о том, «дети для школы или школа для детей». По его мнению, школы по преимуществу учреждаются «не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить» [2, с. 18]. Этот ответ писателя на им же поставленный вопрос позволяет утверждать о совпадении его позиции с мнением К.Д. Ушинского о том, что отличающимся педагогической направленностью следует считать учителя, относящегося к ученику как ведущей ценности образования.

Необходимо специально отметить взгляд Л.Н. Толстого на основной предмет воспитания, которым, по его мнению, являлся свободный ребенок [2, с. 18]. Оригинальный отечественный мыслитель в период создания и деятельности Яснополянской школы был убежден в том, что настоящему педагогу в осуществляемой им деятельности следует обеспечивать условия для свободного образования. Его суть автор понимал как передачу знания без целенаправленного сопровождения этого процесса воспитательным воздействием [3, с. 208]. Следовательно, логически взаимосвязанной с личностью ученика как ценностного основания педагогической деятельности, ее ведущим аксиологическим приоритетом, трактовалась свобода, а значит, и стремление учителя к внутренней свободе, его соответствующее педагогическое самоопределение.

Одним из критериев профессионализма учителя Л.Н. Толстой считал способность учителя, постоянно совершенствуясь работать над собой. «Воспитание представляется сложным и трудным делом, — говорит Л.Н. Толстой, — только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя» [4, т. 14, с. 11]. Отечественный мыслитель был убежден, что все трудности воспитания сводятся к тому, что сами учителя не только не ликвидируют своих недостатков, но и не хотят замечать этих недостатков в своих воспитанниках. Очевидно, что способность к самосовершенствованию, как это следует из позиции Л.Н. Толстого, могла гарантировать учителю достижения положительных результатов в деле нравственного просвещения своих воспитанников, их адекватную социализацию во всей «пестроте» жизни.

Интересным и важным в контексте обсуждения вопроса профессионализма учителя представляется точка зрения Л.Н. Толстого об отношении учителя к преподаваемым наукам. Так, Л.Н. Толстой подчеркивал «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай

ее, и ученики любят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их, но сам не любишь ее, то сколько бы ты не заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния» [1, 153]. Можно полагать, что без любви учителя к преподаваемым наукам и любовной передачей знаний своим ученикам нельзя в полной мере говорить о профессионализме учителя. В противном случае преподавание может достигать противоположных целей, то есть не только не воспитывать любви к наукам, но и прививать отвращение к ним.

Литература:

1. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Сочинения графа
2. Л.Н. Толстого: в 13 ч. Ч. 4: Педагогические статьи. М., 1903. С. 107–154.
3. Толстой Л.Н. О народном образовании // Сочинения графа
4. Л.Н. Толстого: в 13 ч. Ч. 4: Педагогические статьи. М., 1903. С. 8–32.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
6. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 24 т./Л.Н. Толстой. – М., 1913.

Симптоматично, что, возвращаясь неоднократно в своих педагогических сочинениях к вопросу свободного образования, Л.Н. Толстой позднее считал религию единственным основанием подлинного признания всеми членами человеческого общества выдвинутой им идеи [3, с. 452]. Можно полагать, что от учителя в первую очередь требовалось религиозное восприятие смысла жизни как ведущее условие обоснованного выбора педагогических средств, отвечающих идее свободного развития личности в пространстве школьной жизни.

Влияние Киевского университета на развитие просвещения в Киевском учебном округе в 60-х годах XIX в.

Ляшенко Людмила Анатольевна, старший преподаватель
Ставропольский государственный педагогический институт

Основы злободневных проблем образования уходят вглубь истории. Историко-педагогическое наследие дошло до нас в форме общечеловеческих ценностей культуры и просвещения. Большое значение в современное время приобретает также изучение лучшего опыта учителей дореволюционной русской школы и исторического развития прогрессивной педагогической мысли дооктябрьской России.

Просвещение в Киевском учебном округе в конце 50-х-60-х годах XIX в. развивалось в условиях нарастания революционной ситуации в России, вызванной крепостническим строем, и подъема общественно-политического движения, направленного против крепостнической системы воспитания и образования. Эти причины сыграли важную роль в развитии просвещения, как всей России, так и Киевского учебного округа, чем значительно содействовал его попечитель Н.И. Пирогов. Также одним из единомышленников в развитии просвещения являлся Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий, российский философ. В 1851 году Совет университета доверил ему кафедру педагогики (1851–86) и с тех пор его деятельность почти всю жизнь будет связана с этой наукой. По совместительству с работой в университете, профессор в разные годы преподавал педагогику в женском училище Левашовой, Киевском институте благородных девиц, Киевской военной гимназии, Киевской духовной семинарии, на Киевских высших женских курсах, где, кстати, два года

председательствовал в педагогическом совете. Параллельно он вел исследовательскую работу. С.С. Гогоцкий является автором педагогических, историко-философских работ и первого в России многотомного философского словаря Философский лексикон (т. 1–4, 1857–73).

До нашего времени сохранился и целый ряд блистательных речей профессора, произнесенных на торжествах Университета Св. Владимира, а также публичных лекций на историко-педагогические темы.

Одной из причин, которая заставила русский царизм создать в Киевском учебном округе — в его Правобережных губерниях — систему начального образования для народа, в частности для крестьян, через открытие народных школ (1862 г.), явилось польское влияние в этом крае, проводимое через частные школы.

Развитие просвещения в Киевском учебном округе в 60-х годах XIX в. проходило под непосредственным влиянием Киевского университета, который оказывал важную помощь распространению просвещения, способствовал также прогрессивному характеру его направления.

Киевский университет в лице своих лучших представителей, находившихся в тесном сотрудничестве с передовыми русскими университетами и учениками, явился проводником в Киевском учебном округе прогрессивного влияния культуры и просвещения русского народа, развивавшихся на основе идей русских революционных демократов. Поднятый общественным движением конца 50-х

начала 60-х годов XIX в. вопрос о распространении грамотности в народе, получил свое конкретное решение, благодаря Киевскому университету. Его передовые студенты, воспитанные на революционно-демократических идеях Белинского, Герцена, Чернышевского, Добролюбова и Шевченко, использовав идею первой в России частной воскресной школы, открытой в апреле 1859 г. В Петербурге Штилевской, создала осенью 1859 г. Воскресные школы в г. Киеве, который бесплатно отдали свой труд.

Созданные студентами Киевского университета воскресные школы, благодаря своим основателям, получили материальные средства, свою структуру, свои программы и учебники и применили передовые методы обучения, в частности первые применили звуковой метод обучения грамоте. Воскресные школы явились более прогрессивным типом школы, чем министерские начальные школы. «Различие между воскресной и казенными школами... — как отметил Н.И. Пирогов, — и в приемах, и в способах учения, и в обхождении учителей с учениками было разительное» [7]. Содержание работы в воскресных школах и гуманное отношение учителей к ученикам сделало эти школы очень популярными в народе.

Открытие киевских воскресных школ явилось сигналом к повсеместному открытию таких школ во многих местах не только Киевского учебного округа, но и всей России, а их опыт послужил примером, который использовали открывающиеся позже них воскресные школы.

Воскресная школа явилась весьма важным средством распространения грамотности среди трудящихся народных масс, как в Киевском учебном округе, так и вообще в России. В этом отношении Киевский университет сыграл важнейшую роль.

Широко понимая свою роль в деле народного просвещения, Киевский университет, кроме распространения грамотности, становится также проводником знаний в народе. С этой целью прогрессивными силами университета были организованы бесплатные курсы для подготовки в университет тех, кто не получил среднего образования, а для народных масс — бесплатные публичные лекции, библиотека, читальня.

Влияние Киевского университета на развитие просвещения в округе осуществлялось через подготовку университетом учительских кадров для средней школы учебного округа и через специальную систему подготовки учителей при университете.

Киевскому университету принадлежит инициатива и в деле организации подготовки народного учителя, для осуществления которой он открыл первое в 60-х годах XIX в. в России педагогическое учебное заведение — временную педагогическую школу, организовав ее на передовых методических основах, где подлинное осуществление получили идеи Н.И. Пирогова и С.С. Гогоцкого в создании учительской семинарии. Такая деятельность университета способствовала открытию народных школ в округе и их успешной работе.

Роль Киевского университета в развитии просвещения в округе во всей полноте раскрылось в его методической помощи школе, в особенности средней, в этом отношении деятельность университета была многогранной. Киевский университет проводит в 1861—1864 гг. первые в России педагогические съезды учителей естественных наук (1861 г., 1864 г.) и русского языка и словесности (1863 г., 1864 г.), где учителя и ученые Киевского учебного округа совместно с учителями и учеными других учебных округов России принимают прогрессивные решения в отношении содержания, методов преподавания этих предметов, учебников, учебно-наглядных пособий и руководств. Эти решения отразили в себе передовые идеи русских революционных демократов по этим вопросам и мысли русских прогрессивных методистов 60-х годов XIX в. Решения педагогических съездов способствовали улучшению преподавания в гимназиях естественных наук, русского языка и литературы и сыграли важную роль в развитии методической мысли, как в Киевском учебном округе, так и вообще в России.

Помощь учебно-воспитательной работе средней школы в Киевском учебном округе со стороны профессорско-преподавательского состава Киевского университета на протяжении 60-х годов осуществлялось также через непосредственное участие профессоров и преподавателей университета в выпускных экзаменах гимназий, через постоянную проверку учебно-воспитательной работы гимназий и через создание для гимназий новых учебников и руководств.

В 60—70-е гг. XIX столетия на государственном уровне начинает решаться насущная для российского общества проблема женского образования. До этого девочки обучались на дому или в весьма немногочисленных закрытых пансионах, содержащихся преимущественно частными лицами. Женские учебные заведения, появившиеся и получившие развитие в пореформенной России, стали составной частью ее образовательной системы. Сильвестр Сивестрович Гогоцкий принимал активное участие и был руководителем Высших женских курсов открытых в Киеве по ходатайству попечителя Киевского учебного округа в начале 1878 года. На которых выступил с речью в которой произнес: «... я готов питать уверенность, что вы вполне оправдываете этот первый у нас пример применения к женщине высшего образования и представите образец той гармонии между наукой и стройностью жизни, которую, к великому сожалению, другие забывают, и которая по преимуществу должна одушевлять период воспитательного образования. Словом, позвольте мне питать уверенность, что вы и в период наших высших курсов, и потом в жизни, будете прекрасными органами той стройности жизни, того христианского, мирного исполнения долга, для сохранения и развития которых именно и существует образование, называемое высшим» [6, с. 19].

Итак, деятельность профессорско-преподавательского состава Киевского университета в деле развития просвещения в округе была многогранной и осуществлялась непрерывно на протяжении всех 60-х годов XIX в.,

несмотря на постоянные препятствия народному просвещению со стороны царизма. Влияние Киевского университета сказалось также и за пределами Киевского округа.

Таким образом, С.С. Гогоцкий своей неустанной деятельностью в области распространения в народе грамотности и знаний, создания структуры народной школы,

учебного педагогического заведения для подготовки народных учителей, подготовки учителя средней школы, методической помощи средней школы, методической помощи средней школе и развития методической мысли внес большой и ценный вклад в развитие отечественного просвещения в 60–80-х годах XIX в.

Литература:

1. Беленчук Л.Н., Прокофьева Е.А. Педагогические взгляды С.С. Гогоцкого и О.М. Новицкого / Л.Н. Беленчук, Е.А. Прокофьева. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2010. № 4.
2. Большой энциклопедический словарь Брокгауза Ф.А., Ефрона И.А. — Санкт-Петербург, 1998.
3. Зотова Л.М. Педагогика женского образования середины XIX-начала XX в.: Запад и Россия: исторические параллели / Л.М. Зотова. — Киров, 2006.
4. Иконников В.С. Гогоцкий Сильвестр Сильвестрович // Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Университета Св. Владимира (1834–1884). К., 1884.
5. Колпачев В.В. Забытая страница в отечественной истории педагогики / В.В. Колпачев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. № 4.
6. О высшем образовании в применении к женщине. Речь профессора С. Гогоцкого по случаю открытия высших женских курсов в Киеве. — Киев, 1878.
7. Поспехов Д. Пятидесятилетие ученой деятельности бывшего профессора Киевской духовной академии С.С. Гогоцкого // Труды Киевской духовной академии. 1887. N 12.
8. Флоринский Н. Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий. Оттиск из журнала «Вера и разум» за 1889 г.

Нижегородский кружок любителей физики и астрономии: страницы истории

Пономарев Сергей Михайлович, кандидат физико-математических наук;

Пичугина Людмила Николаевна, старший преподаватель

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

4 ноября 2013 г. исполняется 125 лет Нижегородскому кружку любителей физики и астрономии (НКЛФА).

Данное событие на наш взгляд является значимым в истории развития общественного астрономического движения и астрономического образования в России. Рождение НКЛФА вызвало цепную реакцию создания подобных обществ в других российских городах (кстати, не только в провинции, но и в Петербурге и Москве). С его возникновения начинается новую страницу своей истории процесс популяризации естественнонаучного знания.

Для нижегородцев безусловно значимым является то, что НКЛФА — это часть культуры и часть славной истории нашего города и нижегородского региона.

19 августа 1887 года произошло полное солнечное затмение. Поездка в г. Юрьевец (где наблюдалась полная фаза затмения), подробно описана одним из участников известным писателем В.Г. Короленко в очерке «На затмении». Возвращаясь с наблюдения затмения, группа любителей астрономии Нижнего Новгорода, в которую входили в основном представители нижегородской интеллигенции, решила учредить общество любителей астрономии. И хотя в России подобных обществ не существовало, мировой прецедент был. Всего за несколько месяцев

до этого во Франции известным популяризатором астрономии К.Н. Фламарионом было создано Французское астрономическое общество. В России же создание научного общества в городе, где не было университета, было почти безнадежным делом. Получить Высочайшее разрешение государя (Александра III), удалось страстному любителю астрономии директору дворянского банка, почетному попечителю Дворянского института в Н. Новгороде П.А. Демидову. Не малую роль сыграло и его личное знакомство с известным российским астрономом С.П. Глазенапом, горячо поддерживавшим нижегородцев. Всего один год понадобился для того, чтобы утвердить устав общества и получить разрешение на его открытие.

С момента открытия НКЛФА в Нижнем Новгороде стало модным состоять его членом. Здесь можно было встретить учителей, адвокатов, врачей, купцов, промышленников, гимназистов, известных в городе людей: А.О. Карелина, М.П. Дмитриева, В.И. Калашникова, и др. Не был исключением сам губернатор с супругой, регулярно посещавший собрания и лекции. Дворянское Собрание, по предложению его предводителя И.С. Зыбина, выделило для заседаний кружка комнату в своем здании на Большой Покровской улице. В этом здании в воскре-

сение 23 (ст. ст.) октября 1888 г. в 1 час дня и состоялось торжественное открытие Кружка. Его открыл молебном Преосвященнейший Модест, Епископ Нижегородский и Арзамасский, в сослужении 4 священников, 4 диаконов, при пении хора воспитанников Нижегородского дворянского института Императора Александра Второго.

Позднее ажиотаж вокруг НКЛФА немного поутих, и он переселился в физический кабинет 1-й Губернской гимназии на Благовещенской площади. В этом здании, принадлежащем ныне педагогическому университету, НКЛФА располагается до сих пор.

Обязанности председателя кружка с 1891 года стал исполнять С.В. Щербаков — талантливый педагог, методист и неутомимый пропагандист науки, автор программ и учебников по космографии, выдержавших 12 изданий. При С.В. Щербакове публичные лекции стали устраиваться чаще и привлекали все больше публики. Особенно возрос интерес к кружку, когда на собраниях НКЛФА нижегородцы получили возможность знакомиться с новыми достижениями физики, астрономии, техники. Так, например, рентгеновские лучи были открыты в 1895 г., а уже в марте 1896 г. С.В. Щербаков прочитал лекцию «О фотографировании лучами Рентгена» с демонстрацией получения рентгенограммы кисти руки и различных предметов. Эти рентгенограммы и аппаратура демонстрировались на Всероссийской промышленной и художественной выставке в Н. Новгороде.

Постепенно кружок становится центром научной мысли Нижнего Новгорода. Научная общественность России оказывает помощь кружку в создании первой в городе естественнонаучной библиотеки. Неоценимую помощь кружку оказал известный российский астроном Ф.А. Бредихин, уступивший ему свой 4-дюймовый телескоп фирмы «Meiz». Прекрасный инструмент служил кружку верой и правдой более 90 лет, а в 1983 году был передан в музей Ф.А. Бредихина в городе Заволжье.

С самого начала своей работы НКЛФА стал публиковать «Краткие астрономические вести» — сначала в местных газетах, а потом в столичных журналах «Наука и жизнь» и «Научное обозрение». Чуть позднее возникла мысль об издании астрономического календаря. В 1894 году было подготовлено и вышло в свет первое издание «Русского астрономического календаря». Оно было выпущено как приложение к журналу «Научное обозрение». С 1895 года календарь выходил ежегодно. Статьи на отдельные астрономические темы присылали ученые не только из России, но и из других стран. А в 1900 году на Всемирной выставке в Париже он был удостоен Большой серебряной медали. Издание астрономического календаря продолжается до сих пор.

Известность и авторитет НКЛФА быстро росли. Членами кружка были многие ученые. Это астрономы Ф.А. Бредихин, А.А. Белопольский, П.К. Штернберг, С.П. Глазенап, В.К. Цераский, С.К. Костинский, О.А. Баклунд, М.Ф. Хандриков, Д.И. Дубяго, К.Д. Покровский, Н.К. Фламарион, физики — П.Н. Лебедев, Н.Е. Жуковский, Н.А. Умов, Ф.Ф. Петрушевский, математик

В.А. Стеклов. Позднее членами кружка были В.С. Троицкий, С.А. Каплан, В.В. Радзиевский и многие другие.

В 1893 году в члены кружка был принят К.Э. Циолковский. Кружок рассмотрел и рекомендовал для печати присланную Циолковским работу «Всемирное тяготение как главный источник мировой энергии». А в 1896 году направил для публикации в журнале «Научное обозрение» его работу «Продолжительность лучеиспускания Солнца». В одном из своих писем, поздравляя кружок с 25-летием, Циолковский пишет: «... Когда-то Общество поддерживало мои слабые силы. Никогда этого не забуду»... Константин Эдуардович до конца своей жизни оставался членом кружка и вел с ним переписку.

В переписке с кружком состоял А.М. Горький, друживший с С.В. Щербаковым и неоднократно посещавший заседания кружка. Впоследствии Горький писал: «...Как же не гордиться фактом столь исключительного значения, как научная работа нижегородцев — членов общества любителей физики и астрономии... Единственный в России Астрокалендарь издается не в университетском центре, а именно «у нас» в Н. Новгороде, это неоспоримое свидетельство в пользу наличия исключительной культурной энергии моих земляков».

В 1927 году исполнилась заветная мечта членов НКЛФА — была построена обсерватория на здании педагогического института. Наиболее активным наблюдателем обсерватории был Б.В. Куаркин (впоследствии доктор физико-математических наук, вице-президент Международного астрономического союза), вступивший в юношескую секцию НКЛФА в 1925 году. Он успешно наблюдал переменные звезды. По его инициативе с 1928 года кружок стал выпускать информационный научно-исследовательский бюллетень «Переменные звезды». Бюллетень выпускался на двух языках и быстро получил признание не только в нашей стране, но и за рубежом. Позднее, в 1938 году, бюллетень стал изданием АН СССР.

В 1928 году в Нижнем Новгороде был проведен II съезд любителей мирозведения, астрономии и геофизики, приуроченный к 40-летию НКЛФА. Среди резолюций, принятых съездом, было и «Положение о федерации научно-любительских организаций по мирозведению астрономии, геофизике». В 1930 году в Нижнем Новгороде собрались на совещание наблюдатели переменных звезд. Здесь речь шла и об объединении существующих обществ в единую организацию.

В 1934 году состоялся I съезд Всесоюзного астрономо-геодезического общества (ВАГО), объединившего все общественные астрономические организации страны. На базе НКЛФА было образовано Горьковское краевое астрономо-геодезическое общество на правах отделения ВАГО.

В 1991 году общее собрание отделения решило вернуть первоначальное название Нижегородского кружка любителей физики и астрономии и зарегистрироваться в органах юстиции в качестве самостоятельной организации, что было сделано 2 июня 1992 г. Это было вторым рождением НКЛФА.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Прогностический подход развитию творческих способностей студентов средствами музыкального фольклора

Джамалханова Лалита Асламбковна, и.о. зав.кафедрой музыкального образования
Чеченский государственный педагогический институт (г. Грозный)

Общеизвестно, что все процессы в природе и обществе совершаются при наличии определённых условий. «Под условиями в науке понимается определённая среда, необходимая совокупность объектов, обуславливающая возникновение, существование или изменение данного объекта, явления». «Условие — обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правило, установленное в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; данное требование, из которого следует исходить». То есть под условиями понимаются причинно-следственные обстоятельства. В философии под условиями понимается «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями явления. Если из всех возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, то есть условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обуславливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ни чего, что не было бы излишним с точки зрения обуславливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями. Чаще всего условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы». Е. Никитин рассматривает условия как совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и др.), необходимых для возникновения, существования или изменения данного объекта [2].

Педагогический процесс также осуществляется при наличии определённых условий. Более того, следует отметить, что эффективность всякой педагогической деятельности зависит от наличия соответствующих условий. В современных педагогических исследованиях понятие «условие» используется для характеристики целостного педагогического процесса, отдельных его сторон и составляющих частей. Под педагогическими условиями понимают обстоятельства, от которых зависит развитие человека, обстановку, в которой происходит это развитие.

«Условия — это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся». Для нас важной представляется точка зрения В.А. Немкина, считающего, что «педагогические условия — это всё (вещи, явления, процессы, отношения, обстоятельства, обстановка), что ускоряет или замедляет учебно-воспитательный процесс, опосредованно влияет на его результат через воздействие на его причины, которые, являясь движущими силами, выступают в виде факторов».

В педагогическом процессе используется большое количество условий, обусловленных его сложностью и многоуровневостью. Как правило, выделяют социально-педагогические, психолого-педагогические, педагогические и социальные условия. Кроме того, существуют подсистемы биологических, психологических и социальных условий, которые в педагогическом процессе слиты в целостную систему многостороннего развития личности. Ю.К. Бабанский выделяет две группы условий функционирования педагогической системы. К первой группе он относит внешние условия, в которые включает природно-географические, общественные, производственные, культурные и др. Вторую группу определяет как внутренние условия, состоящие из учебно-материальных, школьно-гигиенических, морально-психологических, эстетических условий [4].

Особо в педагогике рассматриваются дидактические условия, которые представляют собой «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей».

В настоящее время исследователи по проблемам вузовской подготовки специалистов выделяют следующие группы педагогических условий:

- учебники, программы, задания (в том числе системы творческих задач), проблемные ситуации (И.М. Богданова, В.М. Горбунова и др.);
- комплексные методы и формы в зависимости от содержания и специфики изучаемого материала (И.В. АLEXИНА, А.А. Вербицкий, Н.И. Виноградов и др.);
- особенности познавательных процессов и мотивации студентов (З.С. Шевчук, В.П. Пустовой и др.).

В психолого-педагогической литературе классификация педагогических условий происходит с точки зрения активизации познавательной деятельности. Выделяют (Т.И. Шамова)

1. условия, с доминированием цели — обеспечения формирования мотивов деятельности;
2. условия, цель которых — обеспечение успеха формирования знаний и умений на основе управления процессом обучения;
3. условия, в которых главное — включение индивида в активное учение.

С точки зрения выявления условий эффективного управления деятельностью по усвоению знаний различают (Н.Ф. Талызина)

- 1) необходимость точного указания объекта, процесса управления, наличие конструктивной однозначно понимаемой цели, наличие программы воздействия на управляемый объект (процесс) с учётом переходных составляющих;
- 2) получение и переработку информации с целью выработки корректирующих воздействий;
- 3) реализацию корректирующих воздействий.

Эти общие педагогические условия уместны для управления любым процессом усвоения знаний и умений, включая и развитие творческих способностей студентов средствами музыкального фольклора. При этом мы учитываем не все условия, а только основные, необходимые для решения задач, поставленных в исследовании, и исходим из следующего:

1. Любое обучение, в том числе и развитие творческих способностей, осуществляется на преемственной основе.
2. Любая деятельность реализуется на основе осознанной или неосознанной установки.
3. Любому явлению, процессу свойственны свои специфические характеристики.
4. Любое явление имеет определённую значимость для развития личности и социума.

Приведённое выше позволило нам высказать предположение об условиях развития творческих способностей с опорой на комплекс педагогических условий. К ним, мы предполагаем, следует отнести

- преемственное использование музыкальных традиций вайнахского народа как базы развития творческих способностей личности;
- формирование установки на творческое использование традиций;
- учёт имманентных характеристик музыкального фольклора;
- ориентацию в ценностях музыкального фольклора.

Преемственность — это передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику в порядке по-

следовательности. В педагогике преемственность осуществляется на нескольких уровнях: методологическом, содержательном, процессуальном, развивающем. На методологическом уровне под преемственностью следует понимать, во-первых, руководство едиными принципами в организации педагогического процесса. Под принципами организации педагогического процесса мы понимаем основные, исходные положения, отражающие главные требования к организации педагогической деятельности, указывающие её направление, помогающие творчески подойти к построению педагогического процесса. Среди них следует выделить принцип гуманистической направленности педагогического процесса, принцип связи с жизнью и производственной практикой, принцип единства обучения и воспитания, принцип научности, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности и т.д. Во-вторых, преемственность предполагает опору на идеи — понятия, находящиеся в развитии и нуждающиеся в доказательствах. Требование преемственности предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой каждый его следующий этап является логическим продолжением ранее проведённой работы. Это предполагает построение такой системы занятий, которая опиралась бы на целостную программу действий, одновременно решая конкретные задачи, между которыми, в свою очередь, существовала бы логическая взаимосвязь и последовательность, что предполагает наличие межпредметных и внутрипредметных связей в процессе обучения. На содержательном уровне преемственность проявляется в форме развития отдельных понятий с постепенным углублением их содержания. Принцип преемственности на практике осуществляется методом планирования изучения содержания предмета, его отдельных разделов, частей, тем. Кроме того, преемственность можно рассматривать на уровне развития умений и навыков в определённой логической последовательности.

Преемственное использование музыкальных традиций предполагает опору на следующие традиции:

- музыкального исполнительства (вокального, инструментального, вокально-инструментального);
- накопления и передачи музыкального фольклорного опыта;
- композиционного построения музыкальных фольклорных произведений и т.д.

В нашем педагогическом процессе мы опираемся на идею, что музыкальный фольклор — это творческое проявление народа. Значит, его освоение должно происходить при руководстве принципами, способствующими максимальному развитию творческих способностей каждого человека.

Литература:

1. Боровская С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой деятельности будущего учителя: Дис.... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. — Челябинск: 41 НУ, 1999. — 175 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. — В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.
3. Гильгенберг И.В. Педагогические условия приобщения младших школьников к духовным ценностям в процессе нравственного воспитания: Дис.... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. — Челябинск, 2002. — 169 с.
4. Гилязов Д. Традиции народной педагогики в действии // Воспитание школьников. — 2000. — № 6. — С. 8–11.
5. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). — М.: Педагогика. — 1982. — 192 с.
6. Баскакова Н.П. Новый подход к пониманию культурного содержания музыкально-педагогического образования. // Проблемы взаимодействия музыкального образования и культуры в социальном пространстве региона: Сборник тезисов докладов и выступлений региональной научно-методической конференции. — Барнаул: Изд. АГИИК. — 2003. — 92 с.

Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника

Шалин Михаил Иванович, преподаватель технологии
МОУ СОШ № 25 (г. Тольятти, Самарская обл.)

Ключевые слова: конкурентоспособность, организационные условия, педагогические условия.

В современном школьном образовательном пространстве проблема формирования конкурентоспособной личности старшеклассника способного не только противостоять всем изменениям, происходящим в обществе, но и взять на себя в недалеком будущем управление социально-экономическими процессами, становится генеральной линией системы образования. Развивающийся рынок труда предъявляет к подрастающему поколению высокие требования. Во всех сферах деятельности все большее значение приобретают такие качества, как социальная ответственность, адекватное восприятие и мобильное реагирование на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, готовность к демократическому общению, социально активному действию, включая защиту своих прав, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность. Именно образование выполняет важную общественную функцию — формирует самосознание человека, от уровня образования, прежде всего, зависит качество трудовых ресурсов, а, следовательно, и состояние экономики.

Из этого следует что, проблема создания организационно-педагогических условий для формирования конкурентоспособности личности современного школьника актуальна, так как все острее осознается необходимость смены образовательной парадигмы в школе, модернизации действующей системы. Необходимо создавать такие организационно-педагогические условия образовательного процесса, которые обеспечат формирование компетенций, позволяющих обучающимся самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности.

В ходе нашего исследования были разработаны сле-

дующие понятия педагогических и организационных условий.

Педагогические условия — это процесс, влияющий на развитие личности, представляющий собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений.

Организационные условия — это совокупность условий обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организация, координация, регулирование и контроль над образовательным процессом.

В ходе анализа работ современных ученых, мы пришли к выводу, что для формирования конкурентоспособности личности старшеклассника необходимы следующие условия:

- 1) Развитие положительной мотивации старшеклассника к формированию конкурентоспособности личности;
- 2) Актуализация старшеклассником субъектной позиции в процессе формирования конкурентоспособности личности;
- 3) Дифференциация учащихся по группам в зависимости от уровня развития конкурентоспособности личности и одновременно с выстраиванием индивидуального плана для каждого;
- 4) Педагогическое обеспечение смены одного этапа формирования конкурентоспособности личности старшеклассника другим, последовательное продвижение от простых этапов к сложным;
- 5) Доступность восприятия преподаваемого материала для каждого старшеклассника на максимальном уровне;
- 6) Введение разработанного автором курса «Развитие конкурентоспособности личности»;

Проведенный анализ исследовательских работ, по теме данной диссертации привел к выводу, что мотивация — это сложная система потребностей, мотивов, интересов, желаний, стремлений, которая формируется под влиянием среды на основе имеющихся у человека врожденных качеств и задатков. Мотив как осознанное побуждение для определенной деятельности формируется по мере того, как старшеклассник учитывает, оценивает, взвешивает, обстоятельства среды, в которой он находится и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности. Важное значение имеет оценка деятельности, поскольку именно она приводит к возникновению положительной или отрицательной мотивации к ней.

Таким образом, мы выявляем значение «мотивации», как предпосылку к формированию конкурентоспособности личности и рассматриваем как внутренний фактор побуждающий старшеклассника развивать все аспекты входящие в структуру конкурентоспособности личности.

Субъект — это прежде всего носитель активности, свободный в выборе целей и способов своего развития, имеющий определенную точку зрения на явления и действия, не просто усваивающий информацию, а преобразующий ее наполняя значимыми для себя смыслами» [1]. Поскольку субъектность старшеклассника проявляется в его поведении в социальной среде (школа, дом), то применительно к старшекласснику целесообразнее говорить о субъектной позиции, как системы его доминирующих избирательных отношений, определяющих последующую его жизненную позицию и социальную роль, и активный характер его личностного саморазвития в процессе формирования конкурентоспособности. Особенность отношений в организационно-педагогических условиях, предполагает, что учитель и ученик выступают в роли субъектов, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность другого (осознающего свою деятельность), сохраняя своеобразие своих действий.

Но стать субъектом — еще не означает сформированности конкурентоспособности личности. Для этого, необходимо уметь обеспечить субъектную позицию (позицию осознающего свою деятельность) другого. Именно непрекращающихся взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные и заключены механизмы формирования лидерского потенциала.

В любой группе старшеклассников не может существовать одинакового уровня развития конкурентоспособности личности. Каждый отдельно взятый индивид обладает присущими только ему задатками конкурентоспособности, и развивать их необходимо в соответствии с индивидуальными особенностями каждого. И здесь педагог находится перед сложной задачей дифференцированного обучения. В связи с этим возникает проблема поиска путей организации образования учеников по их индивидуальным способностям.

Организация такого рода обучения требует особой методики и технологии. В ходе исследования было обнаружено два способа решения данной задачи:

1) дифференциация обучения, согласно которой изучаемый материал распределяется по степени сложности, направленности или другим параметрам, для чего учащихся обычно делят на группы по разным признакам;

2) созданием собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин для каждого ученика

Период педагогически управляемого развития конкурентоспособности личности учащихся ограничивается соответствующим периодом обучения. Развитие конкурентоспособности личности учащегося предполагает, что уровень конкурентоспособности старшеклассника должен с течением времени возрастать, обеспечивая возможность участия в высших формах её проявления. Для того чтобы осуществлялся рост творческой активности учащихся, нужно, чтобы процесс педагогического воздействия не прерывался, был поступательным. Необходимо, чтобы педагог управлял им, создавал благоприятные условия, правильно согласовывал начальные этапы развития с последующими, добивался их соответствия индивидуальным особенностям ученика, учебной нагрузке и т.п. Развитие конкурентоспособности личности должно выступать как продукт не отдельного акта, а целостной взаимосвязанной системы педагогических действий.

Для развития конкурентоспособности личности и повышения их эффективности необходимо учитывать многогранные проявления аспектов понятия конкурентоспособности. Важно учитывать неразрывную связь деятельности педагога и учащегося. Психологией установлено, что каждый человек имеет свой, присущий только ему «шаг» личностного развития. Замедление развития, а тем более ускорение приводят к нежелательным последствиям.

Таким образом, в данном аспекте организационно-педагогических условий это является основополагающим критерием. Такое понимание развития конкурентоспособности личности предполагает педагогическое обеспечение смены одного этапа становления активности другим, последовательное продвижение от простых этапов к сложным, обеспечивающим приобретение новых знаний, обогащение индивидуального опыта старшеклассников, образование, закрепление и развитие конкурентоспособных качеств личности.

Процесс выявления, реализации и развития способностей учащихся происходит в ходе их движения по индивидуальным траекториям. Исходя из этого предположения, для развития конкурентоспособности личности старшеклассника необходимо подобрать такой методико-педагогический материал, который будет доступен для понимания каждым учеником. Причем задача педагога обеспечить, с одной стороны, посильность решения задачи для каждого, а с другой стороны, подобрать их на максимальной высоте сложности, но с таким расчетом, чтобы у учащегося хватило сил взять эту высоту.

Таким образом, обеспечение доступности восприятия преподаваемого материала должно быть для каждого старшеклассника на максимальном уровне.

Главным, но не единственным организационным педагогическим условием развития конкурентоспособности личности старшеклассника, можно считать введение авторского курса «Развитие конкурентоспособности личности». Данный курс позволяет на практике реализовать принцип гуманизации образования. Центральным стержнем разработанного нами курса является инновационный подход в педагогике, основу которого составляют новые целевые установки, которые делают приоритетом, прежде всего, человеческую личность. Главенствующим принципом здесь является изменение отношения к ученику, подход к нему как к личности со своими интересами и способностями.

Ведущая сущность образовательной программы «Развитие конкурентоспособности личности» в том, что она выступает как индивидуальный образовательный маршрут ученика, проектируемый с учетом его индивидуальных возможностей. С процедурной точки зрения — это

продуманная последовательность мероприятий, представляющая собой формирование и развитие определенных знаний, умений и навыков, направленных на развитие каждого конкретного аспекта общего понятия конкурентоспособности личности.

Разработанная образовательная программа призвана на практике реализовывать формирование и развитие конкурентоспособности личности старшеклассника, а также вооружить учащихся социально-ориентированными технологиями, помогающими им устойчиво реализовывать свой личностный потенциал конкурентоспособности личности в различных видах деятельности с учетом конкретных условий социокультурной среды. Данная программа должна реализовываться в совокупности с остальными организационно-педагогическими условиями.

Подводя итог выше изложенного, хочется отметить, что только реализация в совокупности всех организационно-педагогических условий, может способствовать формированию конкурентоспособности личности старшеклассника.

Литература:

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студентов и магистрантов. — // Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. — Ч. 1—12 с. Ч. 2—132 с.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

К вопросу о реализации принципа эстетической универсальности в художественно-творческой деятельности в период детства

Бутенко Наталья Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический университет

В статье рассматривается один из редких принципов эстетического развития личности — принцип эстетической универсальности. Анализируются взгляды учёных с античных времён до настоящего времени, раскрывается авторская трактовка особенностей реализации принципа эстетической универсальности в художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественное творчество, принцип универсальности, эстетический опыт, эстетическая деятельность, эстетическое отношение, художественно-творческая деятельность, продуктивная деятельность, дети дошкольного возраста.

Во все времена существования человека мир культуры был представлен продуктами человеческого творчества. Творчество присутствует всюду, где человек изображает, комбинирует, видоизменяет и создаёт что-либо новое, как бы малым оно не казалось в сравнении с искусством прошлого. Создание нового ценностного продукта происходит в различных видах творческой деятельности человека. Характеризуя творчество как способность одержимости, Платон [3, с. 33] отмечал, что оно невозможно на основе обучения и правил, так как рождается из сверхчувствительного источника. Тенденции гуманизации современного образования и возрастающая потребность общества в творческих личностях обуславливают актуальность проблемы художественно-эстетического развития в период дошкольного детства. Огромное значение художественного творчества в эстетическом развитии ребёнка не требует особых доказательств. В этом вопросе важно подумать о создании необходимых условий и особенностях реализации поставленных перед педагогом задач в образовательном процессе с учётом модернизации дошкольного образования через культурно-опосредованные формы отношений ребёнка с действительностью.

В условиях современного дошкольного образования наиболее важными для решения педагогических задач в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста выступают следующие принципы: принцип эстетической универсальности, принцип эстетического ориентира на общечеловеческие ценности, принцип эмоциогенности и эстетизации среды, принцип интенциональности, принцип комплексности. В рамках исследования рассмотрим более подробно особенности реализации принципа универсальности в художественно-творческой деятельности в период детства.

Универсальность является одним из основных принципов эстетического освоения действительности, однако, среди характеристик творческой личности универсальность называют очень редко. Принцип универсальности заключается в том, что эстетическая деятельность, пронизывающая все сферы деятельности человека, проявляется в каждой из них. В эстетическом освоении мира человеком, как отмечает Р.А. Куренкова [6, с. 93], различают три основных типа эстетической деятельности:

- *универсальная*, как эстетическая деятельность, связанная с материальным духовным производством, с практическими отношениями человека в мире;
- *родовая*, порождающая собственно эстетическое начало, самостоятельно существующая в ремесле, в народном искусстве и фольклоре;
- *художественная или творческая*, в области искусства является высшим, концентрированным, свободным от утилитарного начала видом эстетической деятельности, так как главная цель художника не связана с задачами пользы, а подчинена лишь одной цели — созданию красоты.

Эстетическая деятельность, объединяющая простые и возвышенные человеческие потребности, включает в себя интуицию, вдохновение, творческое самовыражение, органически сливающиеся с рационализмом и самоограничением. Эстетическая деятельность субъекта в процессе творческой деятельности через акт традиционного эстетического восприятия приобретает опыт художественного освоения действительности. Эстетический опыт с глубокой древности был присущ человеку и получил свое первоначальное выражение в прото-эстетической практике архаического человека, в первых попытках создания тех феноменов, которые сегодня мы относим к сфере искусства,

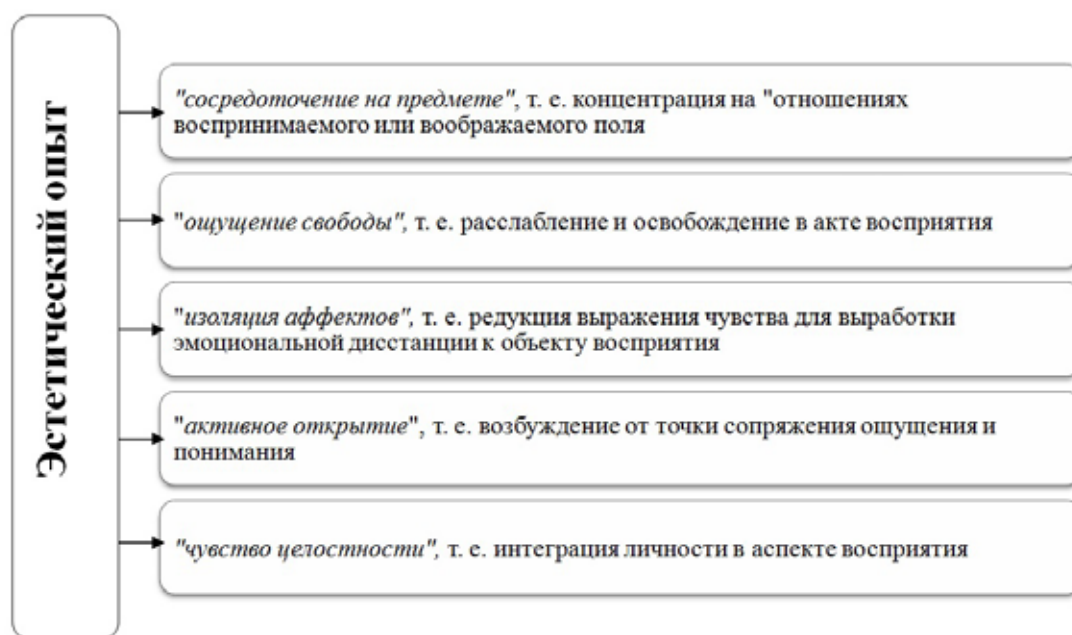


Рис. 3. Признаки эстетического опыта (по М. Бердсли)

в стремлении украсить свою жизнь предметами утилитарного употребления. В дальнейшем эстетический опыт наиболее полно воплощался в искусстве, культовых практиках и в обыденной жизни человека. Эстетический опыт находил выражение в зачаточных формах древнего искусства. С ним была неразрывна и интуитивная эстетическая оценка на основе ещё слабо развитого чувства удовольствия или неудовольствия. Как отмечают В.В. Бычков [1, с. 456] *эстетический опыт* помогает человеку обрести своё место в Универсуме, ощутить себя органической частью Природы, обладающей своей личностной самобытностью в общей структуре бытия. Дж. Дьюи, оказавший колоссальное влияние на теорию эстетического воспитания (книга «Искусство как опыт»), представил категорию эстетического опыта как модель всякого опыта вообще. Развивая идеи Дж. Дьюи, Р. Циммерман выделил основные характеристики эстетического опыта, при актуализации которых происходит эстетизация объектов: способность доставлять бескорыстное наслаждение и наличие восприятия формы.

Понятие эстетического опыта занимает центральное место в категориальной структуре *рецептивной эстетики*. Обращаясь к эстетическому опыту, философы (Э. Гуссерль, Р. Ингарден, Х. Яусс и др.) отмечали его формообразующую черту — переживание событий встречи с необходимостью адекватного выражения акта этой встречи [4, с. 215]. Феноменологический аспект эстетического опыта исследовал французский эстетик М. Дюфрен («Феноменология эстетического опыта» 1953). Он относил эстетический опыт исключительно к искусству, художественному освоению действительности и видел в нём «начало всех путей, которыми проходит человечество». М. Дюфрен был убеждён, что только эстетический опыт де-

лает человека настоящим человеком, порождая из себя познавательные и нравственные отношения. Эстетический опыт в философии И. Канта трактовался как опыт сознания, или как опыт переживания. В научных исследованиях (М. Beardsley) выделяются следующие признаки эстетического опыта, представленные на рисунке 3.

Итак, приобретенный эстетический опыт гармонизирует в человеке все противоположные интенции [от лат. *intention* — намерение, стремление; как «направленность сознания на предмет»], выявляя сущностные основания бытия на глубинном, не поддающемся вербализации, уровне [9, с. 266]. Всякий опыт есть опыт переживания, а у переживания всегда есть результат или продукт, который обладает формой — то есть выражением, поэтому всякий опыт — есть опыт эстетический.

В дошкольном возрасте эстетический опыт (эмоционально-ценностное отношение к миру) составляет основу художественно-творческой деятельности ребёнка, направленной на эстетическое освоение мира культуры через мир художественных образов. Этот опыт, рассматриваемый как компонент социального опыта, по мнению И.Я. Лернера [7, с. 15], определяет направленность личности к жизни, отбор его действий и объектов в соответствии с потребностями и мотивами. Художественная деятельность как основная педагогическая ценность представляет не результат этой деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс и творческое действие (А.В. Бакушинский, Н.Н. Поддьяков); В процессе развития ребёнка воспитательный и эстетический опыт, проявляющие в эстетическом отношении личности к художественным образам, переплетаются и вступают во взаимодействие. По мнению И.А. Лыковой [8, с. 121], одним из компонентов модели эстетического отношения

выступает художественный опыт как *эстетическая апперцепция*, который способствует самостоятельной творческой деятельности ребёнка, его саморазвитию и экспериментированию (поисковым действиям). В процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста эстетический опыт рассматривается как совокупность интуитивно-действующих отношений ребёнка к реальности, имеющих созерцательный, игровой, выражающий, изображающий, преобразующий, творческий характер. При этом эстетический опыт выражается: а) как опыт отдельного ребёнка, сопровождающийся или завершающийся духовным и эстетическим наслаждением субъекта (красиво, выразительно и т.п.); б) позитивной ценностной реакцией ребёнка на продукт собственной творческой деятельности (на основе чувства удовольствия). Приобретенный художественно-эстетический опыт позволяет дошкольникам понимать художественный образ, представленный в произведениях искусства, пояснять использование средств выразительности, эстетически оценивать результат творческой деятельности.

Детям дошкольного возраста более характерна деятельность, чем созерцательность. Мы соглашались с мнением Е.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, Л.В. Школяра и др. [5, с. 8], что содержание деятельности, как человеческой формы активного отношения к жизни, составляет познание и созидание на основе освоения и наличия начальных форм культуры. Итак, реализация принципа универсальности рассматривается в аспекте продуктивной (эстетической и художественно-творческой) деятельности ребёнка:

- продуктивная деятельность предполагает специфическую детскую активность, в которой ребенок обретает «господство» (И.А. Лыкова) над материалами, овладевает художественными инструментами, создает оригинальный субъективно новый продукт, реализует и познает свое «Я», и тем самым выражает эмоционально-ценностное отношение к миру и самому себе;

- в эстетической деятельности действительность отражается и оценивается через художественный образ, который концентрирует определённую взаимосвязь содержания мира и изобразительно-выразительный способ его передачи (Р.М. Чумичева).

С позиции эстетики художественное творчество ребёнка должно быть направлено на создание продукта деятельности, с которым будет связано осознание возможностей ребёнка и её социальной ценности (Б.М. Теплов). Продуктом художественно-творческой деятельности ребёнка является новый художественный образ как обобщённое видение и особый вид освоения окружающего мира. У ребёнка, воспринимающего художественные образы искусства, эстетическая реакция может меняться в зависимости от накопления собственного эстетического опыта и знаний специфики разных видов искусства.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Успех» (Н.О. Бе-

резина, И.А. Бурлакова, Е.Н. Герасимова и др.) содержание области «Художественное творчество» включает в себя изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию и художественное конструирование — традиционные для российского дошкольного образования виды активности, объединённые общим понятием «продуктивная деятельность детей»). Как отмечают авторы программы, продуктивная деятельность, в результате которой создается некий продукт — может быть не только репродуктивной (рисование по образцу), но и творческой (рисование по замыслу, воображению и т.п.) [10, с. 8]. Приобретение эстетического опыта ребёнком в процессе художественно-творческой деятельности возможно: а) в процессе создания собственного творческого продукта; б) через познание искусства, раскрывающее действительность посредством художественных образов, когда ребёнок получает необычайно многообразные и многоплановые впечатления и знания, которые его обогащают.

Произведения искусства вызывают у детей эстетические чувства не просто своей формой, сочетанием красок, звуков, слов, но и тем, что в этих произведениях через своеобразный художественный язык отображается окружающий мир и действительность. Благодаря этому художественное изображение предметов и явлений волнует детей, вызывает у них чувства симпатии, радости, огорчения и т.п. При изучении влияния произведений искусства на формирование эстетического вкуса и развитие детского изобразительного творчества большое значение приобретает вопрос об эстетическом восприятии искусства. Исследования советских педагогов (Н.А. Ветлугина, В. Езикеева, А. Запорожец, Н. Карпинская, Е. Флёрина и др.) свидетельствуют о способности детей дошкольного возраста к эстетическому восприятию искусства. Учёные подчеркивают, что именно в старшем дошкольном возрасте отношение детей к художественному произведению достигает довольно сложных форм эстетического восприятия, отмечаются проявления эстетического характера и в оценке произведений искусства.

Интерпретируя основные требования к выбору произведений искусства, влияющих на формирование эстетического отношения к окружающему миру у детей дошкольного возраста, выделенные Н.А. Ветлугиной [2, с. 135], отметим следующее:

- художественное произведение должно быть реалистическим и высокохудожественным, ибо только произведение, обладающее образной выразительностью, может оказать влияние на поиски выразительного отражения образа в детском творчестве;

- по своей тематике произведения искусства должны быть близки и понятны детям, что способствует пополнению представлений, знаний о явлениях и предметах; что содействует нахождению и обогащению способов передачи детьми своих замыслов в продуктах творческой деятельности;

- произведение должно быть понятно своей художественностью, то есть производить эстетическое воздей-

ствие на ребёнка (эстетическое воздействие оказывают только те произведения, выразительные средства которых доступны восприятию детей);

— в выбранных произведениях искусства особенно отчетливо должно быть показано использование художником отдельных средств изображения для воплощения содержания;

— показ произведений искусства следует проводить таким образом, чтобы обеспечить эстетическое восприятие произведений, при этом важно сохранить осознанное восприятие с эмоциональным отношением к ним.

Использование произведений искусства в работе с дошкольниками даёт возможность посредством образов искусства содействовать накоплению зрительных впечатлений ребёнка, развитию творческого воображения и фантазии. Внимание к приёмам передачи формы, колорита, композиции в используемых образцах искусства даёт детям возможность понять и найти выразительные средства для воплощения своего творческого замысла.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что при реализации принципа эстетической универсальности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста важными педагогическими условиями выступают следующие:

— создание эстетической художественно-творческой среды для свободы выбора содержания и средств передачи художественного образа путём взаимодействия разных видов деятельности (творчество детей синкретично);

— накопление ребёнком опыта художественных впечатлений от образов искусства и выявление связей с искусством в процессе ежедневной жизни;

— знакомство детей с искусством в увлекательном процессе доверительного отношения между ребёнком и педагогом, «погружая» в мир красоты и творчества, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребёнка;

— организация творческой художественной деятельности средствами различных видов искусства (художественные произведения) через «включение» эстетического опыта дошкольника, что будет способствовать более широкому смысловому и эмоциональному обогащению ребёнка к формированию эстетического отношения к миру, к созданию продукта собственной творческой деятельности;

— использование системы творческих заданий, проблемных ситуаций, художественно-эстетических проектов, направленных на формирование и развитие способностей у ребёнка создавать новые творческие образы;

— педагогическая деятельность должна быть направлена на овладение ребёнком навыками, умениями, способами художественно-творческой деятельности, что способствует приобщению детей в начале к простой, а затем всё более усложняющейся творческой деятельности.

Многолетняя практика работы в ДОУ показывает, что вышеназванные педагогические условия способствуют формированию у детей дошкольного возраста эстетической универсальности, которая выступает как характеристика творческой личности ребёнка, реализующаяся в процессе освоения произведений искусства через эстетическое восприятие и трансформации полученной информации в продукты собственного художественного творчества. Вышеизложенное позволяет нам понимать под *художественно-творческой деятельностью ребёнка отражение его эстетического развития, которое формируется в процессе освоения художественных образов и накопления эстетического опыта на уровнях: активного восприятия, формирования эстетического отношения и личностных смыслов, реализацию творчества в продуктивной деятельности, результатом чего является формирующаяся в период детства эстетическая универсальность личности.*

Литература:

1. Бычков В.В. Эстетика: Учебник [Текст] / В.В. Бычков. — М.: Гардарики, 2004. — 556 с.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребёнок»: Монография [Текст] /
3. Гилберт К., Кун Г. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун. Кн. 1., пер. с англ. 2-е изд. — М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. — 307 с.
4. Гилберт К., Кун Г. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун. Кн. 2., пер. с англ. 2-е изд. — М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. — 348 с.
5. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия РАО. — 2001. — №4. — с. 4–54.
6. Куренкова Р.А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р.А. Куренкова. — М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 367 с.
7. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и её значение для построения учебно-воспитательного процесса [Текст] / И.Я. Лернер; под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва // Современная дидактика: теория — практика. — М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. — 288 с.
8. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников [Текст] / И.А. Лыкова: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2009. — 350 с.
9. Психология. Полный энциклопедический справочник / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 896 с.

10. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.О. Березина, И.А. Бурлакова, Е.Н. Герасимова и др. — М.: Просвещение, 2011. — 303 с. под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: «Педагогика», — 1972. — 285 с.

Использование здоровьесберегающих технологий как одно из условий овладения дошкольниками нормами речи

Ван-Ган Лидия Николаевна, логопед

МДОУ «Могойтуйский детский сад «Бэлиг» (Забайкальский край)

В последние годы отмечается увеличение количества детей с речевыми нарушениями, и в связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути овладения дошкольниками нормами речи. В дошкольных учреждениях особое место занимает коррекционно-развивающая работа, направленная на общее оздоровление детей.

В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования при реализации образовательной области «Коммуникация» актуализируется проблема развития речи. Основной задачей данной области является формирование коммуникативных качеств, развитие которых осуществляется также в ходе освоения образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Познание, а одним из интегративных качеств выпускника ДОУ становится овладение нормами речи.

Наше муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Могойтуйский детский «Бэлиг» посещают в основном дети русской и бурятской национальностей. Овладение детьми одновременно двумя языками сказывается на становлении речи у детей, т.к. у них возникают трудности в овладении нормами правильной речи. Наряду с этим довольно часто речевой дефект взаимосвязан сразу с несколькими нарушениями соматического и нервно-психического здоровья, т.е. нарушению речи сопутствуют отклонения в эмоционально-волевой сфере, психическом и физическом развитии ребенка. Данный факт отмечают такие ученые, как Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский.

По данным обследования, проведенного в ДОУ, было выявлено, что из 75 детей у 15 — имеются речевые нарушения: из них у 12 детей — фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), у 3 детей — общее недоразвитие речи (ОНР).

В результате анализа было принято решение использовать здоровьесберегающие технологии в логопедической работе для повышения эффективности процесса овладения дошкольниками нормами речи. Нами составлены коррекционно-развивающие программы для детей с ФФНР (1 год обучения), для детей с ОНР (2 года обучения). Занятия проводятся 3 раза в неделю: фронтальное — 1 раз, индивидуальные — 2 раза.

В логопедической деятельности для овладения до-

школьниками нормами речи мы применяем следующие компоненты здоровьесберегающих технологий:

1. Дыхательная гимнастика

Упражнения дыхательной гимнастики можно использовать как физкультминутки в процессе логопедического занятия или как его часть, направленную на развитие речевого дыхания, в результате чего возрастает объём и глубина дыхания, сила и выносливость дыхательных мышц, координируются и ритмизируются дыхательные движения, и в целом улучшается функциональная деятельность всех органов и систем организма.

На занятиях мы учим детей правильному физиологическому дыханию, дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха (тренировка ритма речевого дыхания), развиваем такие качества дыхания, как сила, продолжительность, постепенность и целенаправленность

Для развития дыхания используем игровые упражнения: «Забей мяч в ворота», «Сдуй пушинку, бабочку» и т.п. Эти игры способствуют развитию у ребенка глубокого дыхания, плавного длинного выдоха. При выполнении упражнений на дыхание учитываем возможности каждого ребенка.

2. Артикуляционная гимнастика — важная и неотъемлемая часть логопедических занятий. Регулярное выполнение артикуляционной гимнастики ориентировано на следующее:

- улучшить кровоснабжение артикуляционных органов и их иннервацию
- улучшить подвижность артикуляционных органов;
- укрепить мышечную систему языка, губ, щёк;
- уменьшить спастичность (напряжённость) артикуляционных органов.

Чтобы детям было интересно, мы сочиняем сказки, рассказы о язычке. Например, «Сказка о Веселом Язычке»: жил-был Веселый Язычок («улыбка») в красивом домике с трубой («трубочка»). Проснулся он однажды, открыл дверку (открыть рот), посмотрел вверх, нет ли туч на небе, посмотрел вниз, нет ли луж на земле. Погода была замечательной и он решил отправиться на прогулку в зоопарк. Встретил он в зоопарке лягушек веселых («лягушки») поздоровался с ними и дальше пошел. А навстречу ему ползла змея («змейка») она громко шипела. Испугался Язычок и дальше побежал. Вдруг он увидел лошадку («ло-

шадка»), и решил покататься на ней. Устал язычок гулять и отправился обратно домой.

3. Зрительная гимнастика

Зрительная гимнастика имеет огромное значение: она снимает зрительное напряжение, является профилактикой зрительного утомления и снижения остроты зрения, обеспечивает улучшение кровоснабжения тканей глаза, обменные процессы в глазу; повышает силу, эластичность, тонус глазных мышц, укрепляет мышцы век. При проведении зрительной гимнастики используем схемы, изготовленные совместно с детьми. Например, схема маршрута от дома до детского сада, от детского сада до школы и т.д.

4. Физкультминутки. Развитие общей моторики.

Основные задачи физкультминутки — это снизить утомление и повысить умственную работоспособность детей, снять усталость и напряжение; внести эмоциональный заряд. Комплексы физкультминуток подобраны согласно лексической теме недели, проводятся в игровой форме в середине занятия.

Кроме этого, учитывая принцип интеграции образовательных областей, в коррекционной работе мы используем спортивные тренажеры. Это совершенствует общую моторику, вырабатывают четкие координированные действия во взаимосвязи с речью, отрабатываются темп и ритм речи.

5. Пальчиковая гимнастика

Игры с пальчиками развивают не только ловкость и точность рук, но и мозг ребенка, стимулируют творческие способности, фантазию и речь. Пальчиковые игры помогают развивать у ребенка мелкую моторику, координацию

движений и внимание, активизировать речевые навыки, память и мышление. Упражнения для пальчиковой гимнастики, пальчиковые игры подобраны согласно лексической теме недели.

6. Релаксация

В структуру логопедических занятий очень гармонично вписываются игровые релаксационные упражнения, позволяющие разумно организовать чередование деятельности организма в ритме «напряжение — расслабление», что формирует у детей с речевыми нарушениями (которым свойственны повышенная возбудимость, эмоциональное и мышечное напряжение) навык регулирования мышечным тонусом и ритмичным дыханием. Нами используется комплекс игровых релаксационных упражнений «Волшебный коврик» (автор Д.Б. Юматова). Релаксационные игровые упражнения мы проводим в ходе занятия. Также комплекс релаксационных упражнений проводится в сенсорной комнате совместно с психологом и на музыкальных занятиях.

Использование здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях требует, в свою очередь, создания следующих психолого-педагогических условий: соблюдение СанПин, учет возрастных и физиологических возможностей организма каждого ребенка, активное взаимодействие логопеда с педагогами, психологом, музыкальным руководителем.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе логопеда способствует овладению дошкольниками нормами речи, формированию у них первоначальных навыков здорового образа жизни.

Литература:

1. Железнов Е., Железнова С., Развивалочки от 1 до 5 «10 мышек». Пальчиковые игры. — 2006
2. Картушина М., Зеленый огонек здоровья. Программа оздоровления дошкольников. — «Сфера», 2009
3. Сиротюк А.Л., Обучение без стресса: психофизиологическая подготовка // Дошкольное воспитание. — 2005. № 1.
4. Сиротюк А.Л., Обучение детей с учетом психофизиологии. — М., 2000

Пути формирования семейной принадлежности старших дошкольников в условиях реализации ФГТ

Киндерова Ольга Ивановна, воспитатель;

Шевченко Любовь Алексеевна, воспитатель

Автономная некоммерческая организация дошкольного образования «Планета детства «Лада» детский сад №134 «Веснушки» (г. Тольятти, Самарская обл.)

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009 г.) семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода) представлена в системе базовых национальных ценностей, осознанное принятие которых определяет духовно-нравственное развитие личности. Положения Кон-

цепции находят отражение в федеральных нормативных документах, регламентирующих содержание современного образования. Так, в ФГТ к структуре ООП ДО (2009 г.) среди задач образовательной области «Социализация» выделена задача формирования семейной принадлежности дошкольников. Задача дошкольного образовательного учреждения — актуализировать чувство причаст-

ности ребенка с семьей, родом, родственниками; дать возможность осознавать правила, регулирующие взаимоотношения в семье; инициировать осознание детьми семейных ценностей, традиций, обычаев.

Семья и дошкольное учреждение — это социальные институты, от согласованности действий, которых зависит эффективность процесса воспитания ребёнка. Никто не сомневается, что влияние семьи на ребёнка сильнее, чем влияние дошкольного учреждения, школы. Однако в тоже время семья не может обеспечить в полном объёме воспитание активной, нравственной и творческой личности. Ни детский сад, школа без семьи, ни семья без детского сада, школы не способны справиться с тончайшими и сложнейшими задачами становления человека. Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями — активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер. Взаимоотношения всех участников учебно-воспитательного процесса, положительные жизненные примеры и духовные ценности, способствуют становлению личности. Большую социальную значимость играет целенаправленное общение с семьей. Данное взаимодействие определяет педагогическую тактику дошкольного учреждения, позволяет педагогу находить верные слова при общении с родителями.

Результаты проведенной нами диагностики показали, что у детей отсутствуют четкие представления о понятиях «семья», «члены семьи». Наблюдаются неточные знания истории своего рода и семьи. У детей в основном нечеткие, неясные, несформированные представления о семье как ценности, об уровнях ценностей семьи. Многие дети не смогли охарактеризовать значимость семьи для человека. После проведения анкетирования среди родителей, выяснилось, что в семьях не сформированы представления о положительных и отрицательных поступках, как одних из ценностей семьи, так как есть семьи, членов которых ничто не радует в поведении ребенка, между родителями нет согласованности — одни и те же поступки вызывают свои, не совпадающие по значению, реакции.

Занимаясь воспитанием и формированием основ семейной принадлежности, семейных ценностей у старших дошкольников, мы наметили цели: повышение роли семейных ценностей в становлении личности ребенка, его нравственном воспитании; привлечение родителей и оказание им практической помощи в работе по ознакомлению детей с семейными ценностями, историей семьи.

Для реализации поставленных целей определили следующие задачи:

- Создать условия для эффективного взаимодействия детского сада и семьи по ознакомлению дошкольников с миром нравственных ценностей семейных традиций.
- Предоставить родителям теоретические знания и практические навыки позитивного взаимодействия с детьми в разных видах деятельности.
- Вызвать интерес у детей и родителей к семье, ее истории.

— Показать детям значимость семьи в жизни каждого человека.

— Воспитывать у детей любовь и уважение к родительскому дому, семье, своим близким, старшему поколению.

Решая задачи по формированию направленности на мир семьи, семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста в своей группе, мы строили работу, учитывая следующие принципы:

- опора на личный опыт детей, полученный ими в семье
- доступность материала для детей дошкольного возраста
- максимальное привлечение родителей и оказание им практической помощи в работе по ознакомлению детей с семейными ценностями, историей семьи
- интеграция совместной деятельности детей и родителей дома с их деятельностью в дошкольном образовательном учреждении

Совместно с родителями, мы разработали план-программу формирования у старших дошкольников семейных ценностей, который включал разные формы работы, как с детьми, так и с родителями.

Организация взаимодействия детского сада и семьи в форме проектной деятельности представляет собой интересную современную форму работы по привлечению родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе и способствует укреплению связи между дошкольным учреждением и семьями воспитанников. В рамках семейных художественно — творческих проектов были реализованы такие проекты, как «Ты взрослый, я — ребенок», «Цветок семейного счастья», «Герб моей семьи». Основная цель таких проектов — укрепление семьи, вовлечение детей и взрослых в творческий процесс; общение родителей и детей.

После бесед с детьми, мы выяснили, что дети очень мало знают о жизни своих родителей, об их детстве. Выход из этой ситуации нашли в составлении семейных историй. Эту работу дети могут выполнить только с помощью взрослых членов своей семьи. Дети собирали материалы о своих родных и близких, среди которых были фото-архив, сама история, рассказанная ребёнком со слов родителей, ромашка имён («Как меня называют дома»), генеалогическое древо семьи, герб семьи. После этого в группе каждый ребёнок рассказал о своей семье, своих родителях.

Семейные праздники — особые дни в жизни ребёнка, они несут заряд радости эмоциональный подъём, обещают приятные каждому сердцу подарки и открытое общение с близкими людьми. Старались подвести родителей к пониманию того, что необходимо привлекать детей к сильному участию в праздниках. Задача родителей — помочь ребёнку выбрать подарок, придумать интересное поздравление, оформить комнату и праздничный стол. Еще убедили родителей в том, что одним из самых эффективных и доказанных способов укрепить семью — это

определить один вечер в неделю «семейным вечером». Хороший семейный вечер — это или общая игра, или ужин всей семьёй, или прогулка. Залогом благополучного семейного вечера является обязательство быть на нём и отложить все другие дела. Дали рекомендации родителям, какие темы, можно обсуждать на семейном вечере: «Семейные ценности», «Собирание семейных историй», «Решение семейных проблем», «Управление семейным бюджетом», «Разделение семейной работы», «Прощение других» и т.д.

Традиционную форму родительского собрания мы заменяем новыми нетрадиционными познавательными формами, такими как «КВН», «Семейная гостиная», «Круглый стол», «Поле семейных чудес», «Семейное Ток шоу», презентации «Мой дом — моя крепость», в которых семьи спланируются, раскрываются со всех сторон, узнают о семейных праздниках, традициях в других семьях. Такие формы направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду.

Активно используем метод игрового моделирования поведения Арнаутовой Е.П. Когда родитель вступает в игровое взаимодействие, поле его зрения на воспитательную проблему расширяется, он может поставить под сомнение собственное представление о ребенке, его семейной принадлежности. Применяя этот метод, организовываем по пятницам «Вечерние игралки — засадки», на которых предлагаем родителям различные задания в проигрывании ситуаций: «Успокойте плачущего ребенка, не желающему уступить место пожилому человеку», «Найдите подход к ребёнку, не желающему выполнять вашу просьбу» и т.д., либо ситуации, возникшие между детьми.

Огромной популярностью среди детей и родителей пользуются совместные праздники, которые сближают членов семьи, находят эмоциональный отклик в сердцах детей. Очень любимы в нашей группе такие праздники-досуги как: «Сядем рядком, да поговорим ладком», «Нет роднее дружка, чем родная матушка», «Папа, мама и я — спортивная семья» и др.

Мы создали в группе семейный музей. Музей семьи — специально спроектированная интерактивная образовательная среда, в пространстве которой решаются задачи формирования у детей направленности на мир семьи; со-

держит предметы (экспонаты), несущие определенную историческую ценность для отдельно взятой семьи, отражающие жизнь конкретной семьи в совокупности индивидуальных проявлений в различных сферах деятельности. Созданы мини-экспозиции: «Вот оно какое, семейное лето!», «Большая книга сказок о маме», семейные сказки «Из уст — в уста», выставки «Игрушки детства родителей», «Бабушкины куклы», «Семейные реликвии» и др. Также в музее выставляются семейные коллекции: «Марки России», «Календарики», «Монеты», «Новогодние игрушки» и др. Совместное сотрудничество и заинтересованность педагогов, детей и родителей способствовали зарождению и функционированию музея семьи.

Пользуются успехом у нас в группе такие формы работы, как «Фото-коллажи», «Фото — репортажи» на темы: «Мир детства мам и бабушек» (пап и дедушек), «Активный отдых с внуками», «Папа, мама и я — вазовская семья», «Папа, мама, брат (сестра) и я — здоровая семья!» и т.д.; ежемесячные выпуски тематических «Семейных журналов»: «Хобби моей семьи», «Традиции моей семьи», «Самый интересный семейный выходной», «Самая дружная семья — моя!» и др.

По мнению родителей, сохранение семейных ценностей, уважение к ним, возрождение традиций, благоприятно влияет на позитивные взаимоотношения в семье.

Проведенная нами работа с родителями по взаимодействию формирования у дошкольников направленности на семью, семейные ценности способствовала:

- Сохранению семейных ценностей, уважения к ним, возрождению традиций, благоприятно повлияло на позитивные взаимоотношения в семье.

- Развитию у детей чувства ответственности, взаимной заботы, помощи, уважения по отношению к своим родным, близким.

- Повышению компетентности родителей в вопросах семейного воспитания. Восстановлению преемственности семейных поколений.

- Дети получили необходимую информацию о своей семье, ее истории, традициях и обычаях.

- Произошел обмен опытом семейного воспитания и традиций.

- Поиску новых форм взаимодействия педагогов с родителями.

Литература:

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. — М.: ТЦ Сфера, 2009. (Библиотека журнала «Воспитатель ДОУ»).
2. Бардинова Е. Социальное развитие детей в ДОУ: методическое пособие / Бардинова Е., Иванова Н., Калинина А. / серия Приложения к журналу «Управление ДОУ» — М.: Сфера, 2008.
3. Григорьева Г.Г. Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста: программно-методическое пособие «Филиппок» / Г.Г. Григорьева, Ю.А. Тишкина, С.Б. Касаткина. — Н.Новгород: ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2009. Осипова Л.Е. Родительские собрания в детском саду. Старшая группа. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008.
4. Дыбина О.В. Технологии формирования у ребенка направленности на мир семьи: практико-ориентированная монография / Анфисова.С.Е., Еник О.А., Пенькова Л.А., Щетинина В.В./-Ульяновск, 2010.

5. Дыбина О.В., Пенькова Л.А., Реализация технологий формирования у ребенка направленности на мир семьи. — Тольятти: ТГУ, 2010.
6. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
7. Осипова Л.Е. Родительские собрания в детском саду. Подготовительная группа. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008.
8. Скоролупова О.А. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Часть I. — М.: ООО Издательство «Скрипторий 2003», 2008.
9. Скоролупова О.А. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Часть II. — М.: ООО Издательство «Скрипторий 2003», 2008.

Управление профессиональным ростом педагогов, обеспечивающих сопровождение детей с нарушением зрения в современном дошкольном образовательном учреждении

Литошина Маргарита Юрьевна, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
МБДОУ детский сад комбинированного вида №56 «Красная гвоздика» (г. Тольятти)

Модернизация российского образования, как определено в Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, является основой динамического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Меняющаяся ситуация в системе образования формирует также и новые образовательные потребности педагогов. Она волнует любого педагога, сознательно стремящегося к повышению своей профессиональной компетентности, желающего быть способным и готовым к действиям в новых социокультурных условиях. В этом, очевидно, проявляется тенденция формирования нового образа педагога. Она связана с четким различием понятий о нем, как хорошо обученном специалисте, и педагоге — профессионале, не только виртуозно владеющим педагогической технологией, но и способным к самооценке собственной деятельности.

Именно поэтому сегодня все более актуальной становится проблема повышения профессионализма педагога, уровня его компетентности. Это обусловлено тем, что общество осознает необходимость качественного улучшения образования, его направленности на расширение возможностей личности. Эти ожидания в зависимости от общественных потребностей и новые возможности реализации личности, обуславливают необходимость создания эффективного механизма, позволяющего осуществить выявление конкретных профессиональных качеств каждого педагога и перспектив его роста.

Отсюда выстраиваются задачи кадровой стратегии:

1. создание условий для постоянного самообразования педагогов;
2. создание квалифицированного ядра кадров, которые применительно к сегодняшней ситуации в перспек-

тиве дадут возможность эффективному развитию образовательного учреждения;

3. формирование педагогического коллектива как команды единомышленников, поскольку качество образования достигается интеграцией действий и усилий всего педагогического сообщества.

В рамках реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в условиях лично-ориентированного подхода к сопровождению воспитанников, выступает необходимость пересмотра существующих подходов к проблеме профессионального роста педагогических кадров.

Отказ от унифицированной формы педагогической помощи, уход от жестко определенного способа взаимодействия с педагогическим персоналом, переход на индивидуально ориентированный подход, направленный на профессиональные потребности каждого педагога, создание условий для реализации индивидуальной траектории его личностного самосовершенствования — вот адекватный способ управления повышением профессионализма педагогических кадров сегодня.

Основываясь на ключевые циклы управленческой деятельности, данный процесс включает в себя несколько этапов: диагностики, планирования, организации и контроля.

В условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида, осуществляющего квалифицированную коррекцию нарушений в развитии детей со зрительной патологией, реализация диагностического этапа направлена на изучение затруднений педагогов в вопросах сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также в выявлении проблем в их педагогической деятельности и включает в себя выявление уровня профессиональной

компетентности педагогов по следующим параметрам:

- профессионально-педагогическая подготовленность;
- профессионально-педагогическая деятельность;
- профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность;
- информационно-коммуникативная функция;
- регуляторно-коммуникативная функция;
- коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности;
- организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности;
- конструктивно-проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности.

Этап планирования предполагает актуализацию необходимых направлений для профессионального роста и самосовершенствования педагогов, определение профессиональных задач повышения педагогической компетентности, составление индивидуальных программ профессионального роста с учетом выявленных затруднений

в каждом индивидуальном случае, а также определение системы оценки решения поставленных задач и реализации программы; их корректировку.

Каждое учреждение имеет в своем составе педагогов различной квалификационной категории и стажа педагогической деятельности, что соответственно позволяет разделить персонал на подгруппы, например, «Первоклассник» — группа педагогов без категории и стажем работы до пяти лет. «Юниор» — группа педагогов с первой квалификационной категорией и стажем работы от пяти до десяти лет, а также группа «Мастер», в состав которой входят педагоги с высшей квалификационной категорией и стажем работы от десяти лет.

Содержательный компонент этапа планирования основан на теории Е.И. Машбица, «системе функционального структурирования учебной деятельности», обязательный минимум которого (представлен в таблице) дополняется мероприятиями или формами взаимодействия с учетом индивидуальных потребностей каждого педагога:

Педагогические подгруппы.		
«Первоклассник»	«Юниор»	«Мастер»
Содержательный компонент — деятельность, направленная на усвоение заданной системы профессиональных действий.		
1. Консультация «Строение и функции зрительного анализатора». 2. Слайд-презентация «Патологические состояния и нарушения функций органа зрения детей дошкольного возраста». 3. Практикум «Причины зрительных расстройств». 4. Мастер-класс «Детское косоглазие. Его влияние на психофизическое развитие ребенка». 5. Семинар «Амблиопия. Виды амблиопии при косоглазии». 6. Практикум «Учет офтальмогигиенических требований в непосредственной образовательной деятельности с учетом индивидуальных зрительных возможностей каждого воспитанника». 7. Круглый стол «Адаптация стимульного материала в работе со слабовидящими дошкольниками». 8. Мастер-класс «Методы развития зрительного восприятия».	1. Консультация «Офтальмологические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения». 2. Слайд-консультация «Как портится детское зрение?» 3. Составление буклета «Профилактика зрительных нарушений». 4. Круглый стол «Приемы развития и тренировки зрительного анализатора у детей». 5. Семинар «Особенности коррекции и компенсации в работе с дошкольниками с нарушенным зрением». 6. Решение проблемной задачи «Двигательная активность детей с косоглазием и амблиопией в непосредственной образовательной деятельности». 7. Консультация «Особенности психоэмоционального напряжения детей с косоглазием и амблиопией». 8. Консультация «Особенности развития предметно-практических действий у дошкольников с нарушением зрения». 9. Педагогический форум «Развитие компенсаторных механизмов в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения».	1. Круглый стол «Технологии, методы и приемы развития зрительного восприятия». 2. Составление буклета «Развитие зрительных функций с раннего возраста». 3. Семинар-практикум «Приемы коррекции дисбинокулярной амблиопии». 4. Консультация «Возрастные особенности усвоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования воспитанниками групп с нарушением зрения». 5. Слайд-презентация «Педагогическая коррекция сходящегося и расходящегося косоглазия дошкольников». 6. Проектирование в рамках темы «Развитие зрительно-моторной координации дошкольников с нарушением зрения». 7. Дискуссия «Приемы и способы управления развитием зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения на разных возрастных этапах».

Мотивационный компонент — выработка системы ценностных ориентаций, позволяющих определить место и значимость педагога в его профессиональной деятельности.		
1. Психологический тренинг «Профессия — педагог». 2. Круглый стол «Методики специального воспитания дошкольников». 3. Семинар-практикум «Роль социализации дошкольников с нарушением зрения в окружающую действительность».	1. Практикум «Составление портрета выпускника детского сада (с нарушением зрения)». 2. Проигрывание тренинговых ситуаций «Слепой в обществе зрячих». 3. Психологический тренинг «В защиту слабовидящих». 4. Педагогический практикум «Немного слов в пользу специального педагога».	1. Педагогическая игра «Что?», «Где?», «Когда?» по проблеме «Как вырастить здорового ребенка». 2. Проектная деятельность в рамках темы «Нормы и отклонения в развитии детей с нарушением зрения. Что осложняет социализацию?» 3. Практикум «Составление типового индивидуального коррекционного маршрута для дошкольника с нарушением зрения».
Ориентировочный компонент — процесс использования ориентировочной основы профессионально-педагогической деятельности.		
1. Выполнение индивидуальных практических заданий по типу подбора индивидуальных оптимально-гигиенических условий для реализации непосредственной образовательной деятельности с детьми. 2. Составление буклета «Способы развития и тренировки зрения в домашних условиях». 3. Анкетирование «Некоторые аспекты работы при детских зрительных нарушениях».	1. Составление или подбор индивидуальных мини-программ по коррекции восприятия цвета, формы, величины, моторики рук, ориентировки и .д. 2. Составление слайд-отчетов «Условия пребывания дошкольников с нарушением зрения в детском саду», «Приемы коррекции в работе воспитателя специализированной группы» и т.п. 3. Конкурс практических работ «Дидактическая игра для развития восприятия».	1. Брейн-ринг «Специальный педагог. Знания и требования в работе». 2. Практикум «Анализ результатов входящей диагностики усвоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Способы и приемы коррекции выявленных проблем». 3. Мастер-класс «Работа с родителями воспитанников с ОВЗ. Пути и способы планирования взаимодействия».
Исполнительный компонент — преобразование полученных знаний и профессиональных умений; получение результата.		
1. Практическая консультация для родителей воспитанников «Развивайте зрение дома». 2. Деятельность педагогов по выполнению требований к учету зрительных нагрузок воспитанников; реализации индивидуальных потребностей воспитанников при календарном планировании работы с детьми. 3. Участие в конкурсе презентаций «Мои достижения в работе».	1. Мастер-класс для педагогов «Технологический аспект развития восприятия цвета, формы и величины». 2. Проектная деятельность в рамках темы «Способы формирования сенсорных эталонов при реализации психолого-педагогической работы по образовательной области «Социализация».	1. Родительский интерактив «Развитие зрительно-моторной координации при подготовке дошкольников с нарушением зрения к школе». 2. Участие в конкурсе «Лучший специальный педагог МБУ». 3. Составление перспективного планирования по реализации психолого-педагогической работы основной общеобразовательной программы дошкольного образования МБУ для воспитанников с нарушением зрения.

Организация, как следующий этап управления профессиональным ростом педагогов, включает в себя собственно реализацию индивидуального плана профессионального развития педагогов, составленного с учетом затруднений каждого, а также в рамках осуществления текущей коррекционно-педагогической деятельности в условиях выполнения федеральных государственных требований.

Этап контроля как оценки полученного результата включает в себя проверку правильности составления индивидуальных программ профессионального роста педагогов, уровня их усвоения и степени качества реализации в педагогической деятельности полученной теоретической и практической информации.

Педагогические подгруппы.		
«Первоклассник»	«Юниор»	«Мастер»
1. Предупредительный контроль «условия выполнения офтальмо-гигиенических требований». 2. Тематический контроль «об уровне наполняемости предметно-развивающей среды групп для детей с нарушением зрения материалом по развитию зрительного восприятия». 3. Персональный контроль «уровень реализации федеральных государственных требований на прогулке».	1. Предупредительный контроль «технологический аспект сенсорного развития в индивидуальной работе с дошкольниками с нарушением зрения». 2. Персональный контроль «уровень реализации федеральных государственных требований в режимных моментах». 3. Тематический контроль «о систематичности реализации индивидуальной работы с воспитанником».	1. Предупредительный контроль «о реализации индивидуально-дифференцированного подхода в режимных моментах». 2. Персональный контроль «уровень реализации федеральных государственных требований в непосредственной образовательной деятельности». 3. Фронтальный контроль «об эффективности коррекционно-педагогического сопровождения воспитанников с нарушением зрения по итогам года».

Примерная логико-систематизированная организация контролируемых мероприятий в течение всего периода обучения и повышения профессиональной компетентности педагогов позволяет отслеживать правильность усвоения и, соответственно, реализации усвоенных специальных дефектологических знаний и умений. Несоответствие выявленных результатов установленных контролем параметрам требуют внесения соответствующих корректировок в дальнейшую деятельность, как теоретическую, так и практическую.

Сегодня дошкольное образовательное учреждение не может развиваться без создания и освоения новой практики профессиональной деятельности.

Каждая личность индивидуальна и неповторима, поэтому, личностно-ориентированный подход к профессиональному саморазвитию педагогов, безусловно, приводит к их успешной трудовой деятельности.

Управление персоналом, основанное на стратегии постоянных улучшений, способствует нарастанию потенциала образовательного учреждения и привлечения новых ресурсов.

Литература:

1. Галенко В.П., Страхова О.А. Как эффективно управлять организацией. М. — 2003 г.
2. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Инновации и образование. СПб. — 2003 г.
3. Молодчик А.В. Менеджмент: стратегия, структура, персонал. М. — 1997 г.
4. Уткин Э.А. Основы мотивационного менеджмента. М. — 2000 г.

Развитие изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию

Максимова Ирина Владимировна, старший преподаватель;
 Лебская Елена Михайловна, студент
 Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Изобразительная деятельность рассматривается многими педагогами и психологами как наиболее эффективное средство для творческого развития ребенка в детском саду и в условиях семейного воспитания. Руководство детской изобразительной деятельностью требует от воспитателя знания специфики творчества ребенка, особенностей изобразительно-выразительных умений воспитанников. Успех обучения рисованию, в частности, в развитии изобразительно-выразительных умений у детей во многом зависит от того, какие методы и приемы ис-

пользует педагог. Можно научить детей основным приемам изображения, оставив без внимания развитие у них изобразительно-выразительных умений.

На необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении изобразительной деятельности детей и взрослых, указывали в своих трудах Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Б.М. Теплов и др. Также учеными отмечается необходимость освоения дошкольниками изобразительно-выразительных средств в процессе рисования. Именно владение ребенком дан-

ными умениями обеспечить и создание им выразительного образа. Актуальность выделенной проблемы определили выбор темы исследования — «Развитие изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию».

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами была определена цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и апробации педагогических условий, способствующих развитию изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию. Основу исследования составило предположение о том, что наиболее успешному развитию изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию будут способствовать совокупность педагогических условий:

- мониторинг развития изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- организация восприятия детьми окружающей действительности посредством наблюдения (умение видеть, сравнивать, анализировать, сопоставлять объекты или явления);
- обогащение представлений детей о разнообразных изобразительных материалах и способах их использования;
- освоение детьми технических приемов изображения;
- активизация самостоятельного поиска детьми способов решения поставленной изобразительной задачи.

Теоретическую основу исследования составили научные труды отечественных педагогов и психологов:

- Т.С. Комаровой, Г.В. Лабунской, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, раскрывающие различные аспекты детской изобразительной деятельности и пути ее развития (формирование графических навыков, развитие художественно-образной основы деятельности, роль разнообразных методов обучения);
- Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, В.Б. Косминской, рассматривающие обучение детей определенным умениям и навыкам как основу творческих проявлений;
- И.А. Лыковой, Н.В. Падашуль о развитии самостоятельной художественной деятельности детей;
- В.С. Мухиной, Е.К. Ривиной, Б.П. Юсова о взаимосвязи ознакомления дошкольников с окружающим миром и развития детского изобразительного творчества.

На основе изучения научной и методической литературы мы выяснили, что процесс развития изобразительной деятельности ребенка дошкольного возраста предполагает становление всех ее структурных компонентов: потребностей и мотивов, целеполагания, ориентировочного компонента, операционального компонента и контроля процесса и оценки результатов деятельности. Стать субъектом изобразительной деятельности — значит овладеть этой деятельностью, быть способным к ее осуществлению. Также исследователи выделяют ряд особенностей, присущих изобразительной деятельности

детей — ей свойствен моделирующий характер и художественно-образное воплощение.

Многими исследователями (Т.С. Комарова, Г.В. Лабунская, Н.П. Сакулина, Н.Л. Стариченко и др.) подтверждается положение о том, что ряд выразительных средств, используемых художником в графике, в определенной степени доступен дошкольнику. Дети дошкольного возраста осваивают различные изобразительные материалы и с их помощью создают образы объектов и явлений окружающей действительности. Детям доступны такие средства выразительности в рисовании как линия, форма, цвет, композиция. Ребенок создает изображение по частям, используя разнообразие форм. Выразительность достигается им с помощью характерных деталей, черт. При этом иногда выразительность появляется случайно, неожиданно для ребенка.

Как отмечают Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, цвет особенно привлекает внимание ребенка. В рисунке он часто использует его декоративность, стараясь сделать рисунок наряднее, ярче, при этом стремится к конкретности цветов [2; 3]. Ребенок часто нарушает пропорции частей, выделяет отдельные детали, пытается выразить движение. Передача движения в рисунке является одной из сложных задач для дошкольника. В процессе обучения дети начинают осваивать различные композиционные задачи, у некоторых детей появляется композиция по диагонали, по кругу, заслоняются предметы.

Таким образом, степень выразительности рисунка дошкольника зависит от того, развито ли у него воображение, образное восприятие, а также от особенностей обучения рисованию. Изучив теоретические вопросы развития изобразительно-выразительных умений детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию, мы перешли к проведению экспериментальной работы, которая состояла из трех этапов педагогического эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Рябинушка» с. Гостищево Яковлевского района Белгородской области. В исследовании приняли участие 15 воспитанников старшей группы.

Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в выявлении уровней развития изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста. Нами были использованы показатели и критерии изобразительно-выразительных умений, выделенные Т.Г. Казаковой: содержание изображения (полнота изображения образа); передача формы; строение предмета; передача пропорций предмета; композиция; передача движения; цветовое решение изображения.

Для выявления уровня развития изобразительно-выразительных умений старших дошкольников были использованы два задания на исполнительство: «Изображение любимой игрушки» и «Изображение эпизода из любимой сказки». На констатирующем этапе нами были получены следующие результаты: высокий уровень из-

образительно-выразительных умений показали 3 ребенка (20 %), средний уровень показали 6 детей (40 %) и низкий уровень показали также 6 детей (40 %).

В рамках констатирующего этапа экспериментальной работы мы провели анкетирование воспитателей, работающих с детьми старшей группы. Нами было выявлено, что воспитатели рассматривают изобразительную деятельность как важное средство развития различных сторон личности воспитанников. Однако в ходе опроса выяснилось, что не всегда воспитателями проводится предварительная работа перед занятиями по изобразительной деятельности. В процессе обучения рисованию воспитатели в основном используют словесное объяснение с показом способа изображения. Используется при этом и рассматривание готового образца (в соответствии с темой занятия). Однако проведение предварительной работы по восприятию объектов окружающей действительности и обогащение представлений детей о выразительных средствах изображения практически не проводится.

Мы обратили внимание на прямую зависимость обучения рисованию и проявлением изобразительно-выразительных умений детей в их рисунках. На наш взгляд, основной причиной низкого уровня исполнительства в рисунках детей является методика обучения рисованию, используемая воспитателями. Видимо, на занятиях недостаточно внимания уделяется таким показателям исполнительства и творчества как композиция, линия, цветовая гамма, передача движения. Нами были учтены результаты проведенного диагностического обследования детей и опроса воспитателей в процессе организации формирующего этапа экспериментальной работы, цель которого состояла в апробации педагогических условий развития изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию.

Основные направления работы на формирующем этапе эксперимента включали работу с педагогами и работу с детьми. Для педагогов была проведена консультация о взаимосвязи обучения и развития изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного воз-

раста, проведен мастер-класс, а также была рекомендована литература для работы по самообразованию.

Содержание работы с детьми включало: проведение наблюдений за явлениями и объектами окружающей действительности; обогащение представлений детей о разнообразных изобразительных материалах и способах их использования; средствах выразительности (цвет, форма, размер, расположение на листе, в композиции); использование в процессе обучения дошкольников рисованию проблемных ситуаций, активизирующих самостоятельный поиск выразительных средств в процессе изображения.

В процессе всего формирующего этапа экспериментальной работы осуществлялись побуждение и поддержка проявления инициативы детей в художественной деятельности, в высказываниях собственных эстетических суждений и оценок. Представление изобразительной задачи в виде проблемы позволило поставить воспитанников в активную позицию — позицию субъекта деятельности. Мы старались избегать использования готовых шаблонов, образцов, актуализировали опыт детей и полученные ими впечатления на предварительном этапе (при подготовке к занятию). Также активно использовался показ способов изображения самими детьми.

Проведение контрольной диагностики, позволило выявить положительную динамику в развитии изобразительно-выразительных умений у детей старшего дошкольного возраста. Рисунки детей стали более содержательными и выразительными. В процессе создания рисунков дети старались использовать представления о предметах и явлениях окружающей действительности, свободнее ориентировались в выборе средств и способов изображения. Следовательно, работа, проведенная нами с детьми экспериментальной группы, оказалась эффективной. Условия гипотезы нашли свое подтверждение. Причем важным моментом в их реализации является соотношение представлений ребенка об особенностях наблюдаемых объектов с выразительными средствами художественных материалов, изобразительных техник, которые позволят передать эти особенности в рисунке ребенка.

Литература:

1. Детство: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2011. — 528 с.
2. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество. — М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2006. — 192 с.
3. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. Изд. 3-е, переработанное и дополненное. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 176 с.

Педагогические условия воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста

Максимова Ирина Владимировна, старший преподаватель;
Полянская Надежда Валерьевна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В настоящее время необычайно возрос интерес к проблемам формирования культуры поведения подрастающего поколения. Воспитание этических норм поведения у ребенка — нравственная проблема, имеющая социальную значимость. Дошкольное детство является важнейшим периодом в нравственном становлении формирующейся личности. В этот период происходит приобщение ребенка к культуре, к общечеловеческим ценностям. На развитие у детей представлений о морали одновременно оказывают внимание семья, детский сад, окружающая действительность. Перед педагогами и родителями стоит задача воспитания высокообразованного и воспитанного молодого поколения, владеющего всеми достижениями созданной человечеством культуры. Подражая взрослому человеку, ребенок начинает осваивать первые нормы общения. На протяжении всего периода дошкольного возраста пополняются и совершенствуются представления о нормах и правилах поведения, усложняются требования к поведению ребенка. К концу дошкольного возраста у ребёнка должны быть сформированы довольно устойчивые формы социально приемлемого поведения.

Усвоенные детьми знания о культуре поведения и, соответствующие им умения и навыки, позволяют поддерживать общий порядок в режиме дня, укладе жизни семьи, дома, в установлении правильных взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками. Это навыки, связанные с личной опрятностью и аккуратностью, чистотой одежды, обуви; с культурой еды (поведение за столом, умение пользоваться столовыми приборами); с культурой поведения со взрослыми и со сверстниками (дома, во дворе, на улице, в общественных местах, в детском саду); с культурой игры, познавательной деятельностью, выполнением трудовых обязанностей; с культурой речи (форма обращения, культура словаря, тона, темпа речи).

Проблема воспитания культуры поведения дошкольника нашла свое отражение в научных исследованиях отечественных педагогов. Так, например, в работах Т.И. Бабаева, Т.И. Ерофеева, М.Н. Сокольникова и др. подчеркивается значение культуры взаимопонимания в старшем дошкольном возрасте для развития дружеских, гуманных отношений к сверстникам; в работах Р.С. Буре, З.С. Целенко, Е.В. Субботского, Л.С. Римашевской — вопросы сотрудничества и партнерства.

Изучение игровой деятельности старших дошкольников дает основания рассматривать культуру взаимопонимания как необходимое условие развития детских игровых и реальных взаимоотношений, так как процесс игры выступает как игровой диалог, способ понимания и

проникновения в смысл действий и намерений партнера, связанные с организацией общей деятельности (А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева, Н.Я. Михайленко и др.).

Приведенные аргументы подтверждают актуальность темы исследования. Цель исследования состояла в поиске педагогических условий воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста. Нами была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой успешному воспитанию культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать следующие педагогические условия:

- обогащение представлений о правилах и этике поведения;
- формирование положительного эмоционального отношения к выполнению правил поведения;
- использование проблемных ситуаций для закрепления усвоенных правил поведения;
- использование реальных жизненных ситуаций для пополнения личного опыта культурного поведения.

Предварительно нами были изучены материалы научных трудов отечественных педагогов и психологов, позволившие выяснить, что понятие «культура поведения дошкольника» рассматривается как совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Следует отметить, что культура поведения не сводится к формальному соблюдению этикета. Она тесно связана с нравственными чувствами и представлениями. В содержании культуры поведения дошкольников условно выделяют следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки.

В старшем дошкольном возрасте активно продолжается формирование нравственных качеств личности и привычек культурного поведения. Содержание педагогического процесса на этом этапе составляет воспитание уважения к родным и близким, привязанности уважения к воспитателям, осознанного стремления порадовать старших хорошими поступками, желание быть полезным окружающим. У детей старшей группы необходимо активно и последовательно формировать дружеские взаимоотношения, привычку играть и заниматься сообща, умение подчиняться требованиям, в своих поступках следовать примеру хороших людей, положительным, героическим персонажам известных художественных произведений [1,235].

В нравственном воспитании старшего дошкольника продолжает занимать большое место воспитание куль-

туры общения. Формирования уважения к окружающим, доброжелательности, волевых качеств, сдержанности происходит в коллективе сверстников. Коллектив играет в жизни детей все большую роль, взаимоотношения детей усложняются.

В поведении старшего дошкольника ярче выступает связь нравственных качеств и свойств личности с интеллектом, познавательным и интересным, отношением к окружающему миру, к деятельности, к взрослым и сверстникам, к себе. Ребенок в процессе общения уже может быть сдержанным, умеет действовать в интересах партнера или группы сверстников, проявляя при этом волевые достаточные усилия.

Главным в целенаправленной воспитательной деятельности педагога на ступени старшего дошкольного возраста, продолжает оставаться организация жизни и деятельности ребенка, соответствующая опыту содержательного общения, формированию доброжелательного отношения к сверстникам и окружающим.

Экспериментальная работа по проблеме исследования была организована на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №1 «Ромашка»» п. Прохоровка Белгородского района, в старшей группе. В исследовании участвовало 12 детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в определении уровней культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в апробации педагогических условий воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Цель контрольного этапа экспериментальной работы заключалась в выявлении динамики в развитии культуры поведения детей экспериментальной группы.

Выявление уровней культуры поведения у старших дошкольников осуществлялась по следующим параметрам: знание правил и норм культурного поведения, отношение к правилам и нормам культурного поведения, следование правилам и нормам культурного поведения.

На основе требований основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детство» нами были определены критерии уровней культурного поведения детей старшего дошкольного возраста:

Высокий уровень — у ребенка сформированы достаточные знания о правилах и нормах культурного поведения, ребенок демонстрирует положительное отношение к правилам и нормам культурного поведения, ребенок следует правилам и нормам культурного поведения;

Средний уровень — у ребенка сформированы поверхностные знания о правилах и нормах культурного поведения, ребенок демонстрирует неустойчивое отношение к правилам и нормам культурного поведения, ребенок не всегда следует правилам и нормам культурного поведения;

Низкий уровень — у ребенка сформированы недостаточные знания о правилах и нормах культурного поведения, ребенок демонстрирует равнодушное отношение к правилам и нормам культурного поведения, ребенок следует правилам и нормам культурного поведения только по напоминанию взрослого.

В соответствии с выделенными параметрами были использованы такие диагностические методики, как «Беседа», «Сюжетные картинки», наблюдение. По результатам диагностики нами были выявлены следующие уровни культуры поведения детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень культуры поведения показали 3 ребенка (25 %), средний — 6 (50 %) детей и низкий — 3 ребенка (25 %).

При проведении качественного анализа результатов диагностики мы выяснили, что дети, показавшие средний уровень культуры поведения, имеют достаточные представления о правилах и нормах культурного поведения, однако в своем поведении не всегда руководствуются ими. Дети с низким уровнем культуры поведения, по данным наблюдения, часто проявляют конфликтность в общении со сверстниками, неопытны. Основная причина, на наш взгляд, заключается в том, что это дети из неблагополучных семей.

Результаты диагностики были учтены нами на формирующем этапе экспериментальной работы. В соответствии с содержанием образовательной области «Социализация» программы «Детство» в процессе организации и проведения формирующего этапа экспериментальной работы мы старались обеспечить единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач в воспитании культуры поведения детей старшего дошкольного возраста.

Нами была составлена программа развивающей работы с детьми, направленная на повышение уровня культуры поведения воспитанников. Целью были выделены следующие задачи:

- обогащать представления о правилах и нормах культуры поведения;
- воспитывать положительное отношение к выполнению правил и норм культуры поведения;
- формировать навыки культурного поведения в повседневной жизни;
- учить видеть свои недостатки в поведении и уметь их исправлять.

В процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста положительных навыков и привычек мы руководствовались следующими принципами: принципом единства и целостности воспитательного процесса; сочетанием требовательности с уважением и доверием к детям, принципом систематичности и последовательности.

В процессе реализации поставленных задач были использованы следующие методы: этические беседы, чтение художественной литературы, наблюдение за трудом взрослых, проблемные ситуации, развивающие игры. При определении содержания воспитательной работы с детьми

нами были использованы проблемные ситуации, развивающие игры, представленные в программе «Страна Добра» Е.О. Севостьяновой [2].

Для уточнения, систематизации нравственных представлений старших дошкольников нами была использована этическая беседа. Содержанием этических бесед становились в основном реальные жизненные ситуации, поведение окружающих людей и прежде всего самих воспитанников. Воспитатель давал характеристику тем фактам и поступкам, которые дети наблюдали или совершали в общении со сверстниками и взрослыми. Подобные характеристики способствовали формированию у детей объективности в оценке событий, помогали им ориентироваться в той или иной ситуации и поступать в соответствии с правилами нравственного поведения.

Посредством этических бесед воспитатель связывал между собой в сознании детей разрозненные представления в единое целое — основу будущей системы нравственных оценок. Усвоение этических понятий в определенной системе помогает старшему дошкольнику разобраться в сущности понятий добра, общего блага, справедливости формирует первоначальное понятие о человеческом достоинстве.

Рассказ о различных ситуациях и явлениях социального мира способствовал обогащению и расширению знаний детей, дополнял наблюдения и знакомил с объектами и явлениями социальной жизни, недоступными для наблюдения. Часто рассказ воспитателя дополнялся показом картинок и рассказами самих детей. В процессе рассказа мы акцентировали внимание детей на значимых событиях общественной жизни, их деталях, особенностях проявлений. Беседы, связанные с приобретением новых знаний о социальном мире, входили как элемент во все занятия, экскурсии, игры, т.е. во все виды деятельности детей.

Мы старались учить детей выражать свое личное отношение к наблюдаемым явлениям социального мира, анализировать субъект-субъектные отношения социального мира, давать им эмоциональную оценку, самостоятельно выбирать способ правильного поведения в различных эмоциональных ситуациях.

Чтение художественных произведений мы сочетали с наблюдением. Из художественных произведений (сказок, стихотворений, рассказов) дети получали важные сведения о взаимоотношениях людей, приобретали опосредованный опыт социального взаимодействия, знакомились с моральными качествами персонажей. У детей воспитывалось эмоциональное отношение к различным ситуациям социального взаимодействия, чувство сопереживания к персонажам литературных произведений. («Два жадных медвежонка», «Огурцы» Н.Носова, «Цветик-семицветик» и др.)

В процессе ознакомления дошкольников с литературными произведениями у них также формировались нравственные представления о нормах поведения, взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, положительных

и отрицательных качествах личности. Следует отметить, что литературные произведения служат богатым материалом для нравственного воспитания детей, поскольку описанные в художественных произведениях отдельные стороны жизни людей и их взаимоотношения позволяют дошкольнику активно овладеть нравственными нормами поведения, проникнуться благородными чувствами и стремлениями.

На значение раннего приобщения детей к богатствам художественного слова обращали внимание такие известные педагоги и психологи, как Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, К.Д. Ушинский и др. Чтение ребенку произведений различных литературных жанров (сказки, рассказы, стихотворения, малые фольклорные формы — пословицы, поговорки, потешки) развивает у него чувство родного языка, внимание к художественному слову, умение воспроизводить эти выразительные средства в своих высказываниях, а также опосредованному усвоению социального опыта взаимодействия с окружающими.

В дошкольном образовательном процессе при организации наблюдения мы максимально использовали любые жизненные ситуации. Дети учились не только вести систематические наблюдения за взаимоотношениями между людьми, вербально определять основные социальные нормы, но и давать им эмоциональную оценку, выражать свое эмоциональное отношение к происходящим событиям, формулируя личную точку зрения.

После непосредственного наблюдения для дальнейшего анализа жизненных ситуаций детям задавали вопросы проблемного характера. Они способствуют воспитанию умения делать самостоятельные выводы (например: «Почему Маша поступила именно таким образом?», «Чем отличается поведение Маши от поведения Дениса?»).

Для активизации познавательной деятельности при ознакомлении детей с социальным миром мы сочетали наблюдение с любой практической деятельностью. Так, знакомясь с взаимоотношениями со сверстниками, дети проигрывали значимые ситуации (Как вежливо обратиться за помощью; как поступить, если ты нечаянно толкнул кого-то; как поступить в ситуации, когда кто-то упал на прогулке и др.).

В играх и упражнениях дети закрепляли определенные правила поведения, которые в дальнейшем переносились в повседневную жизнь.

Наряду с перечисленными методами и приемами работы с детьми, проводилась работа и с родителями. Сложности в данном направлении работы были вызваны равнодушным отношением родителей из неблагополучных семей к проблеме воспитания культуры поведения их детей. Родители считали, что в современных условиях нужно отстаивать свою точку зрения силовыми приемами и грубым словом. Тем не менее, неоднократное обращение к данной теме с приведением соответствующей аргументации вызвало некоторые колебания во взглядах

отдельных родителей на проблему поведения ребенка, что сказалось и на результатах воспитательной работы по формированию навыков культуры поведения.

Эффективность проведенной нами работы и выявление динамики в развитии навыков культуры поведения детей старшего дошкольного возраста мы выявили при проведении контрольной диагностики. Полученные результаты показали наличие положительной динамики в развитии культуры поведения воспитанников: высокий и средний уровни увеличились на 8, 4 % (1 ребенок); низкий уровень составил 8, 4 % (1 ребенок).

Литература:

1. Детство: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2011. — 528 с.
2. Севостьянова Е.О. Страна Добра: социализация детей 5—7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 112 с.

Развитие чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе рисования и аппликации

Максимова Ирина Владимировна, старший преподаватель;
Шевцова Татьяна Алексеевна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Чувство ритма является одним из важных компонентов художественных способностей, об этом говорят ученые в области педагогики, психологии, изобразительного искусства — Б.М. Теплов, С.П. Ломов, Н.Л. Стариченко и др. В художественно-эстетическом воспитании ритм выступает первоосновой, которая соединяет в единое целое, заложенное природой в личности чувство красоты. Функции ритма в художественно-эстетическом воспитании определяются выразительностью, эмоциональностью, творческими возможностями в создании художественного образа. В научной литературе существует немало исследований, рассматривающих особенности развития чувства ритма в детском возрасте (Г.А. Кураев, Т.Н. Маляренко, Б.М. Теплов и др.). Вопросы художественно-эстетического воспитания дошкольников и развитие творческих способностей средствами изобразительного искусства рассматриваются в работах Т.С. Комаровой, Т.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной, Г.Г. Григорьевой и др.

Теоретическое и дидактическое обоснование использования занятий по рисованию и аппликации для развития чувства ритма представлено в исследованиях таких педагогов как Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова.

Младший дошкольный возраст является периодом, когда дети осваивают основы изобразительной деятельности. Развитие чувства ритма в младшем дошкольном возрасте позволит успешнее решать вопросы развития детского изобразительного творчества на последующих этапах. Это и позволило нам определить область иссле-

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности формирования навыков культуры поведения у детей в период дошкольного детства. Воспитательно-образовательная работа с дошкольниками по данной проблеме должна охватывать не только когнитивный, но и эмоциональный и поведенческий компоненты. Достижению положительного результата в развитии навыков культуры поведения будут способствовать тесное взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников.

дования и его цель — определение педагогических условий развития чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию и аппликации.

Объектом исследования является процесс развития чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста; предметом — педагогические условия развития чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию и аппликации.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выяснить сущность понятия «чувство ритма» в изобразительном искусстве.
2. Раскрыть содержание работы педагогов дошкольных учреждений по развитию чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста.
3. Определить и апробировать педагогические условия развития чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию и аппликации.
4. Выявить динамику в развитии чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста.

Методологической основой исследования явились труды ведущих педагогов в области художественно-эстетического развития дошкольников — Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, В.Б. Косминской, рассматривающие обучение детей определенным умениям и навыкам как основу творческих проявлений.

В соответствии с первой задачей исследования нами была изучена научная и методическая литература. Мы выяснили сущность понятия «ритм». Под чувством ритма следует понимать способность человека различать элементы ритмического рисунка. Так, например, П.Лернер определяет ритм в изобразительном искусстве как неодинаковые повторы, отличающиеся лишь одним или несколькими признаками. Такими признаками могут оказаться цвет, очертания фигур, объемная форма, направление линий и масс, размеры форм, расстояния между формами и др. Иначе говоря, ритм в рисовании и аппликации представляет собой чередование, повторение через определенный промежуток различных элементов изображения (фигур, линий, цветов). Из этих элементов составляется ритмический ряд. Пространство между элементами называется интервалом. Когда интервалы одинаковы — возникает равномерный ритм. Такой ритм часто используется при построении орнамента в декоративном искусстве [2, с. 1].

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» определены задачи и содержание работы педагогов с детьми младшего дошкольного возраста в области развития детского художественного творчества. В процессе приобщения детей к декоративной деятельности предлагается учить их украшать дымковскими узорами силуэты игрушек, вырезанных воспитателем (птичка, козлик, конь и др.), и разных предметов (блюдечко, рукавички).

Также в программе отражены задачи, направленные на развитие чувства ритма у детей в процессе обучения рисованию и аппликации. Так, например, в рисовании необходимо развивать умение ритмично наносить линии, штрихи, пятна, мазки. Выполнение данной задачи целесообразно соотносить с соответствующими явлениями в природе (оппадают с деревьев листочки, идет дождь, «снег, снег кружится, белая вся улица», «дождик, дождик, кап, кап, кап...») [3, с. 114].

Детям предлагается изображать простые предметы, рисовать прямые лишний (короткие, длинные) в разных направлениях, перекрещивать их (полоски, ленточки, дорожки, заборчик, клетчатый платочек и др.). Выполнения подобных заданий способствует развитию чувства ритма у дошкольников.

Рассмотрим содержание задач и образовательной работы с малышами по аппликации. Программой предлагается учить детей предварительно выкладывать (в определенной последовательности) на листе бумаги готовые детали разной формы, величины, цвета, составляя изображение (задуманное ребенком или заданное воспитателем), и наклеивать их. Развивать умение детей создавать в аппликации на бумаге разной формы (квадрат, розета и др.) предметные и декоративные композиции из геометрических форм и природных материалов, повторяя и чередуя их по форме и цвету [3, с. 115]. Закреплять знание формы предметов и их цвета. Развивать чувство ритма.

На основе изучения теоретических источников и содержания программных требований образовательной области «Художественное творчество», мы определили основные направления и методику экспериментальной работы с детьми второй младшей группы по развитию чувства ритма в процессе обучения рисованию и аппликации.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МОУ «СОШ с. Кузькино» Белгородской области Чернянского района в дошкольной группе «Лучик». В исследовании приняли участие 10 воспитанников второй младшей группы. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в выявлении уровня развития чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста.

Нами были определены показатели и критерии овладения ребенком чувства ритма в рисунке и аппликации, исходя из определения понятия чувства ритма. В качестве основного параметра был выделен ритмический ряд. Затем мы определили критерии оценки для высокого, среднего и низкого уровня развития чувства ритма у младших дошкольников.

Высокий уровень — отражение четкого ритмического ряда в рисунке (аппликации) — 2 балла.

Средний уровень — наличие незначительных отклонений в передаче ритмического ряда в рисунке (аппликации) — 1 балл.

Низкий уровень — интервалы в чередовании элементов изображения неодинаковы, нарушение ритмического ряда в рисунке (аппликации) — 0 баллов.

Детям было предложено выполнить ряд заданий (рисунков) диагностического характера: «Зашагали ножки по дорожке», «Как ходят Мишка и Зайка», «Составление ленточного узора из двух чередующихся элементов — листка и цветка», «Укрась платочек», «Укрась бабочку».

На основе анализа полученных результатов у детей экспериментальной группы были выявлены следующие уровни развития чувства ритма в рисовании и аппликации: высокий уровень показали 2 ребенка (20 %); средний — 5 детей (50 %) и низкий — 3 ребенка (30 %). На наш взгляд, результаты неплохие для данной возрастной группы. У детей со средним и низким уровнем ритмический ряд в основном был нарушен из-за недостаточно уверенного владения кистью в процессе рисования. Однако эти дети неплохо справились с выкладыванием узора на плоскости круга, квадрата и бабочки.

На втором, формирующем этапе нами было определено содержание образовательной работы с детьми по развитию у них чувства ритма в процессе обучения рисованию и аппликации. Нами был составлен перспективный план, в котором была отражена тематика непосредственно образовательной деятельности по рисованию и аппликации с детьми младшей группы.

В основу развивающей работы с детьми были положены условия гипотезы, согласно которой успешному

развитию чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию и аппликации будут способствовать следующие педагогические условия:

- закрепление навыков владения карандашом и кистью;
- использование стихотворной формы, имеющей ритмическую основу в процессе выполнения изображения;
- использование игровых приемов в процессе выполнения изобразительной задачи.

В соответствии с первым условием гипотезы, особое внимание уделялось развитию технических навыков. Приобретение технических навыков только на начальном этапе обучения требует большой сосредоточенности, активной работы мысли ребенка. Постепенно технические навыки автоматизируются, рисующий пользуется ими без особого напряжения. Технические навыки включают правильное использование материалов и оборудования. В рисовании элементарные технические навыки заключаются в умении правильно держать карандаш, кисть и свободно пользоваться ими.

Значение технических навыков велико, так как часто отсутствие их ведет к снижению интереса детей к изобразительной деятельности, вызывает у них неудовлетворенность.

Задания по рисованию в младшей группе по композиционным задачам сходны с наклеиванием готовых форм. Вначале мы учили детей проводить кистью ровные линии и наносить между ними ритмично повторяющиеся мазки или точки, чередовать мазки по цвету, меняя их положение, когда узор усложняется. Мазок — самый легкий для исполнения декоративный элемент, так как он не требует особо точных движений и получается легким прикладыванием кисти к бумаге. Поэтому сначала в узор мы включали мазки.

Детям предлагалась самая простая композиция первых рисунков — ритмичное повторение одного и того же элемента. Ритм движения руки, присущий человеку, облегчает этот повтор и помогает передаче ритма в изобразительных формах.

Кроме полосы, дети учились располагать узор на других формах — квадрате, круге. Эти формы требуют другой композиции в узоре. Естественно, что использовать простой линейный повтор здесь нельзя, так как у квадрата есть стороны, углы, центр, а у круга — край и центр. Подобные задания выполнялись детьми аппликативно.

Мы использовали игровые упражнения, чтобы сделать более эффективным процесс обучения детей созданию простейших линейных форм и развитию движений руки. Дети вслед за воспитателем сначала проводили рукой различные линии в воздухе, затем пальцем на бумаге, дополняя движения пояснением: «Это бежит по дорожке мальчик», «Так бабушка мотает клубок» и т.д. Соединение образа и движения в игровой ситуации способст-

вовало ускорению процесса овладения детьми умениями изображать линии и простейшие формы.

Отдельные методы и приемы — наглядные и словесные мы совмещали и в едином процессе обучения на занятии. Наглядность способствовала обновлению материально-чувственной основы детской изобразительной деятельности. Слово помогало созданию правильного представления, анализу и обобщению воспринятого и изображаемого. В соответствии с темой непосредственно образовательной деятельности мы подбирали стихотворную форму, отражающую ритм изображаемого явления. Например, при рисовании дождика использовали такое стихотворение:

Дождик, дождик, веселей!
Капай, капай, воду лей.
На цветок, на листок,
Кап, кап, кап!
На дорожку на лужок,
Кап, кап, кап!
Тучка в небе синяя —
Капай, дождик сильный!
Кап, кап, кап ...

Первоначально с детьми проводилась беседа, в процессе которой выясняли, о чем говорится в стихотворении, какая была музыка (веселая, грустная). Далее воспитатель рисовал на листе бумаги, прикрепленном к мольберту, тучу синего цвета и дождь. Все действия воспитателя комментировались. Затем дети самостоятельно выполняли задание — рисовали дождик на своих листочках с изображением тучи. Дети по желанию рисовали сильный (сплошные линии) и слабый дождь (пунктирные линии). Воспитатель побуждал ребенка озвучивать рисунок — «Кап, кап, кап». Аналогично проводились занятия и по аппликации.

По завершении второго этапа эксперимента, нами была проведена контрольная диагностика. Детям были предъявлены те же задания, но с несколько измененным сюжетом. Полученные результаты позволили выявить положительную динамику в развитии чувства ритма в рисунке и аппликации: высокий уровень показали 3 ребенка (30%); средний — 6 детей (60%) и низкий — 1 ребенок (10%). Дети увереннее работали кистью, аккуратно набирали краску. При выполнении задания некоторые дети сопровождали свои действия словами, подкрепляющими выполнение ритмического ряда. Более четкими стали и рисунки детей. А в аппликативных работах прослеживался ритмический ряд, симметрия.

Таким образом, выдвинутые нами условия гипотезы нашли свое подтверждение. Проведенная нами работа по развитию чувства ритма у детей младшего дошкольного возраста в процессе обучения рисованию и аппликации была эффективной.

Литература:

1. Григорьева Г.Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности. — М.: «Просвещение», 1995. — 236 с.
2. Лернер П. Зримая музыка ритма [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/35857.php>
3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — 2-е изд., исп. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. — 336 с.

Научно-теоретические аспекты развития педагогики раннего возраста в России начала 20 столетия

Малкова Елена Юрьевна, соискатель

Челябинский государственный педагогический университет

Ключевое место в истории развития педагогики раннего возраста занимает период начала 20 века. Л.Н. Павлова писала: «Уместно вспомнить, что именно в России сложилась уникальная система общественного воспитания детей раннего возраста, сыгравшая стратегическую важную роль в социальной помощи материнству и детству, сохранности генофонда в наиболее сложные, переломные периоды жизни нашего государства». [8. с.27].

В первые годы после революции в организации общественного воспитания детей принимали участие педагоги, начавшие свою деятельность в конце 19 века А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, П.Ф. Лесгафт, Е.И. Тихеева. Они стремились сохранить гуманистические традиции, основной целью которых был поиск способов реализации в процессе воспитания индивидуального подхода к детям раннего возраста.

В своей книге Т.В. Тихеева пишет: «Следует всемерно содействовать тому, чтобы этот ответственнейший период в жизни ребенка, период овладения всей своей моторной сферой, и в частности речевым моторным аппаратом, протекал благоприятно». (10. с. 6).

Но в 30-е годы на смену целостному подходу, пришли исследования, ограниченные задачами изучения той или иной стороны развития. За основу были взяты исследования закономерностей нервно-психического развития учёного В.М. Бехтерева.

В основанном В.М. Бехтеревым институте мозга, работали такие известные ученые, как И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.И. Касаткин.

Научное открытие И.П. Павлова о высшей нервной деятельности позволило понять, как устанавливается взаимосвязь организма с окружающей средой, как под влиянием внешних раздражителей в коре головного мозга формируются нервные процессы.

Известный учёный И.М. Сеченов изучал развитие органов чувств ребенка. И.М. Сеченов был убежден, что взаимодействие организма с внешней средой осуществля-

ется с первых дней жизни младенца с помощью органов чувств. Он писал: «Все без исключения психические акты, не осложнённые страстным элементом, развиваются путём рефлекса». [9. 85 с.]

Их коллега учёный Н.И. Касаткин, обнаружил, что процесс созревания всех без исключения реакций ребенка раннего возраста происходит как результат их ответа на раздражители окружающей его среды. В процессе изучения этого явления он с другими учёными приходит к выводу, что на базе безусловных рефлексов, образуются первые условные рефлекс. [2].

В это же время М.М. Кольцова с другими учёными доказывают возможность формирования стереотипов у детей раннего возраста, которые как они считают, облегчают реагирование маленького ребёнка на внешние воздействия.

Научные исследования Н.М. Щелованова свидетельствовали об огромном достижении в области физиологии, что и было признано сообществом всего мира. Он и его коллеги в своих выступлениях говорили о том, что нужно активно включаться в развитие малыша с первых дней его жизни и не надо ждать, когда морфологически созреет мозг новорожденного ребёнка.

Он сделал важное научное открытие, он доказал, что функции полушарий головного мозга развиваются на протяжении жизни под влиянием внешних и внутренних раздражителей, а не фиксированы наследственно.

После Октябрьской революции в стране открываются первые приюты и ясли. В октябре 1917 г. Совет народных комиссаров издаёт декрет об учреждении Государственной комиссии по просвещению. В самом первом документе по дошкольному образованию подчеркивалось, что «общественное воспитание должно начинаться с первого дня рождения». В декабре 1917 г. создаётся Отдел охраны материнства и младенчества.

В Москве в институте им. В.П. Лебедевой организуют отдел развития и воспитания детей.

Во время проведения 4 Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию вопрос о необходимости организованных занятий в дошкольных учреждениях и составлении специальной программы для детского сада активно обсуждался.

Но по вопросу обучения детей первых лет жизни в силу влияния теории свободного воспитания высказывались полярные мнения. Одни педагоги придерживались теории саморазвития. Они считали, что занятия с детьми следует начинать лишь после двух лет. Другие выступали за дозирование времени игры и количества игрушек.

Постановление 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» повлияло на организацию работы с детьми до трех лет.

В процессе накопления материала научных экспериментов педагогика раннего детства получала новые средства педагогического воздействия на ребёнка раннего возраста.

Известный учёный, профессор Н.М. Щелованов впервые в своих научных изысканиях применяет онтогенетический метод, и этот факт даёт право учёным теоретически обосновать необходимость воспитания ребенка раннего возраста с первых дней его существования.

После перевода клиники Н.М. Щелованова в 1931 году из Ленинграда в Москву он привлекает к работе прогрессивных ученых Н.И. Касаткина и Н.Л. Фигурину. Научное исследование Н.И. Касаткина и Н.Л. Фигурина о раннем формировании условных рефлексов стало теоретическим обоснованием необходимости воспитания детей раннего возраста с первых дней их жизни. Изучение проблемы формирования сна и бодрствования детей раннего возраста стало основой для построения возрастных режимов.

Целенаправленно Н.М. Щеловановым и его сотрудниками изучался вопрос о развитии движений детей. Благодаря этому исследованию было доказано что, развитие движений детей зависят от условий воспитания. На протяжении первого года жизни детей раннего возраста Н.Л. Фигурин и

М.П. Денисова ежедневно фиксировали особенности развития. Именно эти исследования стали основой работы «Показатели нервно-психического развития детей первого года жизни», которой пользуются педагоги всех дошкольных учреждений в наше время.

В это же время коллеги профессора Н.М. Щелованова, Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Р.Я. И др. занимались изучением деятельности детей в условиях дошкольного учреждения: они изучали игры детей раннего возраста, развитие и формирование их взаимоотношений, развитием речи.

В 1938 году комиссия во главе с Н.М. Щеловановым и Н.М. Аксариной обработала данные научных исследований и педагогической практики. На основании этих данных были выведены «Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца». Этот документ был первым в педагогической практике, направ-

ленным на создание единой системы общественного воспитания детей раннего возраста.

В конце 30-х г. профессор Н.М. Щелованов и профессор Н.М. Аксарина издали свой первый учебник «Воспитание детей раннего возраста в яслях». [11. с.9].

С 1950 г. работы отдела развития и воспитания детей раннего возраста под руководством Н.М. Щелованова, а затем Н.М. Аксариной, опираясь на физиологические исследования, разработали педагогическое обоснование основных вопросов развития и воспитания детей в дошкольных учреждениях: это режим, адаптация, самостоятельная деятельность детей.

В 1959 году вышло постановление «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста», в нём говорилось об объединении двух типов детских учреждений — яслей и детских садов. Руководствуясь этим постановлением, Академия педагогических наук РСФСР и Академия медицинских наук СССР разработали общую программу воспитания детей от рождения до семи лет.

Под руководством профессора Н.М. Щелованова, и профессора Н.М. Аксариной была составлена программа по воспитанию детей раннего возраста от 1 до 3-х лет.

В новом дошкольном учреждении педагоги начали работать по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, обеспечивая целостность и непрерывность педагогического процесса на всем протяжении детства.

В 1969 г. был создан единственный в мире Институт дошкольного воспитания, руководила которым, член — корреспондентом АПН РСФСР, доктором педагогических наук А.П. Усова. В институте заработала лаборатория раннего возраста под руководством Е.И. Радиной.

Психологические исследования учёных А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др. дали возможность посмотреть на ребенка с позиций культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского.

Важное место в психологических исследованиях проблем раннего возраста в науке занимает школа М.И. Лисиной. Концепция генезиса общения ребёнка со взрослым М.И. Лисиной углубило понятие о ребенке, как об активно развивающейся личности в общественном пространстве.

«Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение — главнейший фактор общего психического развития детей» — пишет М.И. Лисина. [4 с.18—19]

Последователи М.И. Лисиной, Е.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова, Г.Н. Галигузова, Н.Н. Авдеева, занимались вопросами становления личности ребенка, детско-родительскими отношениями на ранних этапах их развития.

Изменения, в обществе начатые в конце 80-х годах, затронули систему дошкольного образования, разработана новая Концепция образования, принят новый Закон РФ «Об образовании».

Впервые в России в 1996 г. опубликовано для родителей и педагогов учебно-методическое пособие «Кроха», это целостная научно обоснованная программа, авторами которой являются Г.Г. Григорьева, Д.В. Сергеева, Н.П. Кочетова и др. — последователи научной школы Н.М. Аксариной. [1.с. 11]

В 2001 г. разработана Концепция образования, обеспечивающая преемственность образования на всех ступенях. В её основу положены принципы демократизации и гуманизации, главный принцип обеспечение полноценности жизни ребёнка на каждом возрастном этапе.

На данном этапе развития науки в нашей стране «Уровень современных научных знаний о ребёнке раннего возраста позволяет судить о младенчестве с точки зрения уникальности этого периода, а не с точки зрения его несовершенства». [7.с.7].

Литература:

1. Григорьева Г.Г. «Концептуальные основы программы воспитания детей раннего возраста «Кроха». Сборник статей и документов. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. Санкт-Петербург «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004—220 с.
2. Касаткин Н.И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста — Москва: Медгиз, 1951. — 98 с.
3. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное //Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.:1980.-195 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986.— 144 с.
5. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е.А. Лобанов. Балашов: Николаев, 2005. — 76 с.
6. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н.и Запорожца А.В. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. — 144 с.: ил.
7. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: Методическое пособие. — М.: Мозаика-Синтез, 2005—168 с.
8. Павлова Л.Н. «Перспективные направления взаимодействия семейного и общественного воспитания детей раннего возраста». Сборник статей и документов. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. Санкт-Петербург «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004—220 с.
9. Сеченов И.М., Рефлексы головного мозга / Элементы мысли, СПб, «Питер», 2001 г., 416 с.
10. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). — М.: Просвещение, 1981 144 с.
11. Теплюк С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. — Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.-144 с.

Использование здоровьесберегающих технологий при реализации образовательной области «музыка»

Очирова Оюна Дабаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Ананенко Галина Петровна, музыкальный руководитель
Могойтуйский детский сад «Бэлиг» (Забайкальский край)

Угроза духовного оскудения личности, опасность утраты нравственных ориентиров, сохранение здоровья детей становятся глобальными проблемами, стоящими перед современным обществом. Новые нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность дошкольных учреждений, призваны обеспечить решение данных проблем.

В соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования содержание образовательной области «Музыка» направлено на достижение цели развития музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку через решение следующих задач: развитие музыкально-художественных способностей детей.

ственной деятельности; приобщение к музыкальному искусству [4].

В методическом письме Минобразования России «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации» указывается, что комплексные и парциальные программы должны строиться на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми и должны обеспечивать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;
- эмоциональное благополучие каждого ребенка;
- интеллектуальное развитие ребенка;
- создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка [3].

Введение нормативных документов предполагает совершенно новое проектирование воспитательно-образовательного процесса ДОУ с использованием разных технологий. Одной из оптимальных технологий, обеспечивающих наибольшую интеграцию музыкальной и двигательной деятельности, являются здоровьесберегающие технологии. Эффективная системная работа по музыкальному развитию детей с использованием здоровьесберегающих технологий способствует уменьшению обучающей нагрузки на ребенка. При этом учитывается тот факт, что в дошкольном возрасте биологическая потребность в движении является ведущей и оказывает мобилизирующее влияние на интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка (Г.К. Зайцев, С.В. Лободина, Д.Н. Давиденко).

В целом в воспитательно-образовательном процессе ДОУ широко используются здоровьесберегающие технологии. Это обусловлено такими причинами, как общее ухудшение здоровья детей и реализация новых законодательных нормативов, которые требуют принципиально иного состояния здоровья обучающихся и обучающихся.

Основными факторами, влияющими сегодня на здоровье детей являются: гипокinezия (дефицит двигательной активности); существенный рост интеллектуальной нагрузки и большой объем информации; сокращение времени пребывания на открытом воздухе; нарушение биологических ритмов; влияние лекарственных препаратов; эмоциональные расстройства; влияние компьютерных игр.

Пастюк О.В. выделяет такие особенности здоровьесберегающих технологий:

- индивидуализация педагогических воздействий;
- формирование культуры здоровья всех участников образовательного процесса ДОУ;
- организация оптимального двигательного режима;
- творческий характер образовательного процесса;
- проведение комплексного мониторинга динамики состояния здоровья детей, их психофизиологических показателей и психолого-педагогических характеристик;

- создание здоровьесберегающего пространства [2].

В дошкольном учреждении «Могойтуйский детский сад «Бэлиг» при реализации образовательной области «Музыка» учитываются вышеуказанные особенности здоровьесберегающих технологий. При этом решаются следующие задачи:

1. Повышение психоэмоциональной устойчивости у детей. Узбекский ученый М. Норбеков установил, что здоровье зависит от эмоционального центра человеческого организма. Эмоциональное переживание является основным условием восприятия музыки. Именно музыка гармонизирует эмоциональную сферу человека, а значит, сохраняет здоровье человека. Известно, что особо опасны для здоровья не активные эмоции, а пассивные — отчаяние, тревога, боязливость, депрессия, поэтому одной из составляющей музыкальных занятий и досугов является позитивное мышление. Важно учить детей радоваться даже малой своей победе, а еще лучше чужой удаче.

2. Обучение детей пению и движениям под музыку. По мнению известного исследователя И.Л. Аршавского, только движение является основным фактором, увеличивающим энергетический ресурс. У растущего организма восстановление израсходованной энергии идет со значительным превышением, т.е. создается некоторый «избыток». Именно поэтому в результате движений развивается мышечная масса, обеспечивающая рост организма. Существует понятие биологической достаточности движений. Оно подразумевает то количество движений, которое необходимо для нормального развития ребенка.

3. Формирование устойчивости к заболеваниям, повышение адаптивных возможностей детского организма, активизация его защитных свойств. Еще великий врачеватель древности Авиценна называл мелодию «нелекарственным» способом лечения. По мнению многих современных ученых, некоторые мелодии обладают сильным терапевтическим эффектом. Особенно отмечают музыку Моцарта.

4. Предупреждение вредных привычек и формирование полезных. Для решения данной задачи предполагается использование русских и бурятских народных игр, песен, танцев, так как в народной культуре радость движения сочетается с духовным обогащением.

Поставленные задачи решаются во всех видах музыкальной деятельности. Перед разучиванием песни проводится предварительная работа по подготовке голосового аппарата при помощи артикуляционной гимнастики и распевок. При пении необходимо постоянно следить за охраной голоса, т.е. дети должны петь естественным голосом, а не слишком громко и не слишком тихо. В промежутках между пением проводится дыхательная гимнастика.

Разучивание танцевальных движений также требует соблюдения правил сохранения здоровья. Например, при проведении пальчиковой гимнастики пальцы и кисти рук приобретают гибкость и податливость, а при проведении ритмической гимнастики развиваются чувство ритма и

такта. Дети воспринимают гимнастику как игру и с удовольствием выполняют все задания.

Исходя из опыта работы, мы можем сказать, что приобщение к музыке в сочетании с физическими нагрузками развивает наблюдательность, познавательные интересы, культуру поведения, чувство красоты, способствует сохранению и укреплению здоровья детей.

Большое значение имеет систематическая работа с семьёй по следующим формам: лекции, дни открытых дверей, праздники и т.д. В завершении изучения определенной темы один раз в месяц в детском саду проводятся спортивно-музыкальные мероприятия совместно с детьми, родителями, педагогами.

Литература:

1. Алямовская В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении. Конспекты лекций // Дошкольное образование. — 2004. — № 17–24.
2. Пастюк О.В. Дошкольная педагогика в схемах и таблицах / О.В. Пастюк. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 196, (2) с.: ил. — (Высшее образование)
3. Письмо Минобразования России «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации»
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введение в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»

Планирование экспериментально-опытной деятельности дошкольников

Пудова Наталья Васильевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 77 комбинированного вида (г. Иркутск)

Перед государством, школой, дошкольным учреждением и родителями встаёт задача чрезвычайной необходимости: добиться, чтобы ребёнок вырос сознательным членом общества, не только здоровым и крепким, но и естественно! — инициативным, думающим, способным на творческий подход к любому делу. Жизнь во всех проявлениях становится разнообразнее и сложнее; она всё больше требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению маленьких и больших задач. Именно на это указывается в законе РФ «Об образовании». Федеральные государственные требования основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ) предполагают поиск форм организации деятельности ДОУ, методов, приёмов работы с детьми. Качество современного образования, изменение подходов к организации педагогической деятельности, видение перспектив развития каждого ребёнка должны отвечать запросам общественного развития, родителей, педагогов, и воспитанников. Жизненная позиция имеет основание, если человек мыслит творчески, если видит возможность для совершенствования. Путь становления

Использование здоровьесберегающих технологий при реализации образовательной области «Музыка» способствует формированию у дошкольников таких интегративных качеств, как физически развитый; любознательный и активный; эмоционально отзывчивый; имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.

Таким образом, применение здоровьесберегающих технологий при реализации образовательной области «Музыка» способствует повышению естественной сопротивляемости детского организма, позволяет укрепить здоровье детей, расширить их кругозор, развивать музыкальные способности.

творческой личности сложен и труден, но большие трудности приносят большие радости. Причём радости высшего человеческого порядка — радость преодоления, радость открытия, радость творчества. Любая деятельность протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если у личности имеются сильные мотивы, яркие, глубокие вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолеть жизненные затруднения, неблагоприятные условия, обстоятельства, настойчивость продвигаться к поставленной цели. Особым видом педагогической работы, охватывающей, все стороны деятельности ДОУ является — экспериментирование.

В настоящее время стоит вопрос о повышении качества воспитания и образования подрастающего поколения на всех уровнях образовательной системы нашей страны. Одна из задач данной проблемы — социализация личности ребёнка и формирование его активной жизненной позиции, самостоятельного принятия решений в отношениях со сверстниками, окружающими взрослыми (родителями, педагогами). Личностно — ориентированный подход ставит в центр образовательной системы личность ребёнка, развитие его природных потенциалов, веру в

его творческие силы и отвергает принуждение. Экспериментальная деятельность педагогов становится жизненно необходимостью, если ДОУ стремиться жить в режиме развития. В работах отечественных педагогов Н.Н. Подьяковой, А.П. Усовой, Е.Л. Панько говорится, что «детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития». Выделяют основную особенность этой познавательной деятельности: ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним, осуществляемые ребёнком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно — исследовательскую функцию, создавая условия, раскрывается содержание данного объекта. Экспериментально — опытная деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивает наблюдательность и пытливость ума, стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность. Есть пословица: «расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай — попробоваться и я пойму». Ребёнок усваивает всё прочно и надолго, когда он слышит, видит и делает сам. Вот на этом и основано активное внедрение детской экспериментально-опытной деятельности в практику работы с детьми старшего и подготовительного возраста группы комбинированной направленности, в которой я работаю. Развитие мелкой моторики у детей с ОНР очень важная часть к достижению цели правильного произношения звуков.

В процессе организации экспериментально-опытной деятельности предполагается решение следующих задач:

- создание условий для формирования основного целостного мировидения ребёнка старшего дошкольного возраста средством экспериментирования.
- развитие наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, обобщать, развития познавательного интереса детей в процессе экспериментирования, установления причинно-следственных связей, умение делать вывод.
- развитие внимания, зрительной и слуховой чувствительности.
- создание предпосылок формирования у детей практических и умственных действий.

Экспериментально-опытную деятельность я разделила на две группы: — неживая природа: воздух, почва, вода, звук, свет. — человек: функционирование организма, рукотворный мир, материалы и их свойства. Мотивация деятельности зависит от созданной развивающей среды, проблемной ситуации и сюрпризного момента.

Можно выделить три уровня овладения детьми навыками экспериментирования:

- низкий: педагог ставит проблему и начинает её решение, дети осуществляют решение проблемы вместе с воспитателем.
- средний: педагог ставит проблему, дети самостоятельно, но при поддержке взрослого находят решение и осуществляют эксперимент.

- высокий: постановка проблемы, отыскивание метода и разработка самого решения осуществляются детьми самостоятельно. Навыки экспериментирования определяются не возрастом, а условиями, в которых ребёнок воспитывается.

Структура детского экспериментирования состоит из следующих пунктов: — постановка проблемы, которую нужно решать; — целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); — выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); — проверка гипотез (сбор данных, реализация в действиях); — анализ полученного результата (подтвердилось или нет); — формулирование выводов.

Разработала перспективное планирование мероприятий по теме, «Экспериментально-опытная деятельность дошкольников», которая состоит:

- экспериментальная деятельность, организованная педагогом;
- познавательные мероприятия с элементами экспериментирования;
- демонстрационные опыты, реализуемые педагогом вместе с детьми.

Перспективное планирование рассчитано на старший дошкольный возраст, т.к. с ним я работаю в группе компенсирующей направленности, образовательная деятельность реализуется в рамках образовательной программы «От рождения до школы» с учётом ФГТ, так и совместной деятельностью воспитателя и детей. Чтобы реализовать весь объём работы мною создана предметно развивающая среда, обеспечивающая возможность, проведения опытов, наблюдений, экспериментов всеми воспитанниками группы. Для развития познавательной активности детей и поддержания интереса к экспериментальной деятельности, помимо традиционных уголков природы в группе оборудована и постоянно оснащается детская экологическая лаборатория, где представлены различные материалы для исследования:

- приборы-помощники: лупы, песочные часы, компас, магниты;
- сосуды из различных материалов (пластмасса, стекло, металл, керамика);
- природный материал: камешки, ракушки, шишки, мох, листья;
- разные виды бумаги: обычная, картон, наждачная, копировальная;
- красители: пищевые и непищевые (гуашь, акварель);
- медицинские материалы: деревянные палочки, шприцы, мерные ложки;
- прочие материалы: зеркала, воздушные шары, крупы.

Требования к уголку экспериментирования: безопасность для жизни и здоровья детей, достаточность, доступность.

В процессе экспериментирования у детей формируются не только интеллектуальные впечатления, но и раз-

виваются умения работать в коллективе и самостоятельно, отстаивать собственную точку зрения, доказывать её правоту, определять причины неудачи экспериментально — опытной деятельности, делать элементарные выводы. Интеграция исследовательской работы с другими видами детской деятельности: наблюдением на прогулке, чтением, игрой позволяет создать условия для закрепления представлений о явлениях природы, свойствах материалов, веществ. Например: при ознакомлении детей с таким природным явлением, как ветер, причинами его возникновения, ролью в жизни человека были использованы следующие методические приёмы:

наблюдение на прогулке, за движением облаков; эксперимент «Какая сила у ветра?», «Откуда дует ветер?»

для закрепления представлений о движении теплого и холодного воздуха; эксперимент со свечой (поднести зажженную свечу к верхнему краю двери посмотреть, куда

отклонилось пламя, затем опустить свечу к нижнему краю двери и понаблюдать, куда теперь наклонилось пламя).

Известно, что ни одну воспитательную или образовательную задачу нельзя успешно решить без плодотворного контакта с семьёй полного взаимопонимания между родителями и педагогами. В индивидуальных беседах, консультациях, на родительских собраниях через различные виды наглядной агитации я убеждаю родителей в необходимости повседневного внимания к детским радостям и огорчениям, поощряя стремление ребёнка узнать новое, самостоятельно выяснить непонятное, вникнуть в суть предметов и явлений. И как сказал В.А. Сухомлинский «Оставляйте всегда что — то недосказанное, чтобы ребёнку захотелось ещё и ещё раз возвратиться к тому, что он узнал». Только через действие ребёнок сможет познать многообразие окружающего мира и определить собственное место в нём.

Планирование экспериментально-опытной деятельности

Месяц	Игра — экспериментирование	Задачи
сентябрь	«Почему осенью бывает грязно»	1.Познакомить детей со свойствами почвы. 2.Развивать мелкую моторику. 3.Воспитывать интерес к явлениям природы.
	«Лепим колобок»	1.Познакомить детей со свойствами песка. 2.Воспитывать аккуратность. 3.Развивать мелкую моторику
	«Весёлые кораблики»	1.Познакомить детей со свойствами воды и бумаги. 2.Развивать наблюдательность. 3.Способствовать становлению дружеских отношений.
	«Вот такая пена»	1.Познакомить детей со свойствами мыла. 2.Развивать навыки самостоятельности. 3.Воспитывать желание соблюдать гигиену.
октябрь	«Сверкающие комочки»	1.Познакомить детей с различными видами бумаги. 2.Развивать тактильные ощущения. 3.Способствовать становлению дружеских отношений.
	«Нырок»	1.Познакомить детей со свойствами воды. 2.Развивать любознательность. 3.Воспитывать самостоятельность.
	«Разные стопы бегут по дорожке»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами влажного песка. 2.Развивать ориентировку в пространстве.
	«Чудо мешочек»	1.Учить детей сравнивать различные овощи. 2.Развивать тактильные ощущения, сенсорное восприятие.
ноябрь	«Поиграем с тенью»	1.Познакомить детей с особенностью появления теней. 2.Развивать творческое воображение. 3.Воспитывать наблюдательность.
	«Пузырьки»	1.Продолжаем знакомить детей со свойствами воды и воздуха.
	«Поиграем с тенью»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами тени и света. 2.Развивать творческое воображение
	«Цветная водичка»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами воды (прозрачность)
декабрь	«Снежки»	1.Познакомить детей со свойствами бумаги. 2.Развивать мелкую моторику. 3.Способствовать становлению дружеских отношений
	«Фигурки»	1.Познакомить детей со свойствами мокрого снега. 2.Развивать мелкую моторику. 3.Воспитывать интерес к деятельности.
	«Откуда дует ветер?»	1.Познакомить детей с направлением ветра. 2.Развивать интерес к явлениям природы. 3.Воспитывать внимательность.
	«Украсим ёлку игрушками из льда»	1.Познакомить детей с превращением воды в лёд. 2. Развивать сенсорное восприятие. 3.Способствовать становлению радостного настроения в ожидании праздника.

январь	«Цветной снег»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами воды и снега. 2.Закреплять знания цветов. 3.Развивать творческую активность.
	«Таяние снега»	1.Познакомить детей с превращением снега в воду. 2.Развивать чувство любопытства. 3.Воспитывать желание развивать трудовое поручение.
февраль	«Отпечатки на снегу»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами снега. 2.Развивать любопытство.
	«Вихрь и бумаги»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами бумаги. 2.Воспитывать наблюдательность.
	«Зачем нам нос?»	1.Знакомить детей с особенностями своего организма. 2.Развивать любопытство. 3.Воспитывать культурно гигиенические навыки.
	«Где дом у ветра?»	1.Продолжать знакомить детей с ветром. 2.Развивать интерес к явлениям неживой природы. 3.Воспитывать внимательность
март	«Для чего нам нужны ушки?»	1.Продолжать знакомить детей с особенностями своего организма. 2.Развивать интерес к своему организму. 3.Воспитывать культурно-гигиенические навыки.
	«Почему тёмный камень теплее?»	1.Продолжать с детьми экспериментирование с неживой природой. 2.Развивать сенсорное восприятие. 3.Развивать мелкую моторику.
	«Узорные дорожки из песка»	1.Продолжаем знакомить детей со свойствами песка (сыпучесть). 2.Развивать творческую активность. 3.Воспитывать самостоятельность.
	«Ловкие пальчики»	1.Продолжать знакомить детей со свойствами воды. 2.Развивать сенсорное восприятие. 3.Воспитывать аккуратность, ловкость.
апрель	«Сушим платочки»	1.Познакомить детей с температурой. 2.Учить сравнивать разные температуры. 3.Развивать любопытство.
	«Весёлые путешественники»	1.Познакомить детей с различными материалами (резина, дерево, бумага) и их свойствами. 2.Развивать сенсорное восприятие. 3.Воспитывать аккуратность.
	«Для чего нужны глаза»	1.Продолжать знакомить детей с организмом. 2.Развивать желание узнать о себе, что — нибудь новое. 3.Воспитывать культурно-гигиенические навыки.
май	«Солнечные зайчики»	1.Продолжать знакомить детей с явлениями неживой природы. 2.Развивать интерес к явлениям природы.
	«Сила ветра»	1.Продолжать знакомить детей с ветром и свойствами предметов (тяжёлый, легкий). 2.Развивать сенсорное восприятие
	«Руки помощники»	1.Продолжать знакомить детей с человеческим организмом. 2.Развивать любопытство. 3.Воспитывать самостоятельность.

Литература:

1. Л.Н. Менщикова. Экспериментальная деятельность детей. — Издательство: Учитель, 2009год
2. В.В. Москаленко. Опыт-экспериментальная деятельность. — Издательство: Учитель, 2009
3. Т.М. Бондаренко. Экологические занятия с детьми 6—7 лет. — Издательство: ТЦ Учитель г. Воронеж, 2009
4. Л.Н. Прохорова. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Методические рекомендации. — Издательство. Аркти, 2005
5. Журнал «Дошкольное воспитание». № 11/2004. «От педагогики повседневности — к педагогике развития»
6. А.И. Иванова. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду. Человек. — Программа развития Издательство: Сфера, 2008

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Использование ИКТ на уроках по теории вероятностей и статистики в 8–9-х классах физико-математического профиля

Аверина Надежда Дмитриевна, учитель математики;
Мишина Татьяна Георгиевна, учитель математики
ГБОУ лицей №1523 (г. Москва)

Реализация ФГОС предполагает активное использование деятельностных форм работы с учащимися и целесообразное применение информационных технологий в образовательном процессе. Уроки по теории вероятностей и статистике, как никакие другие уроки математики, позволяют разнообразить формы и виды учебной деятельности, применять ИКТ. При объяснении учебного материала удобно и целесообразно использовать презентации, в которых представлено большое количество визуальной информации в виде диаграмм, таблиц и пр., а также проводить демонстрации экспериментов с помощью виртуальных лабораторий. Практические задания можно давать не только в виде решения задач, но и в виде лабораторных работ.

Проведение уроков по теории вероятностей и статистике в виде лабораторных работ является не только креативным решением, но и очень полезным с методической точки зрения. И вот по какой причине. В новых стандартах школьного математического образования для основной школы обязательный минимум содержания образования по теории вероятностей и статистики включает понятие и примеры случайных событий, понятие частоты события и его вероятности, понятие равновероятных событий и подсчет их вероятности, а также представление о геометрической вероятности. При этом абсолютное большинство авторов учебников и учебных пособий для школы признают целесообразность *частотного* подхода к определению вероятности, т.е. вероятность определяется как число, к которому приближается относительная частота случайного события в длинной серии опытов. Такое понятие вероятности для школьников, несмотря на все его недостатки, признается методистами по математике единственно правильным и целесообразным [3]. При этом классический и геометрический подходы к определению вероятности рассматриваются как частные случаи вероятностных моделей, в которых это число удастся вычислить без проведения опыта. Учащиеся должны понимать *вероятность как универсальную количественную меру возможности осуществления случайного события*, а формулы для подсчета вероятности воспринимать как средство вычисления этой меры в определенных ситуациях.

Такое введение вероятности требует достаточно подробного изучения учащимися понятий абсолютной и относительной частот, а также изучения статистического материала, полученного путем наблюдения за реальными случайными опытами: бросанием монеты или кубика, опытами с домино, картами, шарами и т.д. Наблюдение за стабилизацией относительных частот в реально проводимых опытах играет существенную роль в развитии вероятностного мышления и интуиции учащихся. А, следовательно, уроки на изучение вероятности целесообразно проводить в форме лабораторной работы или, по крайней мере, с использованием демонстрации случайных опытов.

При проведении таких уроков удобно использовать электронное пособие «Вероятность и статистика». Данное пособие состоит из 9 виртуальных лабораторий. Каждая лаборатория представляет собой одну из известных классических вероятностных моделей, которые вместе составляют необходимый минимум для овладения основами теории вероятностей и математической статистики.

Уроки в форме лабораторных работ целесообразно проводить как уроки закрепления учебного материала. Нами разработаны две лабораторные работы: для 8 и для 9 класса [1, с. 1]. Лабораторные работы рассчитаны на контингент учащихся физико-математического профиля, однако, могут использоваться и для учащихся общеобразовательных классов. На проведение лабораторной работы в 8 классе отводится 2 академических часа, в 9 классе достаточно выделить 1 академический час.

В 8 классе учащиеся в ходе проведения лабораторной работы закрепляют понятие о вероятности как предельном значении частоты с использованием виртуальных лабораторий «Карты», «Домино», «Бросаем кубики», «Шары без возвращения». Использование электронного пособия позволит организовать самостоятельную проверку полученных результатов через проведение виртуального эксперимента и сравнение вычисленной вероятности с полученной в опыте частотой. В 9 классе с помощью виртуальных лабораторий «Точка на прямой» и «Точка на плоскости» закрепляются навыки нахождения геометрической вероятности.

Кабинет для проведения урока в форме лабораторных работ с использованием электронного пособия «Вероятность и статистика» должен быть оборудован как минимум компьютером для учителя с возможностью проекции изображения на доску. В идеале же урок проводится в компьютерном кабинете, где каждый ученик самостоятельно (или в группах по 2–3 человека) моделирует эксперименты, проводит серии опытов, заносит в таблицы результаты своих экспериментов.

Лабораторные работы по теории вероятностей и статистике требуют от учителя достаточно серьезной подготовки. Придется освоить содержание электронного пособия, научиться использовать виртуальные лаборатории

для моделирования экспериментов, осознать логику проведения учебного занятия в неспецифичной для математики форме, подготовить для учащихся раздаточный материал в виде лабораторных листов и др. Все это требует от учителя немалых усилий и временных затрат. Однако результат от проведения занятия в такой форме превосходит ожидания. И не только потому, что все ученики на уроке были вовлечены в активную учебную деятельность, проявляли интерес к учебному материалу и т.д. От такого урока учитель получает еще и творческое удовлетворение, что не так часто бывает, ведь учебный материал по математике редко предоставляет возможность учителю целесообразного проведения неординарного урока с использованием ИКТ.

Литература:

1. Аверина Н.Д., Мишина Т.Г. Методические рекомендации по проведению лабораторных работ при изучении теории вероятностей и статистики в 8–9-х классах физико-математического профиля. — Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» ИД «1 сентября», 2010–2011 уч.г.
2. Бунимович Е.А., Булычев В. А. Основы статистики и вероятность. Учебное пособие для 5–9 классов общеобразовательных учреждений. — М.: Дрофа, 2004.
3. Бунимович Е.А., Булычев В. А. Вероятность и статистика в курсе математики общеобразовательной школы: лекции 1–4. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
4. Бунимович Е.А., Булычев В. А. Вероятность и статистика в курсе математики общеобразовательной школы: лекции 5–8. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
5. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А., Высоцкий И.Р., Яценко И.В. Теория вероятностей и статистика. — М.: МЦНМО: ОАО «Московские учебники», 2008.
6. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А., Высоцкий И.Р., Яценко И.В. Теория вероятностей и статистика: методическое пособие для учителя. — М.: МЦНМО: МИОО, 2008.

Некоторые аспекты разработки уроков русского языка и литературы в условиях поликультурного пространства

Бакулина Юлия Борисовна, кандидат филологических наук, учитель
МБОУ лицей «Престиж» (г. о. Самара)

Цель настоящей статьи — освещение некоторых моментов, связанных с разработкой уроков русского языка и литературы в поликультурном пространстве, под которым мы подразумеваем образовательную среду, основанную на взаимовлиянии и диалоге культур, интеграции учебных дисциплин.

Для достижения указанной цели мы ставим и решаем следующие задачи:

- 1) рассмотреть понятие «поликультурное пространство»;
- 2) проанализировать специфику организации уроков русского языка и литературы с учётом проблемы поликультурного дискурса;
- 3) рассмотреть отдельные методические приёмы на уроках данных дисциплин гуманитарного цикла.

Актуальность поднятой проблемы обусловлена всё возрастающим в XX–XXI вв. интересом к диалогу

культур различных народов, вниманием к нравственно-ориентационному компоненту учебно-воспитательного процесса, ставящему своей задачей воспитание все-сторонне развитой, духовной личности. К данной проблеме обращались педагоги и философы О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриев, Н.Б. Крылова, М.Н. Кузьмин, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, О.С. Газман, Г.М. Иващенко, Е.В. Бондаревская.

Новизна настоящей работы определяется тем, что уроки русского языка и литературы рассматриваются в рамках поликультурного пространства, воплощающего духовное единство филологии и культурологии, культур разных народов и стран. «Поликультурность понимается не только как полинациональность, но как способность человека интегрировать в своём сознании различные культурные пласты, области, смыслы, значения, носителями которых являются научные и

художественные тексты» [9, 5], — таково определение педагога А.А. Факторович.

Как же интерпретируется специфика гуманитарного мышления в условиях поликультурного дискурса? Что такое поликультурное пространство?

Исследователь творчества Ф.М. Достоевского М.М. Бахтин, характеризуя гносеологическую ситуацию в филологических науках как «*отражение от-ражения*», «*мысль о мысли*», «*текст о тексте*», отметил, что «*сущность гуманитарного мышления — это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимоотношение текста (предмета изучения) и создаваемого контекста (вопрошающего...)*» [2, 167], в котором реализуется мысль анализирующего текст человека, пропущенная через сознание его как носителя определённой культуры, определённого менталитета. В процессе диалога текста и мысли познающего субъекта реципиент не только исследует текст художественного произведения, но и даёт ему оценку, наполняет его ценностно-ориентационным смыслом. В филологических дисциплинах диалог текста и контекста осуществляется в процессе интерпретации литературного произведения как продукта культуры определённого народа. Абсолютно очевидно, что на уроках литературы тексты звучат, но на уроках русского языка текст художественного произведения представлен довольно скупо, хотя тут *речь должна идти не только о той или иной единице языка, но и об её функции в тексте, например, о безличном предложении в рассказе «Антоновские яблоки» И.А. Бунина, любителя односоставных предложений*. Безличная конструкция свидетельствует о спокойствии, гармонии мировосприятия автора, об его духовно-нравственной культуре, плоть от плоти культуры русского дворянско-помещичьего человека, склонного более к безличному, спокойно-рассудительному мирозерцанию, нежели к активно действующему началу, исходящему из сознания того, что всё течёт и изменяется, вне зависимости от деятеля, по воле творца. В итоге учитель и ученик приходят к осознанию смысла произведения в целом, его идейного содержания, ценностного наполнения. Таким образом, изучение языковой единицы и специфики её функций в тексте выводит реципиентов на уровень авторской идеи.

В итоге создаётся следующая пирамида работа над единицами языка: единица языка — ценность и функции этой единицы в составе целого — авторский замысел, идея произведения как факта культуры в целом — собственно культура народа.

Таким образом, важнейшим недостатком разработки уроков русского языка в современной школе является то, что мы учим школьника видеть языковую единицу, но не учим понимать её смысл, её функцию в тексте как феномене культуры. От части мы не переходим к целому, нарушая «закон герменевтического круга», сущность кото-

рого состоит в гармоничном единстве целого и его частей, а это чревато недопониманием роли той или иной единицы языка.

Языковая единица немыслима без контекста, литературного произведения, а его постижение невозможно без обращения к литературному процессу, культуре. Творчество одного поэта, писателя, драматурга не должно изучаться в отрыве от творчества другого, нужно указывать на преемственность в развитии литературы, письменной культуры общества. Важнейшими методическими приёмами, подчёркивающими преемственность развития культур, служат *компаративистский анализ* (иначе говоря, сопоставление текстов художественной литературы) или *концептуальный анализ*.

При сравнительном анализе первостепенную роль играют основания для подобного рода сопоставлений, а именно сходство тематики рассматриваемых произведений, проблем, поставленных в них, стилистики, языка или композиции их. Концептуальный же анализ обращён к постижению концептов как «*сгустков культуры*» [7, 42] в сознании человека (определение языковеда Ю.С. Степанова), например, изучение концепта «Россия» в поэзии серебряного века предполагает создание нескольких моделей понимания России как знакового символа определённой культуры (Россия-мать в поэзии С.А. Есенина, Россия-жена, степная кобылица в поэзии А.А. Блока). Подобные формы работы можно использовать при организации исследовательской деятельности учеников.

Таким образом, исходя из осмысления учебно-воспитательного процесса как поликультурного пространства, роль гуманитарных наук мы понимаем как роль проводника, источника связи между текстом и контекстом. Тщательная проработка некоторых аспектов в обучении русскому языку и литературе сводится к следующему:

1) активное использование текста как системы уровней, ярусов в процессе работы над различными языковыми единицами, выявление их специфических свойств и функций в этом тексте и его интертекстуальной, культурологической, реальности;

2) компаративистский и концептуальный анализ на уроках литературы как ядро исследовательского компонента деятельности учеников, в котором соединяются анализ, синтез и классификация;

3) интеграция различных учебных дисциплин и культур народов мира;

4) ценностно-ориентационная направленность образования, работа над умениями учеников высказывать и аргументировать свою точку зрения, занимать активную жизненную позицию в поликультурном пространстве, воплощая единство культур с их неповторимыми типологическими свойствами и качествами.

Литература:

1. Балягина И.Я. Основные проблемы курса русского языка. — Самара: Издательство Самарского государственного педагогического университета, 1999. — 48 с.
2. Бахтин М.М. Избранные работы. — М.: Просвещение, 1980. — 326 с.
3. Егорова Н.В. Поурочные разработки по русскому языку. — М.: Вако, 2006. — 222 с.
4. Известия Самарского научного центра РАН / гл.ред. Шорин В.П. — Самара, 2009. — Том 11. — №4 (30). — 300 с.
5. Крамаренко Н.О. Русский язык. Поурочные планы. 7 класс. — Волгоград: Учитель, 2006. — 415 с.
6. Правдина О.В. Ориентация учащихся на ценность образования. — Самара: Издательство СамГПУ, 2001. — 166 с.
7. Соловьёва Н.Н. Русский язык в задачах и играх. — М.: Материк-Альфа, 2004. — 48 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. — М.: Академический проект, 2004. — С. 42–67.
9. Филология и человек. — Барнаул, 2009. — №1. — 216 с.
10. Факторович А.А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников: дисс. канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2005. — 233 с.

Самопознание как основа нравственно-духовного воспитания в национальной системе образования Республики Казахстан

Бахтина Ольга Болеславовна, учитель начальных классов
Школа-лицей №101 (г. Караганда, Казахстан)

В Послании Президента Республики Казахстан 2012 года в числе приоритетных задач определен вопрос качественного развития человеческих ресурсов государства. Сильному Казахстану нужны сильные личности.

«Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» — призывает Н.А. Назарбаев нас, казахстанцев.

Вопросы нравственного развития, воспитания, совершенствования человека волновали общество всегда и во все времена. Сегодня весь мир находится в поиске новых образовательных программ по развитию общечеловеческих ценностей. Практическим решением этой задачи стала реализация проекта нравственно-духовного образования «Самопознание», автором которого является Первая леди Республики Казахстан Сара Алпыскызы.

Считаю, духовно-нравственное воспитание нельзя сводить от мероприятия к мероприятию. Оно должно быть систематическим, непрерывным и вестись в единстве урочной и внеурочной деятельности. Духовное воспитание может брать свои силы в каждом явлении мира. Значит, любой учебный предмет может стать средством формирования нравственности, доброго характера детей. По сути, все явления жизни, которые входят в понятие общечеловеческих ценностей, можно продемонстрировать на любом из уроков. Для начальных классов ведущей деятельностью является учебная, поэтому я, как учитель начальных классов, основной духовно-нравственный материал включаю в различные уроки: например,

на уроках математики вместо того, чтобы просто научить детей складывать, умножать и делить, я придумываю задачи, для решения которых необходим нравственный поступок. Пример: «Бабушка медленно шла из магазина. В руках у неё были две сумки общим весом 6 кг. Азамат помог ей донести одну сумку, которая была потяжелее другой. Сколько весила эта сумка, если ноша бабушки благодаря помощнику облегчилась в 3 раза?» То есть материал ввожу в содержание задач или в зашифрованные задания. На уроках окружающего мира материал распределяю по классам соответственно темам разделов. Например, рассказывая о странах, где выращивают разные виды сельскохозяйственных культур, я объясняю, как мы все в этом мире взаимосвязаны. В Казахстане не растут лимоны и бананы. Но мы их получаем из стран, с которыми дружим. Взамен мы отправляем им то, чего нет у них. На полях нашей республики выращивают пшеницу. Это очень нужный труд. Что будет в случае неурожая или если хлеб пропадёт? Придётся его покупать за границей. На это уйдут большие государственные деньги. В таких беседах прививаются детям чувство благодарности к тем, кто добросовестно трудится, обеспечивая нас продуктами питания, бытовыми товарами или оказывая разнообразные услуги.

Если говорить об уроках литературы, то здесь вообще неограниченные возможности для духовно-нравственного воспитания детей. Каждое произведение, изучение которого входит в программу школьного курса литературы, содержит множество нравственных проблем. Поэтому стараюсь строить уроки по законам искусства (художественный анализ произведения) закон трёх О: очаровать

книгой, окрылить героем, обворожить писателем. Уроки посвященные сказкам «Иван — царевич и Серый Волк», «Сивка — Бурка», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» и др., становятся уроками духовности и патриотизма. Дети испытывают эстетическое наслаждение, читая русские сказки, учатся почитанию старших, постигают основы праведной жизни. При чтении «Сказки о рыбаке и рыбке», «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях», «Сказки о царе Салтане» А.С. Пушкина за добро добром воздается тем, кто живет, следуя нравственным законам: «Не убий», «Почитай отца и мать», «Не лги», «Не завидуй», а к тем, кто нарушает заповеди, приходит возмездие.

На уроках русского языка главным для меня является повышение грамотности учащихся. Моя задача заключается в подборе обучающего дидактического материала, воспитательного характера. Использую такой вид работы, как «Орфографический бой»

А...уратный л...нивый
Чес...ный завис...ливый
Добрый нечес...ный
Люб...знательный упрямый
Труд...любивый грубый
...тзывчивый неа...уратный

Задания: спишите слова, объясните орфограммы, разделите часть слова, в которой пропущена орфограмма. Определите части речи. Предположите, почему слова разделены на 2 группы. Найдите и запишите антонимы.

Для выявления уровня осознанности нравственной категории и оценки наличия их у себя провожу методику «какой я». Предлагаю учащимся оценить себя. Написать рядом с такими качествами, как аккуратный, честный, добрый, ленивый, упрямый, грубый, одно из слов: всегда, иногда, никогда.

Задаю вопрос на размышление: какого человека можно назвать добрым?

Предлагаю привести примеры из жизни. (например, дети приводили такой пример: «Мой папа снял с дерева котёнка, значит он добрый и т.д.»)

Затем вспоминаем вместе все пословицы, связанные с этим понятием.

«Доброе дело в воде не тонет», и т.д.

Для активизации внимания практикую зрительные диктанты, составленные из пословиц, поговорок о чести, совести и пользе учения. «Глаза честного — его весы», «Ум-одежда, которая никогда не изнашивается».

На уроках изобразительного искусства и трудового обучения полученная информация транслируется обучающимися в виде индивидуальных творческих работ.

Дети смогут без труда запомнить даты исторических событий, если с ними связать какие-то переживания. «Дочь казахского народа Алия Молдагулова пошла добровольцем на фронт. До Казахстана не доносились взрывы бомб и грохот орудий. Но была единая Родина — оветский Союз. Алия погибла за неё...» Из любого исторического опыта дети должны уметь извлекать урок. Если ребёнок

сумел найти что-то важное для себя в событиях прошлого, это и факты и даты непременно останутся у него в памяти.

Урок «Самопознание» — место разнообразных коллективных действий и переживаний, учит простым истинам, как стать Человеком; происходит накопление опыта нравственных взаимоотношений. Практической базой моих уроков являются исторические и житейские рассказы, притчи, сказки, стихотворения. Использую на уроках «Самопознание» комплексный дидактический материал по нравственной тематике, содержащий проблемы, а также занимательный материал. Благодаря этому, школьники учатся лучше понимать друг друга, формируется нравственное поведение через постижение таких общечеловеческих ценностей, как добро, истина, красота, духовность.

Обязательным элементом уроков «Самопознание» является обращение к личному опыту учащихся, и их размышления по обсуждаемой теме через моделирование жизненных ситуаций. Так как в практической работе нравственные представления и понятия у детей будут уточняться и закрепляться. Использую личностно-развивающие ситуации, а именно:

- проблемная, когда идёт поиск новых знаний для решения проблемы;
- прогностическая — направлена на развитие умений предвидения последствий поступка (своего или чужого);
- конструктивная — предполагает проектирование поведения в заданных условиях;
- оценочная — направлена на формирование и развитие навыков оценки;
- аналитическая — используется для анализа верных и ошибочных действий участников;
- репродуктивная — предполагает возможность словесно или практически продемонстрировать опыт поведения;

Воспитание жизненных ценностей, нравственных понятий у школьников зависит не только от нашего воздействия; оно складывается постепенно, и во многом зависит от того, какой обучающий материал использует учитель на уроках и как его преподносит.

Особое место на моих уроках самопознания занимают игры, стимулирующие школьников к активным ценностным действиям.

Игра — драматизация по готовому тексту. Подбирается литературный текст, который должен быть коротким, ярким, поддерживающим ключевую идею.

Например, в ходе беседы на тему: «Что такое отзывчивость?» можно провести игру — драматизацию по стихотворению А. Барто «Рукавички я забыла». Интонация, мимика, удачное разыгрывание контрастных образов — доброй и жадной девочек, несомненно, будут способствовать глубоко эмоциональному восприятию идеи стихотворения.

Игра — ассоциация «Человек — солнышко» (рисую крупным планом человека). Спрашиваю, что можно о нём сказать. Ничего. Вопрос уточняю: можно ли сказать, что он воспитанный, приятный для окружающих? Нет. Ребятам предлагаю «наградить» человека такими

качествами, благодаря которым его можно было назвать культурным, воспитанным. По мере ответов (добрый, терпимый, приветливый) рисую вокруг игрового человечка длинные линии солнца. В каждый луч вписывается положительное качество. Так детей подвожу к мысли, культурный человек — это солнышко для других людей — светит, греет, улыбается...

«Цветовые ассоциации». Игра способствует более глубокому осознанию положительных и отрицательных качеств человека через ассоциативное цветовое восприятие. Ребята получают задание: раскрасить качества человека цветами радуги. Какой цвет вы выбрали для скромности? Почему? (Для хвастовства, для тактичности, сдержанности и т.д.) Главное в этой игре — выбор относительно точной ассоциации и её обоснование.

Способствует повышению эффективности учебного процесса рассказывание историй (притч, сказок, стихов и их обсуждение).

Важность такого общения взрослых с детьми особо отмечал казахский просветитель И.Алтынсарин.

Замечаю, что ребята меняют свое поведение, затихают и становятся сосредоточенными зрителями и слушателями, когда им рассказывают сказки. Потому что у детей в этом возрасте необыкновенное воображение.

Они верят, что деревья и животные разговаривают и волшебные существа для них также привычны, как обыкновенные люди.

Необходимо соблюдать указания для отбора рассказов:

1. При выборе рассказа надо обратить внимание на его продолжительность.
2. Рассказ должен быть подобран к теме урока.

Литература:

1. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан по предмету «Самопознание». ГОСО РК 2.004.043.-2010»
2. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. М.: ВАКО, 2005.-1142. 3..
3. Дик Н.Ф. Настольная книга учителя начальных классов — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 277 с.
4. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 27.01.2012 г
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Том 2, — 69 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения — М: 1980, т.2.
7. <http://bobek.kz> Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр «Бөбек»

3. Рассказ должен не только помочь ребенку осознать какую-то ценность, но и развивать в нем умение выражать свое мнение.

4. Истории и рассказы следует выбирать с учетом возрастных особенностей ребенка.

Источники для рассказов: народные сказки, стихи, басни, мифы, исторические книги для детей, жизнеописания знаменитых людей, притчи и поучения великих проповедников, детская литература.

Основные результаты духовно-нравственного развития и воспитания учащихся оцениваю в рамках мониторинговых процедур, а это: экспертные суждения (родителей); анонимные анкеты, позволяющие анализировать (не оценивать) ценностную сферу личности; различные тестовые инструменты, созданные с учетом возраста; самооценочные суждения детей. (Использовала: изучение представлений учащихся о нравственных качествах «Незаконченная история, или мое отношение к людям» (методика Н.Е. Богуславской); диагностика уровня воспитанности школьника (методика Н.П. Капустиной, Л. Фридмана); диагностический диспут по этическим проблемам добра и зла;

Таким образом, благодаря использованию вышеперечисленных форм работы, созданию воспитательной среды, активизировалось в классном коллективе межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, демонстрируется мотивация учащихся к реализации нравственно-духовных ценностей в пространстве образовательного учреждения и семьи, умение анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей.

Организация проектно-исследовательской деятельности с целью расширения образовательного пространства учащихся

Бондаренко Виктория Владимировна, учитель химии и информатики;
Белоусова Мария Гавриловна, заместитель директора школы по УВР
МКОУ «Эртильская средняя общеобразовательная школа №1» (Воронежская обл.)

Потребность общества в думающей, творческой и инициативной личности — важная социальная задача общества. В школе реализуется модель форми-

рования ключевых компетенций, позволяющая через использование технологии проектного обучения, осуществлять на всех ступенях (начального, среднего,

старшего) качественное образование.

Сопровождением к Программе развития нашей школы «Школа адаптивного образования» является подпрограмма работы с одарёнными детьми и детьми, проявляющими признаки одарённости.

Программа развития успешно реализуется через проектную и исследовательскую деятельность, которая, являясь инновационной образовательной технологией, служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития личности в современном обществе, переноса норм и ценностей научного познания в учебный процесс.

Каждому участнику образовательного процесса в школе предоставляется возможность реализации интеллектуальных и творческих способностей, потребностей в непрерывном самообразовании, в социальной адаптации и самовыражении.

И в этой связи значение проектно-исследовательской деятельности приобретает более широкий смысл: она содержит не только профориентационный компонент, фактор новизны, а изменяет содержание, связанное с пониманием исследовательской деятельности, как инструмента повышения качества образования. Ведь, осуществление компетентного подхода — это приведение в соответствие системы образования и потребностей современного общества.

Возникает необходимость качественно новых методик, которые позволили бы не только увязать разнообразные знания в единую систему, но и сформировать у обучающихся компетенции, необходимые для жизни в современном мире.

С этой целью в школе реализуются такие технологии:

- технология интегрированного образования (школа является экспериментальной площадкой муниципального уровня по теме «Обеспечение единства процесса познания и развитие интегративного мышления обучающихся при использовании интеграции в образовательном процессе»);
- технологии личностно-ориентированного образования;
- исследовательская проектная деятельность учащихся, которая является инновационной образовательной технологией.

Методологическая значимость проектно-исследовательской деятельности заключается в том, что перечень компетенций, полученных в результате этой деятельности, в будущем станет основой для организации научно-исследовательской деятельности в ВУЗах, а школа дает гарантию на продолжение образования. Работа НОУ младших школьников «Эврика» и НОУ старшеклассников. Работа НОУ при ВГУ расширяет образовательное пространство школы для реализации задач проектно-исследовательской деятельности. НОУ «Эврика» объединяет младших школьников, что дает возможность осуществлять ПИД на всех ступенях обучения. Этот опыт сотрудничества представляет собой целостную систему

организационно-педагогического сопровождения обучающихся.

Общая стратегическая цель проектно-исследовательской деятельности заключается в создании образовательной среды для организации ПИД обучающихся в условиях перехода к новым образовательным стандартам в ОУ. Достижение этой цели позволяет реализовать следующие задачи:

- Сформировать организационную модель поддержки ПИД на уровне ОУ.
- Апробировать методики мониторинга индивидуальных интересов и потребностей, обучающихся и методики формирования на ПИД в сотрудничестве с кафедрой педагогики и педагогической психологии университета.
- Сформировать методами индивидуальной интеграции и потребности, обучающихся и модели формирования мотивации на ПИД в сотрудничестве с кафедрой педагогики и психологии ВГУ.
- Создать условия роста квалификации педагогов школы в сфере проектно-исследовательской деятельности.
- Выстроить бесконфликтную педагогику, превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу.
- Формировать медиа-информационное накопление для информационной поддержки проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Для реализации достижений педагогов и обучающихся используются формы:

- конкурсы проектно-исследовательских работ от муниципального до международного уровней;
- фестивали педагогических идей и проектно-исследовательских работ;
- научно-практические конференции всех уровней;
- молодежные форумы;
- публикации работ обучающихся и педагогов по материалам конкурсов, конференций;
- использование современного информационного канала для распространения педагогического опыта и трансляции лучших образцов педагогической деятельности, творческих работ обучающихся.

Системная и целенаправленная работа школы создаёт мотивационную среду на развитие познавательной активности, способствует самореализации школьников и их социализации, вовлекает родителей в сотрудничество и делает их единомышленниками в вопросах развития ребёнка. Проектно-исследовательская деятельность является инструментом повышения уровня мотивации на самореализацию, а уровень предметных и надпредметных УУД позволяют детям выходить на различные уровни достижений. Мы считаем, что объектами оценки достижений по повышению качества образования не может быть продукт проекта, так как он не показывает уровень сформированности компетенций, а лишь указывает на то, что проект состоялся. Объектами оценки достижений являются «Портфолио обучающихся», «Портфолио учителя» и «Портфолио школы». Для самооценки разра-

ботан инструментарий, содержащий перечень основных показателей, согласующихся с актуальностью, целями и поставленными задачами проекта. Критерии оценивания осуществляются по 5-и балльной шкале.

Критерии оценки проектов, исследований:

- актуальность выбранной проблемы;
- сложность, использование предметных и надпредметных УУД, выходящих за рамки учебных программ;
- качественное и эффективное использование возможностей среды, в которой разрабатывался проект, исследование;
- пользовательский дизайн;
- корректность разработки с точки зрения представления материала;
- практическая значимость и новизна проекта;
- доля самостоятельности выполнения работы;

Результаты проектно-исследовательской деятельности является инструментом повышения качества образования.

1. Школа является лидером в районе по количеству медалистов.

2. Выпускники 2011 года 11 «Б» класса успешно занимались проектной деятельностью с начальной школы. Из 16 выпускников этого класса 7 получили золотые медали и 1 серебряную медаль. Каждый второй выпускник класса — медалист. 80 % выпускников продолжили обучение в ВУЗах, предпочтение отдано ВГУ.

3. Прослеживается положительная динамика по формированию ключевых компетенций обучающихся на основе механизма самооценки.

4. Наблюдается рост численности членов НОУ (за последние три года увеличение на 52 %).

Проблемы в управленческой деятельности

1. Загруженность учителей и огромные энергозатраты учителя которые, к сожалению, трудно компенсировать

финансовой поддержкой. Но когда видишь ясные, пытливые и умные глаза детей, то сразу хочется бережно относиться к мыслям и чувствам детей и реализовывать их мечты. Это и есть благодарность.

2. Преодоление психологического барьера ряда педагогов по внедрению ПИД, недостаточно владеющих этой технологией.

3. Подбор научных руководителей для консультирования специально-ориентированных исследований.

4. Оказание необходимой финансовой поддержки обучающимся при проведении исследований и создании проектов.

Администрация школы глубоко осознает и ответственно понимает, что в каждом ребенке живет птица пыливости и творчества. Наша задача — разбудить ее для полета.

Поэтому нашим девизом является следующее: «Мы не можем изменить направление ветра, но мы можем расставить паруса так, чтобы достичь цели». (Оскар Уайльд)

Направления управленческой деятельности:

1. Подготовка педагогических кадров для работы с детьми, склонных к творческой и проектно-исследовательской деятельности.

2. Создание условий для трансляции лучших образцов педагогической деятельности по осуществлению ПИД. (В 2010—2011 году педагоги школы опубликовали 20 печатных работ по итогам участия в конкурсах, научно-практических конференциях, форумах). (Слайд об учителях).

3. Обеспечение практической направленности значимых проектов. Проекту — новую жизнь! (Слайд о проекте «В твоих стенах, Родная школа, рождаются поэты!», запущен долгосрочный проект «Памяти павших» о тех, кто ушел из стен школы на войну и не вернулся).

Проблема школьной дисциплины в педагогическом наследии В. Сиповского

Заболотная Инна Андреевна, аспирант

Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды (Украина)

В статье раскрыты взгляды В. Сиповского на суть, значение, условия поддержания школьной дисциплины у школьников; определена роль учителя в реализации поддержания школьной дисциплины в условиях школьного образования.

Ключевые слова: школьная дисциплина, условия, учитель.

В современный период проблема школьной дисциплины не потеряла свою актуальность, а лишь обострилась. Демократизация школьной среды существенно повлияла на поведение учащихся. Школьники стали более активны, самостоятельны и инициативны, свободны в выражении своего мнения, в поступках и отнюдь не склонны к безусловному следованию дисциплинарным правилам.

Данные обстоятельства вызывают серьезную озабоченность учителей, которые понимают, что позитивные изменения, тем не менее, могут вызвать существенные трудности в учебно-воспитательном процессе, снизить его результативность и негативно повлиять на уровень образованности и воспитанности школьников. В этих условиях большую значимость приобретает изучение и

переосмысление проблемы школьной дисциплины во взглядах прогрессивных педагогов прошлого, а именно В. Сиповского.

Особенную роль в организации учебного процесса В. Сиповский отводил школьной дисциплине. Он считал, что под школьной дисциплиной понимают исполнение со стороны учащихся требований школы относительно их поведения в школе. Дисциплинарные требования, не соответствующие детской натуре и силам, более всего и ведут к тому, что между наставниками и учениками образуется пропасть, и они обращаются как бы в два враждебных лагеря. Явление это, как известно, почти обычное в школе: обмануть учителя, проделать ему какую-либо неприятность, совершить дерзкую шалость за его спиной, нагрубить ему — все это ученику приносит только удовольствие и повышает его авторитет в глазах его товарищей. По мнению педагога: «Истинное воспитание никоим образом не может удовлетвориться одним лишь пассивным послушанием из-за страха наказания» [2].

Для истинного воспитателя, который должен наблюдать, изучать своих питомцев и направлять их к добру, прежде всего надо позаботиться о доверии их, откровенности, и поэтому он на дисциплину, основанную только на страхе должен смотреть как на врага, мешающего ему делать свое дело.

Но тем не менее стремление к самостоятельности в начале обучения очень сильно в детях. Лишь постепенно влияние школы нивелирует, сглаживает и уничтожает всякое проявление индивидуальности, самостоятельности и собственной инициативы в ребенке. Первое время после поступления в школу детей трудно заставить сидеть в классе тихо: они часто вскакивают, тянутся ко всему новому, отвечают, когда их не спрашивают, просят разрешения рассказать интересные случаи или отвечать урок. Все знают, как трудно бороться с хоровыми ответами детей, с громкой подсказкой; нередко приходится слышать обидные слова: «ее вы уже третий раз спрашиваете, меня совсем не спрашиваете». Это все обычно называется отсутствием дисциплины, и педагоги борются всеми силами против таких нарушений. Безусловно все упомянутые выше проявления детской живости в высшей степени вредят правильному ведению урока и утомляют преподавателя, но нельзя на них смотреть, как на шалости; это вполне законное и присущее всякому человеку стремление к активности, проявлению своей самостоятельности [2].

«Воспитания в настоящем смысле этого слова в наших школах нет, — дело же сводится к тому, что даются определенные правила для воспитанников, и дело воспитателя заключается в наблюдении, чтобы правила эти соблюдались. Иногда руководства воспитателям даются некоторые инструкции. Средством к достижению дисциплины служит ряд наказаний. Дело сводится исключительно к строгой дисциплине» — писал педагог [1, с. 113].

«Внимание, прилежание и хорошее поведение, соблюдение школьных порядков и предписаний, — вот, что об-

ыкновенно требует школьная дисциплина» — говорил педагог [1, с. 115].

Остановимся прежде всего на классной дисциплине.

Учащиеся: 1) должны быть внимательны и прилежны на уроке; 2) должны сохранять тишину и спокойствие. Так обычно выражаются необходимые условия при классных занятиях. Второе условие выставляется вполне напрасно, так как оно неизбежно при наличии первого. Ученик, внимательно слушающий объяснения или прилежно работающий над решением задачи не может нарушать тишину и спокойствие в классе. Прилежание, т.е. усердный умственный труд при правильно поставленным учителем направлении, обусловливается прежде всего сосредоточенным вниманием; следовательно, внимание учащихся — вот основное условие прилежания и хорошего поведения учеников в классе. Возбудил учитель это внимание, значит ему не приходится думать ни о какой дисциплине; не сумел вызвать внимание, тогда приходится позаботиться о различных дисциплинарных мероприятиях [1, с. 119–121].

Сказать: «Слушай внимательно, сиди смирно, не шали!» очень легко, наказать за неисполнение этих требований тоже не особенно трудно, но создать условия, при которых не потребуются никакого наказания, но даже и словесных напоминаний гораздо труднее.

Педагог подчеркивал, что старая школа, стараясь наделить учащихся всевозможными знаниями, в своей сущности приводила лишь к тому, что ученики кое-как по учебникам и записям учителя заучивали, усваивали по памяти различные обрывки всевозможных знаний, не понимая их, как следует и не проникаясь ими. «Удивительно, как у нас мало ценится воспитание в школе, и как не понимают всей недостаточности и даже вреда одной лишь внешней дисциплины, основанной на страхе наказания» — отмечал педагог [1, с. 127].

Вопрос о том, как ведется преподавание по отношению к воспитанию и дисциплине, важен не менее, чем вопрос о содержании урока. Приемы преподавания также важны, как и сущность его. Виртуоз-преподаватель, мастер по части приемов, может вызвать внимание учащихся к уроку крайне бедному и скучному по своему содержанию. Особенно важно придерживаться двух условий, от которых зависит интерес урока: 1) самостоятельность учеников; 2) разнообразие.

Огромное значение, по мнению В. Сиповского, имеет сама личность учителя на класс в дисциплинарном отношении. «Дети обычно чутки к личному влиянию. Если они видят перед собою человека, который полон знаний, относящего серьезно и сердечно к своему предмету и неподдельно желающего передать свои знания ученикам, то к такому преподавателю они относятся с уважением и послушанием. Такой учитель, если он и не мастер по части методических приемов, может быть уверен, что его преподавание даст блестящие результаты и о классной дисциплине ему не придется думать. Но горе преподавателю с большими претензиями и с малыми знаниями, сухо отно-

сящему к ученикам, небрежно объясняющему уроку, — тут ученики превращаются в тиранов, и о дисциплине можно просто забыть» — писал ученый [1, с. 125].

Педагог считал, что указав на главнейшие условия хорошей и дурной дисциплины в классе, которые состоят из урока, личности учителя, следует заметить, что помимо того могут быть обстоятельства, которые мешают правильному ходу обучения и вызывают на первый план дисциплину со всеми ее атрибутами, — обстоятельства, в которых виновата школа. К ним относятся: 1) заваливание учеников непосильным домашним заданием, с которым они могут возиться до глубокой ночи и ученики приходят в школу без надлежащей умственной свежести и энергии; 2) неправильно составленное расписание уроков; 3) незначительные по времени перемены, которые не дают возможности отдохнуть умственно от урока и физически от часового сидения в душном классе; 4) запрет на шум во время перемены, что само о себе является просто инстинктивной потребностью некоторых детей [1, с. 129].

Литература:

1. Сиповский В.Д. Избранные педагогические сочинения / В.Д. Сиповский, 1911. — 314 с.
2. Сиповский В.Д. О школьной дисциплине / В.Д. Сиповский // Вестник воспитания. — 1913. — №2. — С. 121–135.

Осуждение тоталитарного режима в рассказе В.Т. Шаламова «Последний бой майора Пугачева» (интегрированный урок литературы и истории России), 11-й класс

Ковпак Лилия Анатольевна, учитель русского языка и литературы;
Шолохова Татьяна Васильевна, учитель истории
МОУ «СОШ №51» (г. Астрахань)

Тип урока — комбинированный. Технология сотрудничества (урок-диалог).

Цели урока: 1) прививать навык работы с историческим и литературным материалом и обучать умению давать правовую оценку советского режима; 2) формировать у учащихся чувство гражданской ответственности; 3) способствовать сохранению памяти о жертвах политических репрессий.

Задачи: помочь учащимся достаточно полно представить тоталитарный режим 30–50-х гг XX-го века за счет детального изучения исторических материалов и анализа прозы В.Шаламова.

Оборудование: 1) фрагменты художественного фильма «Завещание Ленина» (по рассказам В. Шаламова); 2) исторические документы 1920–30-х гг; 3) текст рассказа «Последний бой майора Пугачева»; 4) портреты В. Шаламова, А. Солженицына, А. Сахарова; 5) карта ГУЛАГа.

Форма проведения: класс разделен на две группы — на историков и литературоведов, у каждого на груди бэйдж;

Из всего сказанного можно сделать вывод, что при соблюдении всех разумных требований заботы о дисциплине в классе, если не совсем, то почти упразднится. Если содержание урока само по себе содержит внутренний интерес и соответствует силам учеников, если преподавание ведется так, что вносится наглядность, разнообразие и вызывается самостоятельность учеников и, наконец, если учитель, владея своим предметом, относится к урокам с живым интересом, а к детям доброжелателен и справедлив, то не придется жаловаться на недостаток внимания и прилежания учеников, и не нужно будет заботиться о их поведении и применять к ним различные наказания.

Все это необходимо учитывать прежде, чем думать о дисциплине и приступать к детям с дисциплинарными высказываниями, которые часто являются возмутительно несправедливыми, которые приносят только вред нравственности учеников.

урок ведут два учителя — истории (далее — У И) и литературы (У Л).

Ход урока.

Звучит музыка из х/ф «Завещание Ленина».

У И. Сегодня у нас необычный урок. Мы поговорим об одной из самых печальных страниц нашей истории — об эпохе тоталитаризма, проанализируем правительственные документы того времени и расскажем суровую правду о тех, кто прошел все круги ада сталинских лагерей.

У Л. Обратимся к словарю. Что обозначает прилагательное «тоталитарный»?

(Тоталитарный — характеризующийся насилием, полным подавлением демократических свобод и прав личности.)

У И.. 1. Что такое тоталитарный режим? Тоталитарное государство?

2. Назовите основные признаки тоталитаризма.

3. Как вы думаете, зачем Сталину нужна была система массовых репрессий?

(Террор был необходим тоталитарному государству для создания всеобъемлющей репрессивной системы — «лагерной империи», «архипелага ГУЛАГ».)

Государство истребляло не только тех, кто противодействовал его политике, или от кого можно было ожидать противодействия и «противомыслия», но и тех, кто был ему предан — для создания «подсистемы страха». Репрессии, «оформленные» как уголовные наказания за мнимые, несуществующие преступления или проступки, несоразмерные наказаниям, стали с тех пор главным методом функционирования «подсистемы страха» в рамках общей системы сталинской власти.

4. Какие обстоятельства способствовали формированию культа личности Сталина?

(1-й историк: Сталин облегчал себе путь к власти, выступая в роли ученика и последователя Ленина. «Обожествление» Сталина произошло в 30-е годы. Он стал богом ещё при жизни. Повсюду были его портреты и памятники. Его именем назывались города, улицы, школы, заводы, колхозы, полки.

2-й историк: Вот строки со страниц «Правды» 1935—1939 гг.:

«Да здравствует тот, чей гений привёл нас к невиданным успехам, — великий вождь, друг и учитель — наш Сталин!»;

«Пусть живёт и здравствует вечно наш отец родной — Сталин — Солнышко»;

«Благородный образ Сталина — человека с головой учёного, с лицом рабочего, в одежде простого солдата — дорог и близок каждому».

Перечень заслуг Сталина перед историей: Сталин — Вождь и Учитель трудящихся всего мира; Отец народов; Мудрый и прозорливый Вождь Советского народа; Величайший гений всех времен и народов; Величайший полководец всех времен и народов; Корифей науки; Верный соратник и продолжатель дела Ленина, Ленин сегодня, Лучший друг всех детей и т.д.

3-й историк: Миллионы советских людей эти слова воспринимали как соответствующие действительности. В этом выражался культ личности — феномен массового сознания, для которого характерно наделение личности сверхъестественными способностями, преклонение перед личностью).

У Л. Вопреки всему, возникало сопротивление сталинщине. Выдающиеся деятели советской культуры и науки не могли примириться с утвердившимся режимом. Поэтому такие деятели, как Н.И. Вавилов, М.Е. Кольцов, В.Э. Мейерхольд, каждый в своей области героически отстаивали свои убеждения и погибли в застенках сталинских лагерей. Среди тех, кто смог достойно выдержать все круги колымского ада и написать о нем кистью мастера, был большой художник, автор глубокой психологической и философской прозы **Варлам Тихонович Шаламов**. Слово нашим литературоведам.

1-й литературовед. Варлам Шаламов родился в 1907 году в тихом городе Вологде, в семье священника. В

1917—1918 годах отец, уже слепой и выселенный из своей квартиры, ходил «сражаться за бога» — на диспуты, такие популярные тогда. Мальчиком Варлам сопровождал слепого отца, учась твердости душевной, неустрашимости.

2-й литературовед. В 1924-м году, блестяще окончив школу, Шаламов не получил направление в университет от РОНО, т.к. был сыном священника. Когда же в 1926-м году был, наконец, объявлен свободный конкурс для поступления в МГУ, Шаламов становится студентом 1-го курса факультета советского права.

3-й литературовед. Через год он в рядах оппозиции, участвовал в демонстрации к 10-летию Октября под лозунгом «Долой Сталина!». 19 февраля 1929-го года его арестовали за «распространение фальшивки» — известного «Письма к съезду» В.И. Ленина. Варлам Шаламов получил срок — 3 года исправительно-трудовых лагерей и отправился по этапу на Вишеру, в Северный Урал.

У И.В. И. Ленин в «Письме к съезду» (4 января 1923 г.) дал характеристики деятелей из своего окружения: Сталину, Троцкому, Зиновьеву, Каменеву, Бухарину, Пятакову: **Сталин**, «слишком груб», «сделавшись генсеком, сосредоточил в своих руках необъятную власть, и я не уверен, сумеет ли он всегда достаточно осторожно пользоваться этой властью». Ленин предлагал переместить его с поста генсека, заменив более терпимым, лояльным, вежливым человеком.

Во время болезни Ленина и после его смерти в верхах большевистской партии началась ожесточенная борьба за власть.

3-й историк. Все члены Политбюро объединились против Троцкого, постепенно оттеснив его от руководства Красной Армией, а затем добившись вывода и из Политбюро. Однако уже в 1924 г. между союзниками Каменевым, Зиновьевым и Сталиным произошел раскол. Каменев и Зиновьев образовали «новую оппозицию», которая подверглась разгрому на XIV съезде партии в 1925 г. В 1926 г. Зиновьев и Каменев вошли с Троцким в «объединенную левую оппозицию», больше известную как троцкистско-зиновьевский блок. Оппозиционеры были исключены из партии XV съездом в 1927 г. В 1929 г. Троцкий Л.Д. был выдворен из страны. Победителем в персональной борьбе за власть стал Сталин.

4-й литературовед. В 1937-м году Шаламов был арестован снова и осужден за контрреволюционную троцкистскую деятельность на 5 лет заключения в лагерях с «использованием на тяжелых физических работах». Литера «КРДТ» была фактически смертным приговором.

5-й литературовед. В золотых и угольных забоях человек мог прожить несколько недель: 50-градусный мороз, голод, побои блатных и конвоиров... Он понимал, что жить ему остались дни.

У И. Такие жуткие, нечеловеческие условия были не только в этом лагере.

1-й историк: Заключенные выполняли самые тяжелые виды работ: лесоповал, земляные работы, добыча полезных ископаемых в труднодоступных районах,

строительство важных военных и народнохозяйственных объектов. Лагерные заключенные не имели никаких прав, даже естественных для человека в любом обществе, обеспечивались жизненными ресурсами ниже уровня биологического выживания. Тяжело работающие заключенные получали от 1100 до 1300 калорий в день при выполнении ими нормы на 90–100 % (на рудниках норма была 1,5 тонны руды в смену). А физиологическая норма составляет 3100–3900 калорий в сутки. Заключенные не имели выходных, никаких праздников, дней отдыха. Продолжительность рабочего дня — 11,5 часов круглый год.

Просмотр фрагментов х/ф «Завещание Ленина».

У И. и учащиеся анализируют документы 1929–1937 гг., пытаюсь оценить правовую ситуацию в стране и понять, кому это было выгодно.

5 декабря 1936 г. была принята Конституция СССР — «Конституция победившего социализма». Она провозглашала существование в СССР двух дружественных классов — рабочего класса и колхозного крестьянства — и социалистической интеллигенции. Конституция гарантировала гражданам в соответствии со статьей 127 неприкосновенность личности, в соответствии со статьей 125 — свободу слова, свободу печати, свободу собраний и митингов, свободу уличных шествий и демонстраций; в соответствии со статьей 126 — право объединения в общественные организации, которые по статье 141 могли выставлять кандидатов в депутаты на выборах Советов всех уровней. Статья 134 провозглашала всеобщее, равное, прямое избирательное право при тайном голосовании.

1) 1929 г. Постановление ЦК: директор промышленного предприятия как единоличный начальник получает право увольнения рабочих без уведомления профсоюзов. Рабочие теряют возможность социальной защиты, отстаивания своих прав на производстве.

2) 1932 г. Закон «Об охране имущества государственных предприятий, колхозов и кооперативов и укреплении общественной (социалистической) собственности» предписывал: к врагам народа, покушающимся на социалистическую собственность, применять «в качестве меры судебной репрессии» расстрел с конфискацией всего имущества или лишение свободы на 10 лет. Вскоре Закон был распространен на «обширный круг преступлений», в том числе спекуляцию и саботаж сельскохозяйственных работ.

3) 1932 г. Постановление ЦИК и СНК «Об установлении единой паспортной системы по Союзу ССР и обязательной прописке паспортов» применялось для учета населения городов, рабочих поселков и новостроек, «разгрузки» их от лиц, не связанных с общественно полезным трудом и «очистки» их от «укрывающихся кулацких, уголовных и иных антиобщественных элементов». Паспорт ограничивал свободу передвижения граждан, обеспечивая тем самым наиболее эффективный контроль за ними со стороны государства. Колхозники, лишенные

права на получение паспортов, не имели возможности покинуть село.

4) 1934 г., 8 июня. Введение «высшей меры социальной защиты» за измену Родине, ответственности всех взрослых членов семьи за преступление одного из них. Наказание для тех, кто знал о намерении родственника, — от 2 до 5 лет лагерного заключения, для тех, кто не знал, — ссылка на 5 лет.

5) 1934 г., ноябрь. Создание Особых совещаний для упрощения системы судопроизводства при наказании «врагов народа» и членов их семей.

6) 1934 г., 1 декабря. Постановление ЦИК о рассмотрении дел о террористических организациях и террористических актах против работников Советской власти: следствие ограничивается десятидневным сроком, слушание дела идет без участия прокурора и адвоката, ходатайства о помиловании не допускаются, приговор о высшей мере наказания приводится в исполнение немедленно.

7) 1935 г. Установлена уголовная ответственность вплоть до смертной казни для детей, начиная с 12 лет.

8) 1937 г. Постановление от 1 декабря 1934 г. распространено на дела о вредительстве и диверсиях.

9) 1937 г. — разрешение ЦК ВКП (б) на применение в практике НКВД методов физического воздействия против врагов народа.

— Кого защищало советское законодательство? (Ответы учащихся)

У Л. Среди тех, кто был неугоден властям, — Варлам Шаламов. 20 лет будущий писатель провел в лагерях, в ледяном аду Вишеры и Колымы. По сфабрикованному «делу юристов» его везли в Магадан на расстрел; его судили в поселке Ягодном по делу №9646 и дали срок 10 лет за «антисоветскую агитацию»: он назвал И. Бунина русским классиком. Стихи и рассказы самого Шаламова стали печататься лишь с 1987-го года, т.е. через 5 лет после его смерти.

6-й литературовед. Главной книгой его жизни стали «Колымские рассказы». Они были написаны в 1954–1973 годах. «Колымские рассказы» — это судьба мучеников. Неважно, что многие рассказы несюжетны, главное, что отмечали все, кто читал их, — это сильнейшее впечатление, которое они производят на читателей.

У Л. Как определить жанр этого произведения? Какое впечатление на вас оно произвело?

(Это и эссе, и плач, и реквием. В правдивости написанного никто не сомневается. Говорят, что лагерь — то противоестественно, он никого не делает лучше, сильнее. Это растление для всех: и для заключенных, и для конвоиров. (Зачитывают отрывки из текста)

У И. зачитывает выведенные на экран официальные данные о количестве жертв политических репрессий:

В период 1930–1953 годов по возбужденным органами ОГПУ, НКВД, НКГБ-МГБ **2 578 592** уголовным делам были подвергнуты репрессиям **3 778 234** человека, в том числе осуждены к высшей мере наказания (расстрелу) **786 098** человек. Среди лиц, подвергнутых ре-

прессиям, осуждены судебными органами 1 229 828 человек (в том числе к расстрелу — 656 548 человек).

Этими данными не исчерпывается число пострадавших... Тысячи из них просто не попали в сводки органов госбезопасности (например, коллективизация, по подсчетам В.Д. Данилова, обернулась бедой для 7–8 млн. человек, а голод 1932–1933 гг. унес от 3 до 15 млн. жизней). Многие историки считают, что репрессировано в 1930–1941 гг. около 20 млн. человек.

У Л — Что можно сказать о героях рассказа? За что они были осуждены?

(Это заключенные в лагере: культорг майор Пугачев, повар Солдатов, механик Иващенко, лейтенант танковых войск Георгадзе, капитан Хрусталева, Иващенко — оружейный мастер, летчики Левицкий и Игнатович, танкист Поляков, фельдшер Малинин, санитар Яшка из Белоруссии, весельчак Ашот.)

— Что поразило вас больше всего в истории майора Пугачева?

(Поражает то, за что он оказался в лагере. Бежал из немецкого плена, обвинен в шпионаже, приговор — 25 лет тюрьмы. Не верил власовцам, говорившим, что пленные не нужны своей стране, от них отказалась власть. Все: и французы, и американцы, и англичане — получали посылки, письма от родных, о них помнили на родине, а «у русских не было ничего, кроме голода и злобы на все на свете»).

— Какие особенности творчества В. Шаламова проявляются в рассказе?

(Отмечают документализм, психологизм, антипатетицизм, лаконизм, автобиографичность. Приводят примеры, доказывающие, что Шаламов — мастер детали, что он чужд ригоризма (никому не навязывает своего мнения), сводит до минимума лагерный сленг, не отказывается от сатирических красок. Цитаты:

«Аресты тридцатых годов были арестами людей случайных. Это были жертвы ложной и страшной теории о разгорающейся классовой борьбе по мере укрепления социализма»; «...они умирали в белой колымской пустоте от голода, холода, многочасовой работы, побоев и болезней»; «Он (майор Пугачев) обещал им свободу, они получили свободу. Он вел их на смерть — они не боялись смерти»).

— Покажите, как автор с документальной точностью описывает побег из лагеря. Какие качества заключенных проявились накануне побега? (В первую очередь человечность: многие знали о готовящемся побеге, но никто не выдал, «никто не бежал на вахту с доносом»).

— Почему автор говорит, что все одиннадцать умерших товарищей были «лучшими людьми его жизни»?

— Почему рассказ называется «Последний бой майора Пугачева»? (В результате обсуждения приходят к выводу, что главный герой вел бой не только с лагерной охраной, конвоирами, но и с самой сталинской системой).

У И. Подводя итог сегодняшнему разговору о судьбе человека в тоталитарном обществе, нам хотелось бы понять, какие же ассоциации возникают у вас, когда вы слышите словосочетание «тоталитарное общество».

Задание групповое — для «историков» и «литературоведов».

Варианты записи: репрессии, отсутствие свобод, культ личности, сталинизм, ГУЛАГ, террор...

У Л. И самый главный вопрос сегодняшнего урока: нужно ли говорить об этом, ведь прошло столько лет, может, не стоит ворошить прошлое и все забыть?

(Вопрос дискуссионный, но все же приходят к общему мнению о том, что о репрессиях 30–50-х гг нельзя молчать, чтобы этот ужас никогда не повторился. Называют Солженицына, Сахарова, которые посвятили этому жизни).

Компетентностный подход как основа реализации ФГОС для средней и старшей школы. Методика использования дистанционного интернет-пространства в курсе немецкого языка для общеобразовательных школ

Колерова Юлия Михайловна, учитель немецкого и английского языков
ГБОУ СОШ №1323 (г. Москва)

Вступление

Поскольку данная работа посвящена одному из аспектов организации образовательного процесса с учетом ФГОС, нам представляется необходимым во вступлении четко обозначить те инновации, которые уже удалось внедрить и оценить результаты их внедрения в образовательный процесс, и те инновации, которые работают на перспективу, и результаты их внедрения можно в полной мере оценить лишь через комплексную диагностику.

Автором был разработан в среде moodle и размещен на портале дистанционного взаимодействия и методической поддержки введения Федерального государственного образовательного стандарта основного образования (<http://fgos.seminfo.ru/>) дистанционный курс (или курс интернет-поддержки) для изучающих немецкий язык в основной школе (5–11 классы) как второй иностранный (<http://fgos.seminfo.ru/course/view.php?id=1103>).

Курс был разработан 2 года назад в соответствии с ФГОС второго поколения для основной и старшей школы,

постоянно изменяется и дополняется на ежедневной основе.

Курс является информационной средой, в которой ученики реализуют свои совместные проекты, выполняют интерактивные задания, находят рекомендации по источникам в интернете, а учитель имеет возможность мотивировать, поощрять и оценивать учеников.

Данный курс для 5 класса (а также для 6, 7, 8 и 9 классов) кардинально отличается от подобных на тот же портале тем, что благодаря ему и учениками и учителем сделан огромный шаг в том направлении, в котором развивается отечественная и мировая дисциплина преподавания иностранного языка — в сторону предметности, преподавания предметов курса основной и старшей школы на иностранном языке.

Оказывается, что язык преподавания предмета очень важен. Элементарные, базовые знания и умения из различных областей — географии, физики, биологии, истории и т.п. — считаются усвоенными школьниками как само собой разумеющееся и просто исчезают под количественным предметным содержанием преподаваемых дисциплин в основной школе. Интегративность и метапредметность дисциплин в базовом курсе основной школы редко заявляются как цели и еще реже достигаются на практике.

Благодаря тому, что иностранный язык в школьном курсе (уровень A1 — A2 — B1) оперирует теми же базовыми, элементарными структурами, существенно облегчается обсуждение любой дисциплинарной и междисциплинарной темы, формулирование проблем, выдвижения гипотез, поиск доказательной базы и т.п., то есть упор делается на все те умения, что составляют основу метапредметной компетенции учащихся. Автором данный пункт видится очень важным, поскольку автор работает в начальной школе по собственной рабочей программе формирования и развития метапредметных умений во внеурочном курсе проектной деятельности и оценивает овладение универсальными учебными действиями как одну из ключевых компетенций. Именно так решается вопрос, сможет ли ученик проявить самостоятельность и инициативу в решении учебных задач на первоначальных этапах, затем — в построении индивидуальной траектории развития и самосовершенствования [1, с. 11].

Курс интернет-поддержки, которому посвящена данная работа, сопровождает конкретный учебный курс. В нашем случае это курс «Горизонты» [авторов и издательство см 8]. Будут эти учебники на бумажном носителе или в электронном виде неважно. Важно, что существует курс, разработанный коллективом авторов на несколько лет, в единой структуре, объеме, референтных ссылках, типах упражнений и видах презентации материала. Курс нашего дистанционного интернет-пространства лишь помогает на базе учебно-методического комплекса успешнее организовывать множество направлений учебной деятельности, характеризующих современную школу. Согласно ФГОС мы реализуем системно-деятельностный и компетентностный подходы в образовании, поэтому используем

УМК, на котором базируется системное освоение материала. Автор находит целесообразным в рамках формата данной публикации в вопросах о принципах применения данных подходов сослаться на работы И.А. Зимней [16; 17; 18; 19], Н.Д. Гальсковой, Г.И. Бубновой [13], Г. Пухты [21].

Базовые положения и документы

Согласно ФГОС второго поколения в средней и старшей школе должен быть сформирован и развит новый тип учебной деятельности, благодаря которому через самообразование и саморазвитие происходит сознательное выстраивание учащимися индивидуальной образовательной траектории на базе общего учебного курса. [2, с. 7, 16] При создании учебных программ для средней и старшей школы берется за основу овладение учащимися высшими формами мыслительной деятельности — теоретическим рефлексивным мышлением, что обуславливает общую ориентацию учебного процесса на проектную и исследовательскую форму учебной деятельности. [4, с. 9] В систему требований к личностным и метапредметным действиям учащихся входят умения видеть противоречия в процессах, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, отбирать материал по критериям, организовывать выводы в универсальной доступной форме в виде таблиц, графиков, схем, участвовать в успешном учебном сотрудничестве входят в систему требований к личностным и метапредметным действиям учащихся.

По нашему мнению, наличие дистанционного интернет-пространства, сопровождающего **конкретный** учебный курс, играет важную роль, являясь одним из способов организации учебной деятельности и учебного сотрудничества.

Для учителей, реализующих ФГОС второго поколения и активно применяющих в своей работе данные образовательные технологии, также представляет особый интерес Проект Приказа Министерства образования и науки о «Порядке применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», согласно которому на территории РФ вводятся новые правила применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.

Компетентностный подход и его реализация

Многочисленные исследования [23, с. 12] подтверждают, насколько ограничена в использовании языковая и коммуникативная компетенции, если они не подкреплены сформированными компетенциями в других областях. Человек, не понимающий, в каких ситуациях и как он может использовать свои знания, не следующий

логическими и холистическими путями решения проблемы и выполнения задачи, оказывается в ситуации полной бессмысленности. Так бывает, когда слов в голове много, а умений приложить их к той или иной ситуации без практики, хотя бы в рамках урочной и внеурочной деятельности, не хватает. Современные учебники и для начальной, и для основной школы должны давать учителям возможность реализовать компетентностный подход на ежедневной основе: учить умению выявлять проблемы, формулировать гипотезы, собирать данные, презентовать результаты, в том числе и в виде «творческих проектов». [20, с. 14; 22 с. 8] Без сомнения, во 2 и в 7 классах данная цепочка будет отличаться своей формой, информационной составляющей, но четкая структура научно-познавательного, исследовательского процесса будет заложена уже на школьных занятиях. Проектная и исследовательская формы деятельности в настоящее время активно развиваются уже в начальной школе [11; 13; 14]. Именно поэтому получили беспрецедентное развитие презентации данного вида деятельности на конкурсной основе, например Гран Префекта для школьников и младших школьников в виде конкурсов мультимедийный проектов.

Курс интернет-поддержки в том виде, в котором он реализуется нами, ориентирован на интегрированное формирование компетенций в процессе овладения обобщенным алгоритмом деятельности (по Гальперину), для чего в курсе были применены познавательные средства с учетом возрастных психологических особенностей учащихся основной школы.

Базовые сведения о курсе

Интернет-курс на базе учебного курса «Horizonte», разработанный нами в своем базовом варианте 2 года назад, в настоящий момент расположен на двух порталах Ресурсного центра по переходу на ФГОС (на портале дистанционного взаимодействия и методической поддержки введения Федерального государственного образовательного стандарта основного образования: <http://fgos.seminfo.ru/course/view.php?id=1103> расположен курс для пятого класса как официально перешедшего на ФГОС) и старом портале по адресу: <http://learning.9151394.ru/course/view.php?id=10332> расположены курсы для 6 и 7 классов.

Курсы открыты и для записи на них не требуется кодовых слов, ограничения в использовании курса осуществляются только введением группового метода при выполнении некоторых заданий, тех, которые требуют индивидуальной оценки учителя, ведущего курс.

Интернет-пространство состоит из модулей разной степени значимости. На одном из срезов расположен временной модуль, делящий пространство на учебные недели в году. В каждой из подсекций мы можем найти

- даты (временные рамки недели),
- тему занятий на неделе,

- материал, который изучают в рамках урочной деятельности (с указанием страниц учебника и рабочей тетради),

- описание домашнего задания в печатных носителях,
- интерактивное домашнее задание, когда ответ требуется разместить в виде прикрепленного аудио или текстового файла на сайте,

- дополнительные интерактивные упражнения,
- видео-ролики или презентации, выполненные учениками по фонетике (в основном это дифтонги, долгие или краткие ударные гласные, особенности произношения иностранных слов, диалектные особенности, грамматической и лексической составляющим,

- дополнительный материал для тренировки произношения (крайне важная часть при урочном плане в 2 часа в неделю),

- ссылки на образовательные игры или страницы на образовательных порталах. Ситуационно могут быть размещены материалы по страноведению, минусовки песен, викторины, конкурсы и т.п.

Каждый раздел имеет свою четкую иконку и стандартные задания, что делает работу учеников удобной и здоровьесберегающей. Задания (в виде таблицы) дополнительно выведены в особый блок на следующем уровне организации модулей. Это дает возможность ученикам проверить себя самостоятельно.

Когда меняется тематическая наполняемость курса — меняется и его вид. Так, в новостном разделе присутствуют наряду с объявлениями ссылки на самые актуальные для группы проекты, сюжеты или задания. Блоки, организуемые учителем в правой от основного блока колонке, всегда соотносятся с изучаемой темой.

У каждого ученика на сайте есть свое личное пространство в рамках курса для загрузки своих личных файлов, организации форумов и обсуждений в блогах. Учителя, сами работающие в moodle или на своих сайтах, или обучающихся, или созданных издательствами (пока только зарубежными), хорошо знакомы с описанной нами выше структурой. Это большой плюс — работа в информационной среде по знакомым правилам, но не менее важной стороной является тип заданий и формы участия, о которых будет сказано подробнее ниже.

Необходимые условия для разработки курса

Условия, необходимые для разработки курса, видятся нам следующим образом:

Появилась необходимость в дополнительном общении учителя с учениками, для которой нет возможности реализации в урочное время, как то: проведение индивидуальной проектной деятельности, подготовка к внеурочным мероприятиям, проведение дискуссий с привлечением третьей стороны, предоставление и осмысление дополнительного материала по изучаемому предмету, организация в единое пространство самостоятельных разработок учеников. Под индивидуальной проектной деятельностью мы

подразумеваем все-таки групповые проекты, в которых может участвовать не весь списочный состав класса. На этом мы подробнее остановимся в 7 разделе.

И учитель, и ученики обладают сформированной ИКТ компетенцией, включая навыки работы в социальных сетях. Среда moodle, на базе которой выстроены платформы, для успешного освоения предполагает наличие именно таких навыков. В этом вопросе не стоит обольщаться на счет «digital natives», как сейчас принято называть современных тинэйджеров и младшее поколение. К сожалению, до сих пор у многих нет дома компьютеров, или доступ к ним ограничен, нет Интернета, или, при его наличии, очень низкая скорость подключения, работать в школе в свободных интернет-зонах у учеников нет времени из-за высокой загруженности в системе дополнительного образования и т.п.

Наличие базового учебного курса, позволяющего реализовывать творческие задачи, как то: создание интерактивных упражнений, в том числе и самими учениками, работа над групповыми проектами, работа над научно-исследовательскими проектами, создание учебных или тренировочных анимационных фильмов и прочие варианты работы с информацией. [14, с. 76] Все вышеперечисленное предполагает формирование коммуникативной, социально-культурной, компенсаторной, учебно-познавательной и ИКТ компетенций учащихся и формирования в достаточной степени планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов в рамках курса. В настоящем работе таким курсом стал УМК «Horizonte» (немецкий язык как второй иностранный), который предоставляет учителю очень интересный материал для успешного формирования всех вышеперечисленных компетенций.

Успешное применение учителем в урочной деятельности разнообразных технологий и форм работы, что формирует положительную привычку учащихся к общению на уроке в группах и обращения к учебнику и соответствующему дистанционному курсу как к источнику информации.

Цели и планируемые результаты

Среди планируемых результатов применения дистанционного интернет-пространства следует выделить следующие:

- формирование общеучебных умений и универсальных способов деятельности, в том числе умений работать с разными источниками информации, планирования и регуляции индивидуальной и групповой учебно-исследовательской деятельности;
- формирование компенсаторных умений, особенно при выполнении интерактивных заданий;
- расширение ролевого репертуара не столько учителя, сколько учеников;
- формирование регулятивной компетенции, в том числе в виде самооценки и взаимной оценки;
- апробация новых форм групповой работы по интернет-технологиям.

— самостоятельное планирование этапов учебного процесса.

Хотелось бы еще раз повторить, что достижение ряда планируемых результатов может быть проконтролировано и оценено в рамках курса, в то время как ряда других — только в рамках междисциплинарной интегративной деятельности.

Виды деятельности и формы занятий

Мы абсолютно против восприятия интернет-курса как формы электронного журнала (т.е. домашнее задание в цифровом виде, обмен сообщениями и прочее).

— Во-первых, курс можно использовать как полноценный дистанционный курс (разумеется, в комплекте с УМК): показан объем и последовательность отработанного на уроке, заявлен объем для самостоятельной работы ученика, определены основные задания по курсу (рубрика Wir checken), очерчено в перспективе проектное направление, можно знакомиться с результатами работы тех, кто работает на курсе, а также задать любой вопрос учителю, ведущему курс. У ученика в курсе имеется свой табель оценок: часть из них автоматически выставляет программа за выполнение задания, часть оценивает учитель, например, такие задания как вложенные файлы. Учитель имеет также возможность контролировать посещения учениками курса (по частоте и длительности работы на курсе).

— Во-вторых, курс помогает ученикам ориентироваться в интернет-возможностях для изучения языка (с учетом возрастных особенностей/) и его применения (фильмы, образовательные программы, викторины, конкурсы). Реализация этого направления может выглядеть, например, следующим образом: ученики нашей школы, изучающие немецкий язык, участвуют в математическом рождественском и пасхальном интернет-конкурсах в Германии на регулярной основе (то есть ежегодно).

— В-третьих, в доходчивой и зрелищной форме курс может дать образец для подражания, облегчает возможность заучивания наизусть стихов, песен и прочее. Ученики с удовольствием делают анимационные клипы с нехитрыми сюжетами бытового общения, наговаривают скороговорки и считалки за анимационных героев.

— В-четвертых, курс представляет собой идеальное место для хранения презентаций, обзоров и опросов по теме. Это такой же универсальный инструмент, как Drop Box или Google Drive, но хранящиеся здесь материалы ограничены направлением деятельности группы — и ничего лишнего. Ученики могут ограничить возможность использования другими этих ресурсов, или, наоборот, открыть для других участников свои файлы (в частности Wiki).

Наш опыт работы с интернет-пространством в течение двух лет показал, что подобная форма работы идеальна для работы дома и на уроке. Используя мобильный класс Macintosh, ученики могут работать параллельно в парах и группах с теми заданиями, которые выложены в интернет-пространстве, оформлять выполнение заданий

в виде видео или аудиофайлов, осуществлять самопроверку, обмениваться результатами он-лайн и сохранять сделанное для дальнейшей работы на сайте. Уроки становятся высоко технологичными, мотивация учеников участвовать в уроке возрастает.

Нам хотелось бы подчеркнуть еще раз, что работа на компьютере занимает от 10 до 15 минут всего урочного времени. Вполне вероятно также ситуация, что цель урока вовсе не предполагает такой формы работы, а предполагает работу с печатными, аудио и видеоматериалами, тестирование или письменные работы, драматизацию (театральные зарисовки) — всего этого очень много на уроках немецкого языка. Мы также снимаем краткие видео-

фильмы на улицах — в ситуациях живого общения — как образцы обучающего видео. Однако, обращение к сайту происходит на каждом уроке — посмотреть презентацию, клип, вспомнить, кто принимал участие в подобном проекте год назад или просто написать свое суждение о прошедшем уроке. Подобная форма работы также широко практикуется.

Было осуществлено несколько записей подобных уроков немецкого языка в 6 и 7 классах с целью анализа технологий использования интернет-пространства в рамках урочной деятельности, с полными версиями которых можно ознакомиться в Интернете [24] и оставить свои комментарии.

Литература:

1. ФГОС. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М., 2011.
2. ФГОС. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011.
3. ФГОС. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. М., 2010.
4. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования. М., 2012.
5. Система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. М., 2012.
6. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М., 2012.
7. <http://standart.edu.ru/>
8. М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман и др. Горизонты. Немецкий язык. 5 класс. 6 класс. 7 класс. Учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя. М., 2011
9. http://www.prosv.ru/umk/horizonte/info.aspx?ob_no=28198
10. <https://moodle.org/>
11. Алексеева Л.Н., Зайцева Е.Л. Новое содержание образования в экспериментально-инновационном пространстве // Обновление содержания образования. Проблемы и перспективы. — М., 2008.
12. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2.
13. Бубнова, Г.И. Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 1.
14. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы. — М., МГПУ, 2009.
15. Горлова Н.А. Тенденции развития методики обучения иностранным языкам. Учебное пособие для студентов и учителей. — М., МГПУ, 2009
16. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. — М., 2003.
17. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? — М., 2009.
18. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. — М., 2005.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004.
20. Mehisto Peeeter, Marsh David. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. — Oxford: McMillan, 2012.
21. Puchta Herbert, Rinvulcri Mario. Multiple Intelligence in EFL. — Cambridge, 2010.
22. Rod Ellis. The Methodology of Task-Based Teaching. — Asian EFL Journal — 2006 — № 8.
23. Wicke Rainer. Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. — Hueber Verlag, 2009.
24. <http://vimeo.com/koleroval>

Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития

Корженко Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Заргарьян Евгения Александровна, студент

Белгородский государственный институт искусств и культуры

Статья посвящена рассмотрению сущности, целей и перспектив дальнейшего развития артпедагогики — одной из современных областей научного знания. Рассмотрены пути ее реализации и взаимосвязь с общей педагогикой. Статья предназначена для педагогов, родителей и всех, кто интересуется вопросами воспитания посредством искусства.

Ключевые слова: артпедагогика, воспитание, обучение, художественная культура, искусство, личность, развитие, теория и практика, творчество, психика.

Одной из наиболее активно развивающихся сегодня областей научного знания является артпедагогика. Как известно, ее поле деятельности — проблема использования в педагогической и коррекционной работе различных видов искусства, воспитание гармонично развитой личности, трансляция общечеловеческих и национальных духовных ценностей и адаптация человека посредством художественной деятельности.

Она возникла и развивается на стыке педагогики и искусства. Сущность артпедагогики состоит в том, чтобы в процессе воспитания и обучения развить у человека (в том числе — при наличии отклонений в развитии) художественную культуру и помочь ему найти подход к успешному овладению практическими умениями в различных видах художественной деятельности.

Надо сказать, что на сегодняшний день в России понятие «артпедагогика», как особое направление в современной педагогической науке, не получило еще достаточно полного и точного определения. Но, несмотря на этот факт, педагоги дополнительного образования, творчески мыслящие учителя, преподаватели вузов и так далее все чаще начинают использовать в своей практике отдельные приемы, методы и технологии артпедагогики. Можно уверенно говорить о том, что данное направление с каждым годом все более настойчиво заявляет о себе в современном образовательном и культурном пространстве России. Здесь стоит заметить, что сегодня в использовании элемента «арт» педагогами ощущается некоторая образность, поскольку в артпедагогике искусство не является единственной целью деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач. Иными словами, артпедагогическая теория и практика при помощи средств искусства решает профессиональные педагогические задачи, без претензий на серьезное художественное образование.

Во все времена искусство было важнейшим средством приобщения к общечеловеческим ценностям через личный, внутренний эмоциональный опыт человека, а также — через его непосредственное участие в творческом процессе. Оно формирует отношение человека к миру, ко всем явлениям бытия, к собственной личности, помогает освоить культурные ценности, стимулирует раз-

витие творческого начала и его проявление во внешнем мире. Искусство с исключительной силой дает толчок к реализации внутренних ресурсов человека, способствует гармоничному развитию его личности и психики.

Надо сказать, что на современном этапе развития артпедагогика наиболее полно реализует себя в двух сферах человеческой деятельности: в науке и практике, причем обе они взаимосвязаны. Основными сферами артпедагогической деятельности сегодняшних исследователей и практиков можно считать создание в образовательном пространстве системы нравственно-эстетического взаимодействия на основе объединения таких общеизвестных наук и отраслей, как педагогика, психология, искусствоведение и, в целом, всего огромного спектра человекознания, а также — организацию педагогами самостоятельного художественного творчества участников образовательного процесса. Характерной особенностью артпедагогики является то, что она основана на средствах искусства и художественно-творческой деятельности с развивающим и воспитывающим потенциалом. В ней очень тесно переплетаются художественное развитие и эстетическое воспитание. При грамотном сочетании они придают образовательному процессу новую специфическую направленность, очень актуальную сегодня. Появляется возможность использовать в образовательном процессе практически все виды искусства, совместное художественное творчество педагога и ученика — как в учебной деятельности, так и вне ее.

Артпедагогика и общая педагогика имеют общие конечные цели — помочь человеку научиться понимать себя и гармонично сосуществовать с окружающим его обществом, научиться познавать действие законов красоты и нравственности в окружающем мире.

Однако у артпедагогики есть и свои, только ей одной присущие цели — например, формирование этического и эстетического «иммунитета» личности в процессе развития ее духовно-нравственной культуры. Он особенно важен в современном мире, где мы и наши дети так часто встречаемся с образцами безвкусицы и бездуховности. «Этический иммунитет» — это цельное качество личности, которое обеспечивает ее устойчивость перед безнравственными явлениями в окружающей среде и адек-

ватную реакцию на быстро изменяющуюся социальную ситуацию в обществе, организацию духовных ресурсов для преодоления материальных и мировоззренческих соблазнов, ведущих к негативной нравственной направленности. «Эстетический иммунитет» — характеристика духовного новообразования личности, обладающая такими качествами, как умение отличать красоту от красивости, гармонию от дисгармонии, хаоса, эклектики в искусстве, в человеке (в его поступках, поведении, творчестве); быть устойчивым к воздействию массовой, безликой культуры.

Артпедагогика имеет общие признаки, позволяющие заявлять о ней как о вполне сформировавшейся на сегодня области педагогической деятельности. Они таковы:

1. Использование искусства и его средств (в совокупности с содержанием какого-либо учебного предмета) в целях освоения интеллектуального и духовного опыта человечества учащимися;

2. Интериоризация (внутреннее присвоение) знаний, умений и навыков, создание для этого специальных условий;

3. Отдание приоритета воспитанию в классической последовательности «обучение-воспитание-развитие личности».

Артпедагогика способна и призвана решать следующие задачи:

- облегчение процесса обучения для ученика и педагога;
- поиск социально приемлемого выхода агрессии и других негативных чувств, которые возникают в процессе общения педагога с учащимися;
- наличие материала для интерпретации и диагностических заключений о воспитаннике;
- проработка учебного материала с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника, что делает знания, умения и навыки личностно значимыми;
- налаживание отношений между учителем и учениками, создание наиболее благоприятных условий для ведения диалога;
- содействие в сохранение целостности человеческой личности, путем воздействуя в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности;
- содействие адаптации личности в социуме (самопознанию, самоопределению, самореализации), через приобщение к плодам творчества всего человечества в разных его видах, путем создания собственного творчества;
- развитие рефлексивной культуры, чувства внутреннего контроля, необходимого в процессе обучения;
- содействие развитию всех органов чувств, памяти, внимания, воли, воображения, интуиции в процессе обучения, воспитания, развития средствами классического и народного искусства.

В качестве концептуальных идей артпедагогике на сегодня выделяются следующие: идея гуманизации, идея креативности, идея рефлексивности, а также — идея интегративности.

Что касается гуманизации, то, по нашему мнению, это — стержень нового педагогического мышления, в основе которого лежит установка восхождения к личности, к человеку как высшей ценности. Гуманизм — основа артпедагогике, главный принцип деятельности артпедагога, если только он реализуется по отношению к каждому ученику вне зависимости от его способностей. Вера в индивидуальность предполагает большую работу учителя над самим собой, над своим отношением к ученикам, которые не вызывают симпатии педагога. При этом воспитательные цели превалируют над целями обучения. Сам этот процесс насыщается размышлениями над вечными проблемами (добра и зла, любви и мудрости, красоты и гармонии и др.)

Креативность включает в себя четыре основных аспекта: креативная среда, креативная личность, креативный продукт, креативный процесс. Личность становится креативной, только если она может осуществлять свою творческую деятельность полноценно, в условиях свободной и креативной среды. Творческая способность не может возникнуть и тем более развиваться в результате принуждения. Поэтому перед артпедагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество. Безопасность креативной среды обеспечивается:

- принятием безусловной ценности индивида, способностью к самовыражению;
- созданием атмосферы, в которой отсутствует однозначная внешняя оценка (она обязывает защищаться, а ее отсутствие раскрепощает человека);
- наличием чуткости и понимания.

Реализация идеи рефлексивности — это готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обрести новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи. В качестве основного показателя рефлексивной культуры личности можно рассматривать ее способность к работе в условиях неопределенности, так как это свидетельствует о взаимосвязи рефлексии и творческих возможностей личности.

Идея интегративности заложена в самой основе артпедагогике. Как уже отмечалось выше, она развивается на основе слияния всех отраслей и видов искусства, а также — педагогики, психологии и других областей наук о человеке. Гармоничное сочетание всех видов и форм разнообразной художественной деятельности обогащает нравственно-эстетический облик учащегося. Вместе с тем, ученик осваивает информацию в основном при помощи трех модальностей (ощущения, зрение, слух). Так как у каждого человека доминирует своя модальность, то и материал необходимо воспроизводить в трёх модальностях одновременно — для его лучшего понимания и усвоения всеми участниками учебного процесса.

Таким образом, сочетание педагогики и различных видов искусства во всех их проявлениях позволяет нам

освоить новые методы обучения и воспитания, наиболее современные и актуальные на сегодняшний день. Благодаря этому становится возможным сделать обучение более результативным, творческим и доступным для каждого человека. Кроме того, к очевидным достоинствам артпедагогике следует отнести то, что ее грамотное и си-

стематическое использование повышает возможности поиска новых творческих путей в педагогике в целом и в коррекционной педагогике в частности. Все это способствует лучшему освоению детьми и взрослыми наук и искусств, а также — духовному и нравственному развитию, которое так актуально на сегодняшний день.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
2. Копытин Е.А. Арт-терапия / Е.А. Копытин. — М.: Новые горизонты, 2006. — 336 с.
3. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А.Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
4. <http://nsportal.ru>

Реализация идей развивающего обучения на уроках трудового обучения в начальных классах

Котелянец Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко (Украина)

Идея развития не нова, ее истоки восходят к тому времени, когда человечество начало осознанно направлять свои усилия на подготовку детей к выживанию. Одним из первых эту идею в процессе обучения реализовал древнекитайский мыслитель Конфуций, главным по мнению которого было вооружение учащихся конкретными знаниями, а их основательное общее развитие, нравственное и духовное возвышение [4, 171]. В дальнейшем аналогичные мысли высказывали Сократ, Демокрит, Квинтилиан, Витторино де Фельтре, Мишель де Монтень, Я.-А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо и другие.

Термин «развивающее обучение» ввел в конце XVIII в. И.-Г. Песталоцци, который считал развитие личности «всеобщей потребностью человечества» [4 171].

Формированию целостной теории развивающего обучения способствовала идея Л. Выготского о возможности и целесообразности обучения, ориентированного на развитие личности [4, 172].

Новая дидактическая концепция развивающего обучения в начальной школе была предложена Л. Занковым. Автор обосновал основные дидактические принципы развивающего обучения: обучение на высоком уровне трудности, обучения быстрым темпом, принцип ведущей роли теоретических знаний, осознание школьниками процесса учения, принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся [4, 174]. Эти принципы отличались от принципов традиционной дидактики: наглядности, сознательности, систематичности и т.д.

Идеи Л. Выготского относительно возможности и целесообразности обучения, ориентированного на развитие личности в дальнейшем были углублены Д. Элькониным и

В. Давыдовым. Предложенную концепцию развивающего обучения отличали следующие характеристики: особая форма активности, направленная на преобразование себя как субъекта учения; распознавание конкретного результата своих действий, необходимость выяснения в процессе учебной деятельности происхождения понятий и обозначаемых ими действий, подтверждение необходимости этих понятий и действий для теоретического познания в соответствующей области знаний, а также теоретических основ действий, которые усваиваются, организация обучения от абстрактно-общего к конкретно-отдельному [4, 177–178].

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие психических процессов. А.Я. Савченко считает, что в контексте развивающего обучения начальная школа много теряет из-за «недооценки чувственной основы умения», поскольку несформированность процессов восприятия обедняет сенсорный опыт ребенка. Учитывая это известный дидакт советует педагогам особое внимание обращать на формирование умений видеть, слушать и чувствовать, то есть продолжить развитие через систему соответствующих задач и упражнений «линии дошкольного детства»: «острый глаз», «чуткое ухо» «умелые руки». Поэтому важно наполнить учебные книги, адресованные ученикам начальных классов, задачами на развитие фонематического слуха и тренировки слуховой памяти, на выделение в услышанном (прочитанном) нового, необычного: на различение характерных звуков природы; упражнениями на тренировку объема и точности зрительного восприятия; задачами, предусматривающими раскраски, дорисовки, штриховку, соединения и др..Раз-

витие психических процессов включает формирование у учащихся воображения, внимания, памяти, мышления и речи.

Исходя из того, что младший школьный возраст считается пиком развития воображения и фантазии, закономерно возникает необходимость целенаправленно использовать этих скрытых возможностей детства. Задания на развитие указанных психических процессов в учебниках могут быть разные: создание образов предметов, картин на основе прочитанного (на основе жизненного опыта, с опорой на отдельные слова, словосочетания и предложения, дополнения и изменения текста; разыгрывание различных жизненных ситуаций. Уместно также использование специальных рубрик («пофантазируйте!», «представь себе» и др.).

Учебная деятельность младших школьников невозможна без развитого внимания, его неустойчивость у учащихся начальных классов обуславливает целесообразность внесения в учебники для школы первой ступени специальных вопросов и упражнений на формирование этого познавательного процесса: задач на развитие наблюдательности, на анализ предметов и явлений окружающего мира (действующих лиц, задач, иллюстраций и т.п.), на выяснение особых признаков предмета, на сравнение текста и иллюстраций; специальных указаний обратить внимание на что-то конкретное; задач рубрик «обрати внимание», «внимательно ли ты читал?». С целью развития у учащихся начальных классов запоминания важно включить упражнения на заучивание наизусть, на использование жизненного опыта (предусматривают анализ увиденного, услышанного, пережитого), на актуализацию полученных знаний (побуждают вспомнить выученное, воспроизвести содержание прочитанного и др.). Уместным является использование рубрик «вспомни», «запомни», которые нашли применение в действующих учебниках для начальной школы.

Полноценное обучение младших школьников невозможно без целенаправленного развития процессов исчисления (анализа, сравнения, обобщения и др.) и речи. Важным компонентом развивающего обучения признано формирование у младших школьников творческих способностей, а основой творческой деятельности считают гибкость мышления, развитое воображение и фантазию, нестандартность мысли.

Говоря о развивающем компоненте урока, в первую очередь следует выделить основные его составляющие. Стоит отметить, что все направления этой многоплановой работы взаимосвязаны. Если ребенка не научили внимательно слушать, точно воспроизводить, наблюдать, ориентироваться в пространстве, действовать руками, дифференцировать различные признаки, то ему не достичь и высокого развития мыслительных умений. Если ученик остается из урока в урок обычным исполнителем и ему не удастся почувствовать удовольствие от творчества, много ли шансов у него для формирования устойчивых познавательных потребностей? Не менее важным является и

такой аспект развивающего урока, как создание условий для постепенного перехода от действий в сотрудничестве с учителем и учениками к самостоятельным. Последнее особенно ценно, потому что существует общий закон перехода любого действия от взрослого к ребенку: то, что сначала учитель делает относительно ученика (ставит цель, планирует, контролирует, оценивает), ученик затем начинает совершать относительно другого человека, и только после этого — относительно себя. Игнорирование любого из этих направлений работы сужает, обедняет развивающий влияние совершенного содержания обучения, поэтому полноценное усвоение материала предусматривает:

- формирование у учащихся не любых, а именно рациональных способов действий;
- выполнение детьми всех условий правильного приращения того или иного способа действия;
- стремление к учебному диалогу с учителем и учениками на уроке;
- доказательное отстаивание самостоятельности мысли и личностного отношения;
- перенос усвоенного в новую учебную ситуацию.

Путь к такого уровня обучению сложный и длительный, требует системности и настойчивости в работе учителя, начиная с самого начала обучения ребенка, умение сочетать прямые и косвенные средства влияния на развитие личности.

Исключительно важную роль для осознания процесса обучения играет использование всевозможных схем и опор, особенно тех, которые создаются в сотрудничестве с учителем как результат самостоятельных рассуждений учащихся. В этом случае ученик от конкретных действий быстрее переходит к обобщению образа действия.

Следовательно, обучение развивает учащихся не только своим содержанием. Знания по-разному усваиваются и по-разному влияют на их развитие в зависимости от способов руководства учебной деятельностью. Отсюда вывод: развивающее влияние урока в наибольшей степени определяется его процессуальной стороной, т.е. тем, как она организована. Поэтому в перестройке урока важно, чтобы высокий учебный результат достигался не любой ценой, а сочетался с развитием познавательных возможностей и потребностей личности ребенка, чтобы исполнительская деятельность подчинялась творческой.

Учителям обязательно следует развивать и совершенствовать у младших школьников умение видеть, наблюдать, слушать. Как известно, в познавательной деятельности взаимодействуют две формы: восприятие и мышление. Обе они имеют разные функции. Первая в основном обеспечивает познание внешних признаков и свойств объектов (цвет, форма, величина, сопротивление материала, расположение предметов и т.п.), а вторая — через решение задач позволяет познать внутренние свойства и признаки отдельного предмета, явления и связи между ними.

Уметь точно воспроизводить на слух, правильно услышать произнесенное, охарактеризовать неизвестное за

его звучанием, правильно выражаться, выделять в речи учителя новое, необычное — все это неполный перечень ситуаций, когда ребенку надо слушать выборочно и сосредоточенно. Чувствительным должно быть ухо ребенка к звукам природы, к звукам ближайшего окружения и речи. Слуховая чувствительность непосредственно, связана с эмоциональной выразительностью речи и воображения детей.

На уроках на учащихся действует много раздражителей. В зависимости от направленности внимания, умения сосредоточиться центром внимания становится тот или иной предмет. Важнейшее условие выразительного зрительного восприятия — умение выделить предмет на общем фоне на основе четкого распознавания контура. Этому способствуют различные виды задач. Острый глаз ученика — важнейшая предпосылка формирования наблюдательности, умение подмечать характерные, но малозаметные особенности предметов и явлений. Это качество предполагает целенаправленное планомерное восприятие объектов, вызывающих интерес. Умение наблюдать в младших школьников можно развивать на любых уроках. Особенно широкие возможности для этого на уроках ознакомления с окружающим, изобразительного искусства, развития речи, чтения, трудового обучения.

Какие же дидактические задачи решаем, привлекая детей к целенаправленным наблюдениям? Управляя наблюдениями учащихся, учитель:

- 1) уточняет и обогащает их представления и понятия об известных объектах;
- 2) формирует новые понятия о связи, отношениях между предметами и явлениями;
- 3) активизирует различные формы восприятия;
- 4) учит последовательности умственных и практических действий при наблюдении одного или нескольких объектов;
- 5) возбуждает интерес и любознательность детей.

Сравним две известные пословицы: «Умные руки учат голову» и «Голова научится — руки сделают». Как точно они дополняют друг друга. Афористично обобщил эту народную мудрость В.А. Сухомлинский, который подчеркивал, что развитие ребенка — на кончиках его пальцев. Итак, чтобы труд приносил детям удовлетворение, их руки должны быть ловкими, натренированными в быстром, точном, координированном выполнении многих движений, необходимых в различных учебных действиях.

Для развития мышц руки, точности движений первоклассников некоторые учителя в течение всего учебного года на уроках рисования, труда и физического воспитания предлагают различные тренировочные упражнения, имеющие для детей привлекательный характер.

Для того чтобы успешно продвигаться на всех этапах учебной деятельности, младшим школьникам в сотрудничестве с учителем надо овладеть и полным диапазоном общеучебных умений и навыков.

В учебных программах определено содержание работы начальной школы по формированию общеучебных умений

и навыков: организационных, общепознавательных и контрольно-оценочных. Они формируются на протяжении всей начальной школы, имеют межпредметный характер, поэтому время для этой работы учитель находит на разных уроках, учитывая развивающие возможности той или иной темы.

Немало учителей ограничивает проблему формирования организованности ученика тем, что начинает урок так называемым оргмоментом — проверкой готовности класса к работе, в течение урока часто прибегает к замечаниям относительно порядка на парте. Это упрощенный и неэффективный подход. Согласно этому у младших школьников необходимо формировать следующие умения:

- 1) организовать свое рабочее место;
- 2) ориентироваться во времени и беречь его;
- 3) планировать свои действия;
- 4) стремиться к обязательному завершению работы.

Обязательными качествами творческого человека являются: умение переносить знания и умения в новую ситуацию, гибкость мышления, развитое воображение, умение создавать новые образы, видеть новые функции объектов, легко освобождаться от стереотипов, находить многовариантность решений. Все эти качества, пусть и в элементарной форме, мы должны выявлять, развивать и закреплять, начиная с первых лет обучения. Исследования показали, что критериями отбора учебного материала, который планируют для организации поисковой деятельности младших школьников на уроке, являются:

- 1) связь нового с усвоенным материалом;
- 2) возможность логического членения учебного материала на четкие шаги и элементарные задачи;
- 3) наличие противоречий между опорными и новыми знаниями;
- 4) готовность школьников к участию в поисковой деятельности.

Каждая из форм организации имеет свои функции в приобретении школьниками опыта творческой деятельности. Через систему познавательных задач с помощью приемов умственной деятельности дети совершенствуют умение анализировать, дифференцировать признаки, выделять главное, обобщать, классифицировать, доказывать. Это тот исполнительный инструмент, без которого не провести ни одной творческой работы.

Большие возможности для формирования опыта творческой деятельности имеет исследовательский метод. Нередко учителя считают недоступным для младших школьников. Так, он действительно сложный по способу руководства познавательной деятельностью учащихся, требует от них развитых поисковых умений. Исследования педагога Т.М. Байбары, показали, что выполнение учащимися третьих-четвертых классов элементарных исследовательских задач — не только возможно, но и эффективно для их развития.

При соответствующей процессуальной и мотивационной подготовке учащиеся вполне способны выполнять длительные исследовательские задачи. Например,

формирование новых понятий на основе длительных наблюдений с последующим установлением причинно-следственных связей, усвоение свойств объектов путем экспериментального «открытия» во время опытов. Руководствуясь принятой целью, дети самостоятельно на некоторых этапах вместе с учителем планируют ход работы, отбирают материал для наблюдений, опытов, высказывают предположение, фиксируют результаты опытов, делают зарисовки, выводы, доказывают. Итак, в исследовательском методе работает весь диапазон поисковых умений.

Чтобы заинтересовать школьников исследованиями, желательно привить им вкус к вдумчивому накоплению и осмыслению наблюдений, проведению кратковременных экспериментов с известными объектами, которые открывают новые свойства. Полезно также подключать весь класс к групповым исследовательским задачам, рассчитанных на 2–3 недели, месяц. Известно, что обязательным признаком творческого мышления является развитое воображение — способность представлять то, чего раньше не видел, умение перевести словесное описание в предметный мир, создавать новые образы. Особенностью воображения является умение человека легко, гибко сочетать в новой ситуации элементы прошлого опыта и известных знаний. Любопытный ребенок живет в ситуации постоянного дефицита информации, однако у него преобладают положительные эмоции, радостное настроение. Во многом это обусловлено способностью его психики фантазировать, компенсируя недостаточность точных и полных знаний.

К сожалению, в традиционной методике недооценивается работа по развитию воображения младших школьников, хотя они особенно чувствительны к созданию фантастических образов разными средствами: в рисовании, лепке, составлении сказок, стихов, рассказов, придумывании игр и т.п.. Эта повышенная восприимчивость является их возрастной особенностью. Для этого возраста детей характерно наглядно-образное мышление. Существенно, что ребенок, ярко фантазирует в одном виде деятельности, легко переносит это качество на другие. Благоприятно сказывается на развитии детской фантазии обогащение познавательного опыта наблюдения выразительных особенностей окружающего, сосредоточением внимания на удивительном, необычном.

Не менее важными средствами стимулирования воображения является поощрение детского творчества и постоянное включение учащихся в различные виды творческих заданий на всех уроках, которые позволяют им овладеть индивидуальным опытом фантазирования.

Выполняя творческие работы на уроках трудового обучения ребенок решает задачу, соотнося ее с поставленной целью: сравнивает, анализирует, оценивает, прогнозирует и ищет способы достижения цели. При репродуктивной работе по образцу ребенок может, например, изменить по своему вкусу количество цветков в букете или их цвет. Однако, если эти изменения внесены без определенной

цели и не имеют конкретного смысла (просто «так больше нравится»), они, хотя и не запрещаются, отнюдь не заслуживают высокого статуса этой творческой работы. А вот если ученик использовал эти средства, понимая, для чего он это делает, то, конечно, образовательная ценность его деятельности будет другой. Например, первоклассник изготавливает поздравительную открытку для мамы. На этом уроке все ученики работают над изделием одним и тем же способом: сначала изготавливают обложку, затем учатся определенным образом складывать бумагу и вырезать из нее по шаблону окружности разные по размеру и цвету, а затем составляют из их цветы, бутоны, листья. Но учащимся можно предложить три различных образца, и учитель подчеркивает, что открытки, выполненные одним и тем же способом, могут иметь совершенно разный вид. Как же это достигается? Оказывается, можно изменять цвет, размер, количество цветков, а от этого и открытка приобретает иной характер! Открытка должна прийти по вкусу именно маме. И ребенок в процессе выполнения этой работы пытается сначала создать мысленный образ, подбирая для него те или иные средства. А потом воплотить этот образ в материале: подбирает элементы, создает определенную композицию, проверяет, что-то меняет, дополняет. И все это время первоклассник осуществляет поиск, руководствуясь замыслом, целью.

Практическая работа на уроках трудового обучения неразрывно связана с умственной. К сожалению, мышление на таких уроках часто подменяется запоминанием. Между тем стадия мысленного анализа в практической деятельности является, пожалуй, наиболее важной. Примерами подобных задач могут служить все те задачи, в которых ученикам предлагается выбрать и обозначить, какие природные материалы можно использовать для изображения определенной природной формы, например, бабочки; установить на что похожи засушенные листочки. Задания на развитие мышления, памяти: соедини изделие с приемом его выполнения, соедини изделия с инструментами, которыми они были изготовлены. Важно, чтобы в процессе организации деятельности учащихся на уроке подобные задачи не были оставлены без внимания. Они отнюдь не «забирают время», а помогают полноценному анализу, учат детей мыслить.

Кроме того, на уроке предусматривается обогащение запаса знаний и представлений детей об окружающем мире. Известно, что способность к творческому воображению повышается по мере расширения запаса реальных впечатлений, иными словами, чем больше человек видел и запомнил различных образов, тем проще он может ими оперировать, комбинировать и создавать что-то новое. Из этого следует, что в учебном процессе необходимо проводить специальную работу, направленную на обогащение запаса впечатлений, расширение чувственного опыта детей. Итак, все те задачи, которые побуждают ребенка изучать окружающие предметы, внимательно рассматривать их, также способствуют формированию вариативности мышления.

Что касается развития речи учащихся, то напомним, что она непосредственно связана с развитием мышления. Как известно, кто ясно мыслит, тот ясно и излагает. Однако это не означает, что речь будет развиваться автоматически в процессе развития мышления, ей необходимо уделять особое внимание.

На уроках трудового обучения необходима организация живого общения учащихся через включение их в осмысленное и развернутое обсуждение вопросов связанных с проблемами урока. Как это организовать? В материал урока, кроме определенной зрительной и словесной информации, обычно включают и вопросы, обращенные к ученикам. Иногда они требуют, чтобы ученик, оценив в целом предложенную информацию, попытался представить и спроектировать будущую работу. Причем, вопросы ставятся так, что ученик мог увидеть не отдельные действия и операции, а понять их содержание и взаимосвязи, уловить особенности конструкции. Это означает, что ему необходимо выстроить мысленно систему действий. Проблемные вопросы и задачи требуют размышлений и, соответственно, осмысленных, самостоятельных ответов. Но если вопрос репродуктивного характера, то обычно они сопровождаются приглашением к объяснению ответа («Почему?»). Для развития речи детей желательно использовать на уроке и любые другие возможности. Очень хорошо, например, чтобы время от времени ученики рассказывали после завершения работы о том, как они ее планировали. Это позволяет привести в систему предпринятые действия, еще четче увидеть взаимосвязь, а также лучше оценить содержание того, что делалось в процессе работы. Описанные приемы ценны также тем, что они одновременно позволяют привлечь внимание учащихся друг к другу. Если приучать их внимательно слушать ответы и рассуждения товарищей, задумываться над ними, включаться в разговор (а не только отвечать учителю), то это формирует взаимный интерес и соответствующий микроклимат в классе.

Учебники по трудовому обучению предусматривают строго продуманное сочетание репродуктивных и творческих методов. Хотелось бы обратить внимание учителей на то, что задания построены так, чтобы программировать

именно «внутреннюю» творческую деятельность детей на уроках в процессе изготовления изделий, а не только внешние механические, исполнительские действия! Задания разработаны как своеобразные задачи, требующие смекалки, пространственного мышления, наблюдений и анализа информации. А предметно-практическая форма выполнения этих задач только облегчает их решение, поскольку позволяет моделировать сложные абстрактные действия в наглядном и понятном ребенку предметно-практическом виде.

Репродуктивные методы руководства работой детей наиболее целесообразны в тех случаях, когда нужно за сравнительно небольшой отрезок времени овладеть необходимой суммой знаний или способов действий. На репродуктивном методе обычно строятся такие уроки (а чаще всего — отдельные этапы урока), на которых нужно как можно четче освоить новые приемы и способы работы. На них учитель демонстрирует и подробно разъясняет, а ученики должны как можно точнее повторить, воссоздать его действия и запомнить их.

Для закрепления нового способа действия обычно предлагается выполнить часть работы самостоятельно. Разумеется, все это будет лишь частью того же репродуктивного метода, но в определенных условиях он будет способствовать развитию ребенка. Ведь для первоклассника, например, даже простейшая операция сгибания бумаги является новой. Чтобы выполнить его в точном соответствии с распоряжением (даже просто повторить), ребенок должен внимательно воспринимать что показывает учитель, анализировать порядок и способ выполнения отдельных действий, запоминать и т.д. Кроме того, он учится координировать свои действия и движения, развивает глазомер и мелкую моторику рук. Понятно, что это и есть для него «деятельностью в зоне ближайшего развития». Репродуктивные методы занимают относительно много места в учебном процессе, поскольку с их помощью проще вооружить детей необходимой практической грамотой, без которой на этих уроках невозможна познавательная деятельность. Однако по мере освоения способов действий и правил желательно на их основе активизировать творческую самостоятельность учащихся.

Литература:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Дусавицкий А.К. Одаренный ребенок и развивающее обучение // Обдарована дитина. — 1998. — №5–6. — с. 24–27.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
4. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. — К.: Кондор, 2005. — 667 с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 303 с.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. — М., 1980.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
8. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. — М., 1981.
9. Maslow A. 1971. The father reaches of human nature. New Vork: Viking

Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий как мониторинг качества языкового образования младших школьников

Мишанова Оксана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Челябинский государственный педагогический университет

В ряде современных нормативных документах **коммуникативная подготовка** обучающихся является одной из важных задач начального языкового образования в условиях внедрения ФГОС НОО которая включает в себя два аспекта: этико-мировоззренческий и социально-практический. Они предполагают понимание того, что язык как система символов и коммуникация как процесс использования этих символов есть не только способ выражения и передачи мыслей и чувств, но главное, есть способ совместного конструирования социальной реальности. Источниками коммуникативной подготовки младших школьников являются: реальная речевая действительность, искусство, учебные и художественные тексты русского литературного языка, справочная литература, СМИ, общение со взрослыми и пр. Дидактическими единицами коммуникативной подготовки младших школьников избраны: культура в целом, а также формы языковых знаков, слово, высказывание, текст.

Коммуникативная подготовка младших школьников предполагает владение ими коммуникативной образовательной компетенцией, которая входит в состав одной из ключевых компетенций, формируемых в системе общего образования.

Сам термин «коммуникативная компетенция» широко используется в западной методике и начал активно использоваться отечественными методистами. Но в современной методике обучения и воспитания младших школьников согласно новым федеральным стандартам начального общего образования сегодня широко используется термин «коммуникативные универсальные учебные действия», которые относятся к метапредметным (надпредметным), предполагающим овладение межпредметными понятиями и умение учиться [1].

К коммуникативным действиям младших школьников относятся:

- осуществление учебного сотрудничества;
- постановка вопросов;
- управление поведением партнёра;
- умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т.д. [3].

Применение комплексной субъектно-ориентированной педагогической диагностики уровня развития коммуникативных действий младших школьников как способа получения информации для педагогического анализа и решения профессиональных задач является сегодня объективной потребностью общества, требованиями па-

радигмой личностно ориентированного образования, условием эффективной реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Методическими критериями отбора и разработки нами диагностического материала для выявления уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника стали мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, сензитивность (соответствие психологическим особенностям возраста), а также функциональность.

Педагогическая диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника осуществлялась в естественных условиях целостной поликультурной учебно-пространственной среды начального языкового образования на первом этапе исследования и включала в себя исследовательскую методику по трем направлениям:

— коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества или кооперации (аспект продуктивности общения). В этом направлении мы применяли парную работу учащихся начальных классов с использованием методов: наблюдения за процессом и результатом их взаимодействия, анализ выполнения творческой работы (Г.А. Цукерман «Рукавички»; Г.В. Бурменской «Совместная сортировка»);

— коммуникативные действия, направленные на выявление уровня знания младшими школьниками правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией общения, выбор социолингвистических переменных, содержащих формулы речевого поведения и средства языкового выражения социальных отношений (аспект этики общения). В данном направлении мы использовали следующие методики или задания, разработанные лично и в соавторстве: 1) анкетирование учащихся по определению степени влияния вежливых слов на уровень взаимоотношений между людьми с использованием теоретических методов оценивания, при помощи которых учащиеся получали теоретические сведения при восприятии устной или письменной речевой информации (О.Г. Мишанова и др. «Вежливые слова»); 2) тестирование учащихся по определению уровня и характеристики знаний правил речевого этикета с использованием репродуктивно-поисковых методов оценивания, направленных на получение учащимися определенной теории в результате их воспроизводящей и поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой учителем (О.Г. Мишанова и др. «Азбука поведения»); 3) анализ малой группой

учащихся диагностических карточек, содержащих художественный текст по этике общения и поведения с использованием теоретико-практических (продуктивного и коммуникативного) методов оценивания (О.Г. Мишанова и др. «Этическая грамматика»); 4) фронтальный анализ учащимися этикетных ситуаций, решение коммуникативных задач и правильный выбор стратегии адекватного поведения с использованием методов конструирования, сопоставительного анализа, оценки культурно-речевой деятельности, экспертной оценки и самооценки (О.Г. Мишанова и др.);

— коммуникативные действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, а также учет позиции собеседника или партнера (аспект диалогичности общения). В этом направлении мы использовали следующие методики или задания: 1) методику выполнения учащимися совместного задания в классе парами с использованием методов: наблюдения за процессом и результатом совместной деятельности, анализа выполнения творческих работ (Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»; «Дорога к дому»); 2) индивидуальное изучение младших школьников методами: анализа ответов на занятиях, беседы (с помощью методик Ж. Пиаже «Левая и правая стороны»; «Братья и сестры»); 3) групповая работа учащихся с использованием методов: экспертной оценки, самооценки, анализа выполненной творческой работы (с помощью методик Ж. Пиаже и Д. Флейвелла «Ваза с яблоками»); 4) индивидуальное изучение учащихся начальной школы методами: наблюдения, беседы, самооценки [2].

Достоверность получаемых результатов в значительной степени зависело от исходных данных — критериев. Анализ научной литературы, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов, а также научно-практические поисковые данные позволили в качестве критериев становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника выделить поликультурный, риторико-коммуникативный и стратегический критерии и показатели становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника на начальном (пассивном), среднем (продуктивном) и итоговом (творческом) уровнях.

Анализ эмпирических данных в результате констатирующего этапа опытно-поисковой работы показал состояние уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности: у 40,2% младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность сформирована на начальном (пассивном) уровне, 54,3% младших школьников продемонстрировали средний уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Только у 5,6% младших школьников коммуникативно-развивающаяся языковая личность развита на творческом уровне. Если не ставить целью образовательного процесса предметного курса «Русский язык» становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, то стихийно она сформи-

руется в недостаточной степени, достижение ею творческого уровня маловероятно.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние качества коммуникативной подготовки, направленной на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Формирующий этап опытно-поисковой работы был направлен на реализацию методики коммуникативной подготовки младших школьников и организационно-педагогических условий ее успешной реализации.

В процессе формирующего этапа опытно-поисковой работы были определены методико-технологические аспекты реализации комплекса организационно-педагогических условий успешной реализации методики коммуникативной подготовки младших школьников, научно-методически разработаны и внедрены содержательные и процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий, сформулированы планируемые результаты достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендации и указания в целях осуществления коммуникативной подготовки младших школьников средствами предметного курса «Русский язык».

Для проведения опытно-поисковой работы было охвачено 615 человек. Из них 573 ученика начальной школы и 42 педагога. В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы были организованы четыре группы испытуемых: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), приблизительно равные по уровню развития коммуникативных действий. В экспериментальной группе ЭГ-1 была осуществлена реализация содержательного блока организационно-педагогических условий (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»). В группе ЭГ-2 была осуществлена реализация процессуально-технологического блока организационно-педагогических условий (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников). В группе ЭГ-3 был реализован комплекс организационно-педагогических условий, включающий и содержательный, и процессуально-технологический блоки. В контрольной группе (КГ) развитие коммуникативных универсальных учебных действий и становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников протекало стихийно (спонтанно) в рамках традиционного образовательного процесса.

Для того чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику становления коммуника-

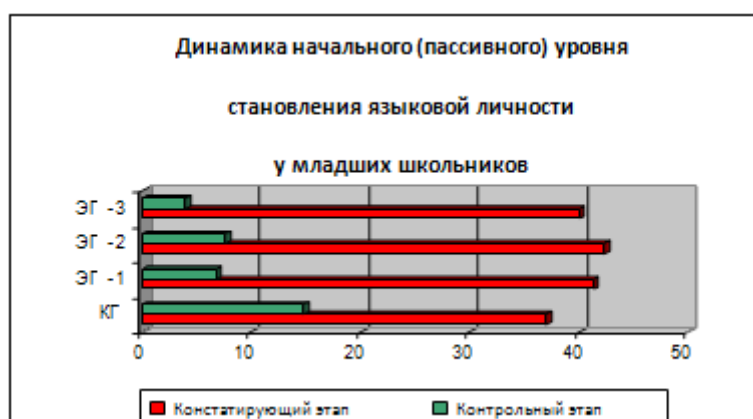


Рис. 1. Динамика начального (пассивного) уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

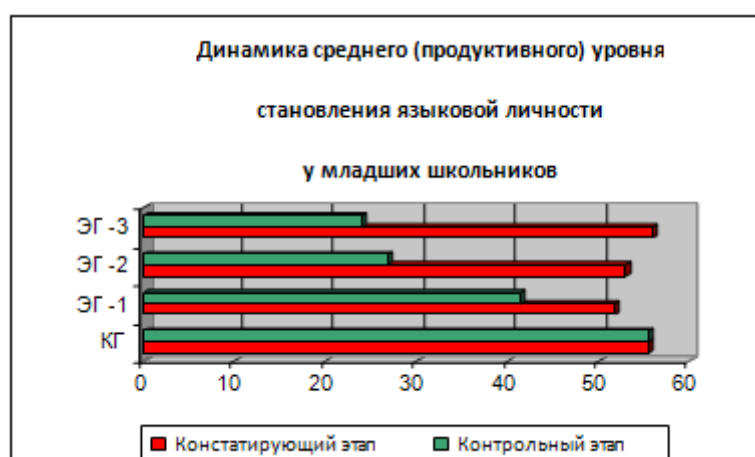


Рис. 2. Динамика среднего (продуктивного) уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника

тивно-развивающейся языковой личности у младших школьников на протяжении всей опытно-поисковой работы, мы провели три сопутствующих среза: нулевой, первый, второй. Срезы проводились в форме проведения контрольных, самостоятельных и практических работ, предполагающих коммуникативно-ориентированный анализ текстов, моделирование речевого поведения, написание творческих работ, выполнение коллективных и индивидуальных проектов, устные выступления, участие в дискуссиях, этических диалогах, проявление языковой толерантности, разыгрывание этикетных ситуаций и этюдов, обобщение коммуникативного опыта в форме учебного портфолио. При этом особая роль отводилась решению коммуникативных риторических задач и выполнению младшими школьниками речетворческих заданий. В качестве дополнительного критерия привлекались экспертные оценки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что внедрение в образовательный процесс начальной школы методики коммуникативной подготовки младших школьников дает положительные результаты по сравнению с

нулевым срезом. Во всех экспериментальных группах младших школьников отмечаются позитивные качественные изменения в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности в соответствии с поликультурным, риторико-коммуникативным и стратегическим критериями.

Таким образом, существенные позитивные изменения произошли в группе ЭГ-1, в которой интенсивно внедрялся в учебный процесс содержательный блок педагогических условий, и ЭГ-2, где проверялись еще и процессуально-технологические условия. Однако принципиально успешным явилось внедрение в образовательный процесс языкового образования начальной школы комплекса организационно-педагогических условий, что наглядно демонстрируют результаты, полученные в группе ЭГ-3.

Динамика уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлена наглядно (см. рис. 1–4):

Если на констатирующем этапе опытно-поисковой работы в экспериментальных группах было 40, 2 % младших

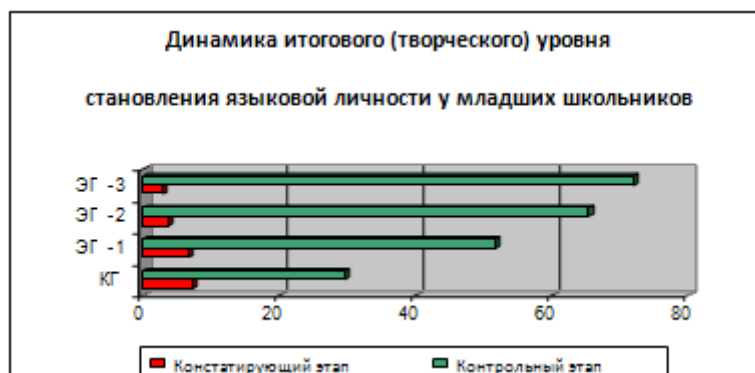


Рис. 3. Динамика итогового (творческого) уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности младшего школьника

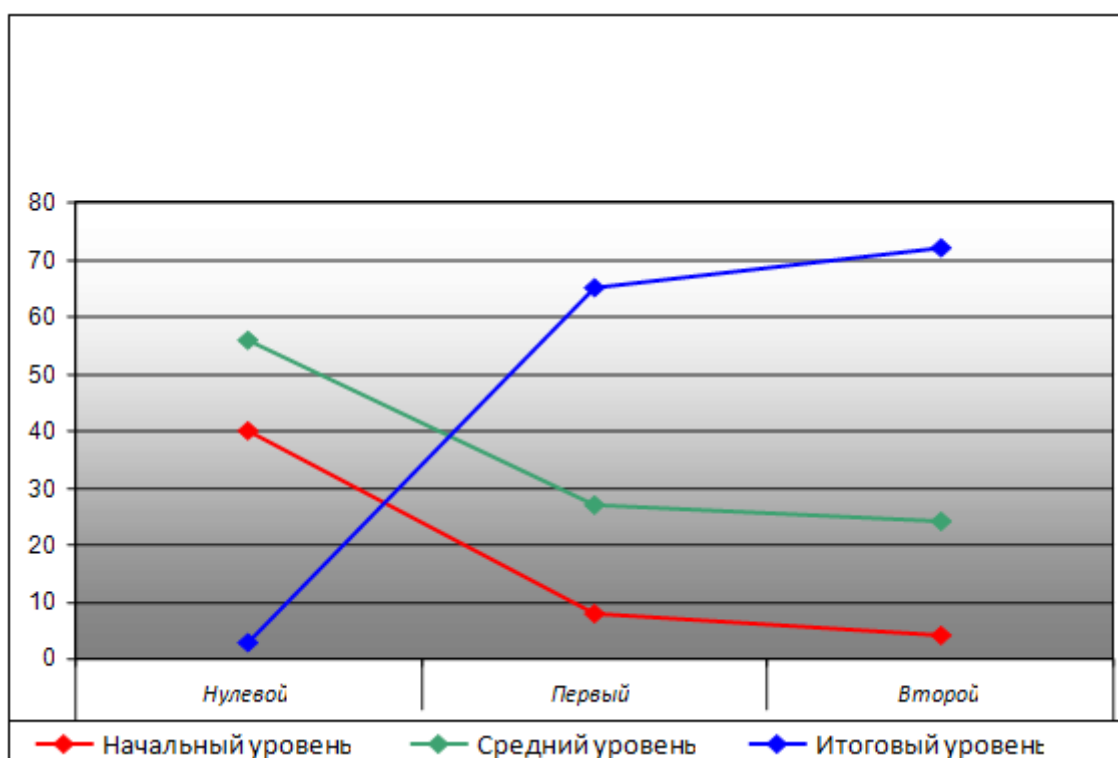


Рис. 4. Динамика уровней становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников группы ЭГ-3

школьников, находящихся на начальном (пассивном) уровне становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности, то к концу формирующего этапа их стало 10,3%. На констатирующем этапе опытно-поисковой работы число младших школьников в экспериментальных группах, находящихся на среднем (продуктивном) уровне, было 54,3%, к концу формирующего этапа таких младших школьников стало 33,2%. Число младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, увеличилось следующим образом: в ЭГ-1 — на 27,6%, в ЭГ-2 — на 32,2% и в ЭГ-3 — на 37% младших школьников. Обращает на себя внимание тот факт, что самое большое увеличение числа младших школьников, находящихся на итоговом (творческом) уровне, прои-

зошло в ЭГ-3. В то же время в контрольной группе КГ средний (продуктивный) уровень становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности выражен у подавляющего большинства младших школьников (55,6%), на итоговом (творческом) уровне находятся только 27,3% младших школьников.

На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня становления коммуниктивно-развивающейся языковой личности у младших школьников в экспериментальных группах по сравнению со школьниками, обучающимися в контрольной группе. Разница в результатах экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 позволяет определить общую тенденцию: уровень становления коммуниктивно-развивающейся язы-

ковой личности выше у младших школьников той группы, где реализованы все выявленные нами организационно-педагогические условия в комплексе.

В контрольной группе также наблюдается рост количества младших школьников, имеющих средний (продуктивный) и итоговый (творческий) уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, однако он значительно ниже, чем во всех трех экспериментальных группах. Несмотря на то, что младшие школьники контрольной группы тоже овладевают языковыми знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, уровень становления коммуникативно-развивающейся языковой личности повышается у них медленными темпами. Это говорит о том, что, хотя в контрольной группе младших школьников и повышается уровень исследуемого качества, переход с одного уровня на качественно новый уровень происходит медленнее.

Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Статистически значимый эффект в становлении

коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника позволяет констатировать высокую эффективность разработанной научно-методической концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Проведенный педагогический эксперимент подтверждает, что реализация намеченных условий коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании способствует достижению качественных результатов. Таким образом, задачей филологической предметной области начальной школы должно стать использование мощного образовательного потенциала языка путем изучения языковых единиц, их речевых возможностей и влияния на уровень владения языковыми средствами в различных ситуациях учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности и становление в целом коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] / А.Г. Асмолов. — М., 2008.
2. Мишанова О.Г. Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика коммуникативных действий младших школьников [Текст]: методические рекомендации для учителей начальных классов / О.Г. Мишанова. — Челябинск: Изд-во «ЧГПУ», 2012. — 31 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2010. — 204 с. — (Стандарты второго поколения).

Интеграция уроков музыки и ОРКСЭ как фактор формирования духовно-ценностных ориентиров школьников

Семакова Лионелла Аркадьевна, учитель музыки и ОРКСЭ

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 с углубленным изучением отдельных предметов им. Б.С. Суворова» (г. Верхняя Пышма, Свердловская обл.)

Егорова Анна Михайловна, учитель музыки и МХК,

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №33 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Верхняя Пышма, Свердловская обл.)

Любые крупные социально-политические изменения в стране ведут к смене ценностных ориентиров, тем самым ставя под удар духовно-нравственное развитие подрастающего поколения. Поэтому ключевой задачей современного российского общего образования является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Современный период в российской истории и образовании — время смены ценностных ориентиров. В 90-е годы прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических из-

менений. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок [1, с.4]. В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах

корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров [1, с.4–5].

Новая российская общеобразовательная школа становится важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества, поэтому духовно-нравственное развитие личности является одним из главнейших ориентиров современного образования. В «Концепции модернизации российского образования» [3] определены важнейшие задачи воспитания, среди которых — формирование у школьников духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» стандартов второго поколения дает следующую трактовку этого понятия: «**Духовно-нравственное развитие личности**» — осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» [1, с.9].

Концепция является основой для реализации среднего государственного стандарта, — определяет характер современного воспитательного идеала; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; систему базовых национальных ценностей на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Чрезвычайно острая проблема развития нравственной и духовной культуры общества связана с необходимостью обращения школы к искусству как одному из важнейших средств раскрытия нравственного и духовного потенциала личности, стимулирования его развития и введение в учебный процесс нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» обязательного для преподавания, являющегося логическим продолжением разрабатываемой государственной идеологии.

Мы рассматриваем интеграцию уроков музыки и ОРКСЭ в общеобразовательной школе как одну из возможностей духовно-нравственного воспитания в современной школе, поскольку одна из важных педагогических задач предмета ОРКСЭ — формирование у обучающихся знания, понимания и уважительного отношения к религии как национальной духовной традиции, лежащей в основе исторической и современной культуры нашей страны, в свою очередь целью массового музыкального образования и воспитания — формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников — наиболее полно отражает интересы современного общества в развитии духовного потенциала подрастающего поколения.

В программе «Музыка» Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной большое количество тем посвящено православной культуре, позволяющее посредством музыкального воздействия погружать ребенка в религиозную культуру, раскрывать ему мир духовных истин.

В чем отличительные особенности духовной музыки? Во — первых, особый внутренний строй, собранность, а главное — чистота и открытость. Никакой фальши, лицемерия, недосказанности. Во — вторых, церковная музыка не допускает крайностей, излишней эмоциональности, чувствительности. Весь диапазон чувств, настроений, мыслей — от скорби, печали до радости, ликования — не переходит границ дозволенного, когда разрушается гармония музыкальной ткани. Именно гармония — совокупность строго, ясно очерченной мелодии, такого же строгого, спокойного, четко организованного ритма, благозвучных аккордовых вертикалей, в которых сливаются все голоса хора. Никакой чрезмерной экспрессии, эмоциональных взрывов, потрясений. Диссонирующих звучаний, острого ритма, резкой, угловатой мелодии. Все в соразмерности и упорядоченности. Музыка как бы призывает человека к гармонии с миром, к гармонии своих чувств и мыслей. Музыка настраивает на покой, сосредоточенность, дисциплину внутреннего мира человека. Та же гармония и красота царят в архитектуре храмов, в рисунке и сочетании красок на иконах и фресках. Духовная музыка собирает, выправляет человека [2].

Распевы Русской Православной Церкви способны облагородить, возвысить сердце, душу и разум поющих и слушающих над всем земным, примирить человека с бедой, облегчить скорби и согреть сердце небесною благодатью. Церковное пение служит средством выражения чувств, оно «... является торжеством для радующихся и утешением для унывающих» (св. Иоанн Златоуст). Им раскрываются самые глубокие, благородные, возвышенные состояния души, нередко не находящие в языке человеческого соответствующих слов и выражений.

Следует отметить, что программа Сергеевой и Критской пронизана темами, нацеленными на воспитание духа, что делает ее достаточно сложной, но необходимой для духовно-нравственного воспитания. На первый взгляд может показаться, что не обязательно обращаться к религиозным заповедям, можно просто говорить на уроках о нравственности, об общечеловеческих ценностях и т.д. Однако, многовековая история показывает, что понятие о том, что есть добро в каждом обществе может быть разным, оно может меняться со временем, а заповеди неизменны и являются отправной точкой для отличия добра от зла, а значит они являются и основой духовности.

В соответствии с программой по музыке Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной и ОРКСЭ были разработаны следующие интегрированные уроки: «Пасха — главный православный праздник», «Кантата Александр Невский. Через прошлое к настоящему», «Музыка Рождества» и другие.

В качестве примера хотим поделиться опытом проведения урока «Пасха — главный православный праздник».

Данный урок содержал следующий музыкальный материал: Красный Лаврский трезвон, Сюита для двух фортепиано «Фантазия» С. Рахманинова (третья часть «Слезы», четвертая часть «Светлый Праздник»), «Пасхальный благовест» муз. Е. Богданова, сл. Есенина, «Христос воскрес!» муз. Е. Богданова сл. Майкова, праздничное песнопение Тропарь Пасхи.

В процессе совместной подготовки к уроку, когда разучивались песни, обсуждались задания, непосредственно на самом занятии, когда слушали музыку русских композиторов, когда держали в руках и звонили в настоящий малый колокол 1887 года, к детям постепенно приходило и желание не просто познакомиться с праздником, а совершить какой-то поступок в духе православного христианина. Обращаясь к духовной музыки, церковным праздникам виден эмоцио-

нальный отклик, заинтересованность детей, они оживленно вступают в диалог с учителем, делятся своими впечатлениями, знаниями, задают много интересующих их вопросы.

В конце занятия ученики приняли решение провести концерт в Центре социальной помощи семье и детям «Солнышко» и подарить расписанные ими сувениры-яйца тем, у кого такой возможности — отметить праздник в семье — нет.

Говоря о возможностях духовно-нравственного воспитания в школе, мы считаем необходимым соблюдение следующих условий в образовательном процессе:

1) в качестве основного средства воздействия выступает музыка, поскольку позволяет ребенку прочувствовать, «пропустить через себя», и, таким образом, получить личный опыт, а не просто информацию из учебника;

2) в качестве основы духовно-нравственного воспитания лежат религиозные нормы и заповеди.

Литература:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: «Просвещение», 2010. — 23 с.
2. Занимонец Ю.С. Духовно-нравственное развитие школьников на уроках музыки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/duhovno-nravstvennoe-razvitie-shkolnikov-na-urokah-muzyki>
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ksu.ru/news/base/concept.htm>.

Проектная деятельность учащихся на уроках биологии

Суетин Максим Игоревич, аспирант
Орловский государственный университет

Происходящие изменения в современном обществе требуют развития новых педагогических технологий, нацеленных на индивидуальное развитие личности, формирование у учащихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. В связи с этим, организация научной и учебно-исследовательской деятельности является одним из приоритетов современного образования. Такая деятельность учащихся способствует истинному обучению, поскольку она личностно ориентирована; характеризуется возрастанием интереса и вовлеченности в работу по мере её выполнения; позволяет реализовать педагогические цели на всех этапах; приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт собственного труда.

В условиях личностно-ориентированного обучения с использованием метода проектов учащиеся демонстрируют соответствие своих знаний стандартам через продукты деятельности или саму деятельность.

Большинство учителей представляют использование проекта только как способ развлечь учащихся, как задание в конце темы или как дополнение к заданию. Тем

не менее, в проектах, согласно со стандартами, учащиеся глубоко изучают учебный материал и применяют полученные знания в реальных жизненных ситуациях.

В своей работе я чаще использую межпредметные исследовательские проекты (биология-химия, биология-география, наиболее интересные биология-химия-информатика, которые позволяют охватить изучение сразу нескольких предметов и пр.) По договорённости с учителем информатики учащиеся, получив задание на уроке биологии, могут его выполнять и оформлять на уроках информатики, а затем представлять свой проект на уроке биологии (в соответствии с программой изучения предмета) или на очных окружных, дистанционных и других конкурсах. Польза такого сотрудничества безусловно очевидна. Для учеников: углубленное изучение тем по биологии, химии, возможность к литературным источникам добавить интернет-ресурсы, отработать приёмы ИКТ, выполнить проект в учебное время. Для учителей: учащиеся на уроках не просто отрабатывают необходимые навыки и приёмы, а решают задачи на конкретном биологическом материале, выполнение проектов в учебное время.

Пример межпредметного проекта: «Изучение антиоксидантной активности плодов калины обыкновенной».

Проект включает стандартные этапы работы: постановка целей, задач, анализ литературы — эксперимент — анализ результатов, выводы — защита проекта.

Цель: изучить антиоксидантную активность плодов калины обыкновенной, произрастающей на территории парка «Сокольники»

Задачи:

- Изучить особенности калины обыкновенной, дать полную морфологическую характеристику кустарника;
- Изучить антиоксидантную активность плодов калины обыкновенной в период созревания;
- Определить содержание аскорбиновой кислоты в настоях плодов калины обыкновенной в период созревания;
- Определить оптимальные сроки для сбора плодов калины обыкновенной.

Объект изучения: плоды калины обыкновенной

Предмет: антиоксидантная активность исследуемых материалов (плодов)

Гипотеза работы: количество антиоксидантов в плодах калины обыкновенной зависит от времени сбора.

Ребята очень активно включаются в работу. В данном проекте учитель выполняет роль скрытого координатора помогая советами и направляя работу групп. Изучая особенности растения учащиеся подробно знакомятся с анатомо-морфологическими характеристиками растений, определяя количество витамина С в плодах ученики знакомятся с методом титрования, а на уроках информатики развивают и закрепляют знания по ИКТ.

Также можно использовать метод проектов непосредственно на уроках биологии. Например, в 6 классе при изучении ботаники учащиеся должны выполнять лабораторные работы по систематике растений, но как правило времени на это катастрофически не хватает. Решить эту проблему может помочь метод проектов. После того как учащиеся знакомятся с основными признаками семейств цветковых растений и правила работы с определителем можно провести урок: «Определение вида растения по гербарному образцу». Формы работы может быть как индивидуальной, так и групповой. Задачей подобного проекта будет сбор и анализ информации, составление необходимых схем и таблиц, подготовка отчёта (письменного и устного). Учащиеся работают в течение 25 минут. Такие мини-проекты отрабатывают навыки работы с определёнными литературными источниками, гербарными образцами, карточками.

Безусловно работа над проектом с низким уровнем усвоения материала будет сводиться лишь к констатации фактов, но это не должно стать преградой в проектной деятельности. Попытка изложения своих мыслей (пусть даже слабая) способствует повышению творческого потенциала ученика. Главное — не ограничивать свободу мысли, дать волю фантазии ученика, при этом требуя научного обоснования всех идей.

Таким образом, проектная и исследовательская деятельность учащихся, как никакая другая учебная деятельность, поможет учителям сформировать у ученика качества, необходимые ему для дальнейшей учебы, для профессиональной и социальной адаптации, причем, независимо от выбора будущей профессии.

Литература:

1. Алексеев А.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Журнал «Исследовательская работа школьников» № 1, 2002. с. 24—34.
2. Григорьян И.С. Исследовательская работа учащихся в лицее // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. Н.А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
3. Гузев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. — 1995. — № 6
4. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. — М., 2003.
5. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. — М., 2004.
6. Савенков А.И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребенка. // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. н.А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. с. 60—66
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003.

Педагогическое общение – важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса

Токпаева Маруаш Абылкаковна, учитель математики

СОШ им. М. Кабылбекова (г. Аксу, Павлодарская область, Республика Казахстан)

Общение — важнейшая составная часть человеческого бытия, присутствующая во всех видах человеческой деятельности. Во многих видах деятельности общение — это не только обыденная функция взаимодействия, но и функциональная категория. Функциональным профессионально значимым является общение в педагогической деятельности, где оно выступает как инструмент взаимодействия, при этом обычные условия и функции общения получают дополнительную нагрузку.

Но в профессиональной педагогической деятельности общение приобретает специальные задачи. Педагог должен знать закономерности педагогического общения, обладать коммуникативными способностями и культурой общения.

Педагогическое общение выполняет функции познания личности, обмена информацией, организация деятельности, обмена ролями, сопереживания и самоутверждения.

Две главные фигуры в школе — учитель и ученик. Их общение на уроке, во внеклассной работе, на досуге становятся важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством формирования личности школьника. Наше сложное время в значительной мере изменило и усложнило роль педагога. Он теперь является не только источником информации, но человеком, организующим и направляющим учебно-воспитательный процесс. [1, с. 24–28].

Сегодня парадигма сотрудничества «учитель-ученик» устарела и приняла новый облик «человек-человек». А это значит, что меняется и весь социально-психологический аспект их взаимодействия. Представим себе тот педагогический процесс, в котором мы ежедневно участвуем. Каких только компонентов он в себе не содержит! Привычно среди этого многообразия выделять три основных компонента: содержательный, методический и социально-психологический, точнее — компонент общения. Он-то как раз особенно важен. Ведь самые интересные и развивающие дидактические материалы, самые прогрессивные методы обучения и воспитания «заработают» только тогда, когда будут использоваться в рамках соответствующего педагогического общения.

Выделяют два вида общения:

Социально-ориентированное общение в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие.

Личностно-ориентированное общение, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность. [2, с. 11]

В педагогическом общении присутствуют оба эти вида. Когда учитель ведет объяснение нового материала, он включен в социально-ориентированное общение, если работает с учеником один на один, то общение личностно ориентировано.

Наше неумение или нежелание правильно общаться с учащимися является причиной многих педагогических неудач — и плохой дисциплины на уроках, и отсутствия интереса к предмету, и грубости учащихся, и наших собственных невзрывов.

Психологические исследования неоднократно показывали, что отношение к преподавателю учащиеся часто переносят на предмет, который он преподаёт. В педагогическом процессе взаимоотношения «человек-человек» первичны, и тем не менее это обстоятельство не всегда осознаётся даже опытными учителями. Начиная же учителя очень часто испытывают трудности в общении с учащимися. И не случайно, так как в общении педагог выполняет много функций — он выступает и как человек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений.

Важнейшей характеристикой профессионально-педагогического общения является стиль. Стиль — это индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и ученика. Стиль отношений и характер взаимодействия в процессе руководства обучением и воспитанием детей создают в совокупности стиль педагогического общения.

Так как же мы общаемся с детьми? Условно можно выделить несколько стилей общения:

1. Самый плодотворный и высокопрофессиональный стиль — общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью. Таким стилем общения владели выдающиеся педагоги В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко. Граница между педагогом и детьми должна быть обязательно, но возводиться она должна на основе уважения к знаниям, опыту, культуре педагога.

В современной школе такой стиль присутствует в той или иной мере и у наших опытных педагогов.

2. Достаточно продуктивным является и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения. Он является предварительной ступенью к стилю педагогического сотрудничества учителя и ученика. Но следует помнить, что дружественность, как и любое эмоциональное настроение, должна иметь меру. Зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися. Как, впрочем, и сами учащиеся проявляют такое панибратство, которое затем превращается в неуважительное отношение к учителю.

3. Многие педагоги выбирают стиль «общение-дистанция». Здесь в качестве ограничителя панибратства выступает некоторое «расстояние», которое учитель создает между собой и учащимися. При таком стиле тоже стоит соблюдать меру. Дистанцироваться необходимо, но это может повлечь за собой невольный переход к авторитарному стилю, который в конечном счете отрицательно сказывается на формировании личности учащихся.

4. «Общение-дистанция» в известной степени является переходным этапом к такому негативному стилю, как «общение-устрашение». Его довольно часто используют не только начинающие, но и опытные учителя, так как этот стиль дает нам желаемое — беспрекословное подчинение учащихся и кажущийся авторитет педагога. Однако такое общение не подразумевает взаимопонимания между учителем и учеником и может вызвать даже тихую ненависть к педагогу.

5. Отрицательную роль в работе с учащимися играет также «общение-заигрывание», которое вызвано стремлением завоевать быстрый авторитет у детей, понравиться им. Однако практика показывает, что это ложный авторитет, недолговечная любовь. [3, с. 45–49]

При отсутствии у педагога профессиональных навыков общения стили устрашения, заигрывания или крайние формы дистанцирования могут стать штампами, затрудняющими педагогическую работу, и привести к непреодолимым психологическим барьерам.

Исходя из вышеперечисленных стилей общения, можно выделить несколько наиболее типичных моделей поведения педагога на уроке.

Модель 1. Педагог как бы возвышается над учащимися. Он парит в мире знаний, науки, увлечен своим делом, но недостижим для ребят. Учащиеся для него лишь приемники информации, а не живые личности.

Модель 2. Соблюдая дистанцию, педагог постоянно подчеркивает свое превосходство над учащимися, у него преобладает стремление сообщить информацию, а не научить, и отсутствует желание к сотрудничеству с детьми. Он снисходительно покровительствует ученикам, что мешает организовать взаимодействие с ними, как с взрослыми личностями. Итог — равнодушие к педагогу.

Модель 3. Учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно, то есть концентрирует свое внимание либо на сильных, либо на слабых учащихся. В результате — общение на уроке постоянно «рвется», система постоянного общения отсутствует.

Модель 4. Педагог общается с детьми, но в этом общении слышит только себя — и при объяснении, и при опросе, и в индивидуальных беседах. Последствия таковы, что вокруг учителя создается своеобразный педагогический вакуум.

Модель 5. Педагог направленно действует в соответствии с заранее спланированной программой, не реагируя на изменяющиеся обстоятельства. Например, на уроке запланировано обсуждение некоторой темы, а учащиеся по объективным причинам не готовы к нему. Эффект от

хорошего плана будет нулевым, но учитель не хочет изменить методику проведения урока.

Модель 6. Учитель мучается постоянными сомнениями: правильно ли учащиеся его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли на его критику. Он постоянно сомневается, колеблется, анализирует каждое свое слово. Такие действия вполне могут привести к неврозам. От подобного «самокопания» следует избавляться.

Модель 7. В системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики. Теоретические исследования и практика показывают, что учащиеся предъявляют высокие нравственно-психологические требования не только к сути взаимоотношений, но и к средствам, которыми мы выражаем свое отношение к ним. Именно поэтому стили общения, основанные на дружественности, создают ощущение психологического комфорта, стимулируют деятельность детей. [4, с. 52–55]

Правильный стиль общения создает атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной работы.

Верно найденный стиль педагогического общения, соответствующий неповторимой индивидуальности педагога, способствует решению многих задач. Педагогическое воздействие в этом случае становится адекватным личности педагога, упрощается процесс общения с аудиторией, облегчается процедура налаживания взаимоотношений.

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Ее основными параметрами становятся взаимоотношения, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности.

Необходимо также отметить, что выбор стиля педагогического общения неразрывно связан с выбором педагогического стиля вообще.

Педагогическое общение — это особый вид творчества, ведь каждый самый обычный урок — это цепь микроскопических педагогических ситуаций: ссора в классе; невыполненное домашнее задание; опоздавший на урок ученик; неожиданный вопрос ребенка и другие. И каждая ситуация требует мгновенного обдумывания, быстрого и точного решения проблемы. Поэтому и решения будут приниматься в разных случаях — разные. В этом и заключен творческий подход к общению. Он проявляется:

- в умении передавать информацию, точно ориентируя ее на собеседника, используя при этом все средства эмоционального воздействия: яркую выразительную речь, жесты, мимику, юмор;
- в умении понять ситуацию и быстро принять нужное решение;
- в умении организовать взаимоотношения с детьми;
- в умении через общение воспитывать детей;
- в умении регулировать собственные психические состояния, быть жизнерадостным и оптимистичным;

— в поиске новых путей работы.

Дети разные, они просто не могут быть одинаковыми по природе своей, у них разные способности и разные наклонности. Они по-разному воспринимают и обрабаты-

вают информацию, по-разному устают и отдыхают, они привыкли к определенному отношению к себе. Это и должно учитываться в школе. На это и должен быть направлен авторитет учителя.

Литература:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва 2003, с. 24–28
2. Белух ин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Москва, 1996, с. 11
3. Педагогика. /Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва, 2002, с. 45–49
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Москва, 1998, с. 52–55

Влияние детско-родительских отношений на формирование интереса к чтению у младших школьников

Чикишева Ольга Викторовна, аспирант

Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртская Республика)

Глубокие преобразования, происходящие в современном обществе, приводят к изменениям в сфере образования, предъявляются новые требования к обучению и воспитанию. На первое место в образовании выходит развитие активной личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию, к творческому преобразованию действительности. Достижение данной цели невозможно при несформированности у детей познавательной мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе.

В систему учебной деятельности должна быть включена и работа по формированию интереса к чтению у младших школьников, по повышению читательского интереса, но для этого необходима не только работа школы, но и сотрудничество школы и семьи. Поскольку особая роль в формировании читательской мотивации отводится семье. Одна из задач семьи, как института развития и воспитания ребенка — создать максимальные условия для его роста и развития. Доказано, что чем раньше начинаешь приучать ребёнка к тому или иному виду деятельности, тем лучше будет результат. Чтобы добиться результата, необходима система. Начало этой системы — в семье. Ребёнок перенимает то отношение к чтению и книге, которое существует у его родителей. Недаром ещё в XVI веке были написаны строчки: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в дому, — родители пример ему». И если родители — люди грамотные и думающие, то они первыми начнут работу по формированию интереса ребёнка к книге.

Книги издревле считались источниками знания, уважение и интерес к ним не ослабевал никогда. Однако мир технического прогресса изменил это отношение, особенно у детской аудитории. Яркие и привлекательные телевизионные передачи, мир компьютерных игр смещают систему ценностей маленького человека в сторону легкости и доступности восприятия.

Для этого необходимо с самого младшего возраста формировать читательский вкус. А, как всякий вкус в данном случае — читательский формируется только одним путем — «пробуя блюда» различного и разнообразного качества и предпочитая те, которые нравятся. Другими словами, чтобы выбрать ту или иную книгу, необходимо, во-первых, много читать, во-вторых, знакомиться с различными жанрами, авторами, темами, формами литературы, и в-третьих, владеть элементарной техникой чтения [8, 160].

Только, пожалуй, самым главным для формирования читательского вкуса является интерес к чтению. Развивать этот интерес необходимо с самого раннего возраста, немалую роль здесь играет личный интерес родителей к книгам. Именно они, первые воспитатели, непроизвольно «заражают» детей чтением книг и такой интерес является самым стойким и сохраняется на всю жизнь. Приучение детей к чтению потребует времени и усилий. Никто за родителей этого не сделает. Сегодня, когда дети только постигают азы чтения, необходимо помочь им полюбить книгу, так как неумение читать не только отрицательно влияет на успеваемость ребенка, но и на его общее развитие.

Есть дети, для которых книга — органическая часть их жизни. К сожалению, таких детей, кто не мыслит жизнь без чтения, с каждым годом становится все меньше, зато возрастает процент тех, для кого чтение — пустая трата времени. Они не осознают его не только как средство общекультурного развития, но и как средство, гарантирующее учебные успехи по всем предметам. Ведь чтение является основой для изучения всех дисциплин и большую помощь в этом вопросе могут и должны оказать родители, те, кто более всего заинтересован в качестве образования своих детей [2].

Большое влияние на качество восприятия книги оказывают мотивы чтения. Принудительное чтение, как пра-

вило, неплодотворное. Плодотворным оно становится тогда, когда ребенок читает в силу интереса. Интерес — это единственный из всех мотивов, который поддерживает чтение во включенном режиме, т.е. обеспечивает влияние книги на читателя. Чтение, мотивированное любознательностью, интересом, особенно значимо, потому что становится для детей занятием приятным и желанным [3, 96].

Для взрослых, как и для предыдущих поколений, книга была единственным источником знаний, но времена изменились: современные технологии — от аудиоплееров до компьютеров — стремительно шагнули вперед, а дети — что удивительно — быстро их освоили. Возникает вопрос: нужны ли ребенку книги?

Способность тщательно «переваривать» в мозгу информацию и анализировать ее можно развить только благодаря чтению книг. Прочитанные сведения лучше запоминаются. Над страницей можно остановиться, вдуматься, перечитать ее. Пересказ учит анализировать текст, относиться к нему критически. Чтение развивает воображение: ребенок сам представляет героев, а не принимает созданный другими образ [1, 206].

Что же мешает чтению детей? Просто сейчас детских развлечений стало гораздо больше. Необходимо помнить о том, что влияние телевидения на детей резко отличается от влияния на психику взрослых. Школьники слепо доверяют всему тому, что видят на экране, ими легко управлять, манипулировать их эмоциями и чувствами, лишь с 11–12 лет ребята начинают не столь доверительно относиться к тому, что есть на экране. Поэтому родителям стоит найти со своими детьми компромисс в борьбе с **телеманией**: совместное определение и обсуждение телепередач для просмотра; выбор для просмотра учебно-образовательных и познавательно-просветительных программ. Телевизор не должен быть и значимой частью в жизни родителей, тогда это станет положительным примером для ребенка.

Неоднозначное влияние на детей оказывает и компьютер. С одной стороны через Интернет он открыл ребенку доступ к мировым запасам информации, а с другой — дети играют только в игры, причем самые примитивные. Если они и развивают что-то у детей, то только быстроту реакции. Родителям стоит взять под строгий контроль игры, в которые играют дети, это не говорит о том, чтобы полностью лишить детей работы с компьютером, пусть среди игр ребенка будут хорошие развивающие и познавательные.

И все же вернемся к книге, чтобы она помогла дать ребенку заряд добра и светлого взгляда на мир, родители должны придерживаться двух правил в отношении ребенка:

- во-первых, воспитывать маленького читателя личным примером;
- во-вторых, ничего не делать за ребенка, если он все умеет делать сам [7, 24].

Основное условие успешного формирования ребенка — читателя в семье — это единство книжного окружения

и книжных интересов детей и родителей. В доме должны быть книги — и у взрослых, и у детей разнообразными и необходимыми. На полках необходимо разместить: книги-справочники, научно-популярную литературу, любимые в семье книги для взрослых и детей.

Младшие школьники, как и дошкольники, любят, чтобы им читали. Первоклассники самостоятельно читать не любят, т.к. они не овладели еще хорошо техникой чтения. Все усилия у них направлены на то, чтобы правильно прочесть слово, а не уяснить его смысл. Родители должны использовать некоторые советы в воспитании любви к книгам, а именно: читать книгу необходимо поочередно с ребенком; взрослым нужно прочитать в книге самый яркий эпизод, а потом ребенку дочитать самостоятельно книгу до конца и спросить о чем он прочитал; из книги рассказать ребенку интересный эпизод, а что было дальше, он узнает, когда прочитает книгу сам; ребенку можно обмениваться книгами с одноклассниками из домашней библиотеки; спрашивать школьника о поступках героев, давать им свою оценку; пофантазировать вместе с ребенком о приключениях героя или о его дальнейшей судьбе [9, 288].

Постоянно надо обращаться к книгам из личной библиотеки. Их надо читать вслух, всей семьей, не для ребенка, а вместе с ребенком. О прочитанных книгах надо разговаривать — не контролировать ребенка и не требовать отчета, что и сколько он прочитал, что он понял. А надо размышлять над книгой. Родителям можно использовать некоторые игры для детей, например, игра «Очумелые ручки». Ребенок прочитал сказку, а родитель дает ему — лист бумаги и краски, для того, чтобы нарисовать персонажей или вылепить из пластилина, вырезать из цветной бумаги. Рукодельных фантазий множество. Можно писать письма-обращения к герою и к доброму, и к злодею, вдруг злодей захочет стать добрым. Ролевые игры не только могут быть интересными, но и полезными, например, можно устроить заседание суда по обвинению злых героев, играть могут все члены семьи. В данном случае у ребенка развивается логическое мышление, справедливость, милосердие к осужденным. Так же родители могут организовать «Спектакль» с участием домашних или маленьких друзей, это поможет ребенку проявить свои творческие мыслительные способности, развить фантазию [7, 38].

В то же время родителям необходимо позаботиться и о том, чтобы правильно организовать ребенку рабочее место, приучить его к элементарной культуре поведения во время чтения, бывать с ребенком в книжном магазине — покупать и рассматривать ему книги. Посещать с ребенком читальный зал и библиотеку, помочь ребенку приохотиться к посещению библиотеки, потому что в среднем звене ученику прививать любовь к этому занятию будет уже поздно.

Те родители, которые не находят времени на то, чтобы прочитать с ребенком, поиграть, не следят за тем, как ребенок читает, что он читает, разрушают любовь к книге и чтению.

Многие младшие школьники любят читать, но сами выбрать книгу не могут. Поэтому взрослым необходимо следить за подбором книг, которые читают дети. В детских и школьных библиотеках имеются такие рекомендательные списки литературы. Целесообразно придерживаться этих рекомендаций. Нужно обращать внимание на то, чтобы книги дети читали разнообразной тематики: сказки, рассказы, стихи, басни, загадки, пословицы, приложения, научно-популярную литературу. Желательно, чтобы у школьников был дома толковый словарь, из которого ребенок смог бы узнавать значения слова и его правописание. Приучить ребенка самостоятельно обращаться к книгам-справочникам, к научно-популярной

литературе — значит привить ему навык умственного труда [5, 36].

Это только маленькая часть того, как привить любовь к чтению. Так как основу любого чтения составляет правильное, выразительное, сознательное чтение.

Очень важно, чтобы школьник научился любить книги, читать их, определять идею произведения, добывать информацию из текста. Но за один день всего этого не добьешься, поскольку это большой совместный труд родителей, детей и учителей. Родители постоянно должны показывать свой интерес к книгам. В семье нужно найти 20–30 минут для совместного чтения и обсуждения прочитанного.

Литература:

1. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах: Под редакцией/М. С. Васильевой, М.И. Омороковой. — М.: Просвещение, 1977. — 206 с.
2. Большая энциклопедия начальной школы. В 2-х т. — СПб.: «Издательский Дом Невы»; «ОЛМА-ПРЕСС», 2001.
3. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения/ Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. — М.: Творческая педагогика, 1993. — 96 с.
4. Джежжелей О.В. Формирование круга чтения младших школьников/ О.В. Джежжелей // Начальная школа. — 1989. — № 1. — с. 33–38.
5. Лутова Т.Н. Литературное чтение в начальной школе. Привитие интереса к чтению у младших школьников/ Т.Н. Лутова. — Н.Новгород, 2006. — с. 24–38.
6. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников/ М.И. Оморокова. — М.: АОРКТИ, 1999. — 160 с.
7. Светловская Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Обучение детей чтению: практическая методика; учебное пособие для студентов пед. ВУЗов/ Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. — М.: Академия, 2001. — 288 с.

Самореализация личности в групповой учебно-познавательной деятельности на уроках-практикумах

Шатунова Людмила Григорьевна, учитель русского языка и литературы
МОУ «Средняя общеобразовательная школа №9» (г. Саратов)

В условиях внедрения новых образовательных стандартов школа, призвана формировать и развивать личность обучающегося как индивидуальность, самостоятельную в проектировании учебных и жизненных задач. Актуальным становится деятельностный подход: формирование способностей творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска. В данной статье освещены некоторые теоретические и практические аспекты организации уроков-практикумов при изучении русского языка и литературы, описаны некоторые приёмы организации индивидуальной и групповой работы, в ходе которой закладываются основы самопознания, самореализации и самоутверждения, формируются коммуникативные навыки.

Единственный путь, ведущий к знанию — деятельность.
Б. Шоу.

Реализация принципа активности в обучении имеет первостепенное значение, поскольку от учения как деятельности зависит результат обучения, развития, воспитания. Деятельность — это условие, основа и средство

развития личности. «Каждый ученик, имея возможность получить, открыть или сконструировать собственное знание об изучаемом объекте неизбежно проявляет и развивает личностные познавательные способности», — от

мечает А.В. Хуторской [4]. Методологической основой образовательных стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход, обеспечивающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, условия для развития и *самореализации* личности.

Понятие самореализации можно трактовать как поисковую активность личности, достижение личностных целей посредством собственных усилий, сотворчества с другими людьми. Это процесс и результат самоосуществления творческих потенциальных возможностей в учебно-познавательной деятельности. В педагогической науке и практике под самореализацией личности подразумевается такая деятельность, в результате которой меняется окружающая среда и сам человек.

Педагог-учёный Г.И. Шукина [6] определяет факторы, которые необходимо учитывать учителю в процессе формирования положительной мотивации к самореализации, среди которых можно выделить следующие:

- личностная мотивация, ближайшие и дальние цели развития субъекта
- образование новых типов мотивационных отношений: к изучаемому объекту (познавательная активность), к другому человеку (социальная активность), к себе (умение осознавать и регулировать свою мотивационную сферу), на основе которых личность формируется как субъект учебной, творческой деятельности, субъект взаимодействия, субъект мотивационной сферы
- качественные изменения отдельных сторон мотивационной сферы, усложнение её строения и др.

Внутренне обусловленные условия самореализации — система ценностей, мотивация, свобода выбора, принятие своего и чужого опыта. Внешние — благоприятный психологический климат, наличие широкого поля возможностей для самореализации, оказание педагогической помощи и поддержки, обучение способам деятельности.

Деятельностный подход к обучению, обеспечивающий условия самореализации личности, может быть успешно реализован в ходе уроков-практикумов.

«Как педагогическая акция практикум соответствует гуманистическим принципам обучения и воспитания (уважение к личности ребёнка, партнёрство и сотрудничество в целеполагании, планировании, осуществлении, анализе совместно организованного дела, свобода выбора, совместный поиск истины и др.)» [5].

В ходе практикума реализуются задачи личностно ориентированного обучения: с учётом имеющегося у каждого обучающегося опыта познания развивать и совершенствовать его индивидуальные способности, формировать ответственную личность, способную к сознательной, самостоятельной деятельности, результаты которой важны как для самой личности, так и для коллектива (группы) в целом. Предполагается система психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией на конкретного ученика, с учётом его индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов. Согласно принципам ин-

дивидуализации и дифференциации обучения предусматриваются задания разных типов, чтобы, с одной стороны, оптимально выявить уровень овладения материалом (усвоение теории, фактов, приобретение необходимых умений и навыков), с другой — стимулировать учащихся к самостоятельному выбору наиболее значимых для них способов проработки учебного материала (словесного, письменного, графического, с использованием ИКТ и пр.).

Практикум выполняет различные функции: развитие культуры умственного труда и речи (монологической, диалогической, письменной), **освоение различных приёмов работы с текстом**, предоставление каждому обучающемуся возможности самому определять и выполнять определённую функцию в работе группы (аналитика, исследователя, эксперта, оформителя, Web-дизайнера и пр.). Формируются метапредметные умения и навыки: поисковые, исследовательские, презентационные, навыки работы с учебником, научной статьёй, мемуарной, справочной литературой.

В методике различают *установочные, иллюстративные, тренировочные, исследовательские, творческие и обобщающие уроки-практикумы* [2].

В результате переработки имеющегося в методической литературе опыта предложим технологическую цепочку групповой работы:

- сообщение темы, мотивация
- постановка познавательной задачи
- распределений заданий по группам
- осмысление заданий и планирование работы в группах
- распределение функций (при групповой работе)
- индивидуальное выполнение задания
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группах
- предъявление (презентация) результатов деятельности
- подведение итогов работы в группах
- рефлексия

Структура практикума может изменяться в зависимости от содержания работы, подготовки учащихся того или иного класса и пр. В форме практикума может быть проведён как весь урок, так и его часть

Традиционно задачей учителя было умение правильно сформировать рабочие группы, учитывая основные психолого-педагогические характеристики, предпочтения, уровень подготовки. Инновационный подход к организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в качестве одного из приоритетных выдвигает принцип избирательности: учащиеся вправе сами выбирать тип задания, формировать рабочие группы и затем нести ответственность за результативность их работы. Роль учителя на таком уроке — это роль модератора, координатора. Оценка работы каждого учащегося — дело самой группы.

Так, при изучении темы «Текст как речевое произведение» на уроках-практикумах русского языка в 11 классе предполагается его разноаспектный анализ. При делении

класса на рабочие группы, каждая из них выбирает тот или иной аспект исследования.

Задания для групп: Внимательно прочитайте предложения.

Разлука

Какое чудесное утро: и роса, и грибы, и птицы. Но только ведь это уже осень. Берёзки желтеют, трепетная осина шепчет: «Нет опоры в поэзии: роса высохнет, тугие грибы все развалятся в прах, птицы улетят. Нет опоры...» И так надо мне эту разлуку принять и куда-то лететь вместе с листьями. (М. Пришвин)

— 1 группа

1. Докажите, что перед нами — текст, определите его стиль и жанр.

2. Создайте новую миниатюру на основе данной, сохраняя авторский стиль.

— 2 группа

1. Выражает ли заглавие основную мысль текста? Предложите свой вариант.

2. Определите общую тему данного фрагмента, выделите микротемы.

3. Передайте своё «осеннее» (или иное) настроение в жанре эссе.

— 3 группа

Какие выразительные языковые средства передают настроение текста?

Дополните текст новыми словосочетаниями или предложениями, содержащими изобразительно-выразительные средства, которых нет в исходном тексте.

Задания для работы в парах

Разверните тезис одного из данных высказываний, приведите аргументы. Используйте различные виды связи предложений. Проведите взаимопроверку работ.

Разумное и нравственное всегда совпадают (Л. Толстой). Дружба довольствуется возможным, не требуя должного (Аристотель). Жизнь познается из книг и произведений искусства, быть может, еще в большей степени, чем из самой жизни (Т. Драйзер).

Такие практикумы (помимо решения своей специальной задачи — усиления практической направленности обучения, когда обучающиеся самостоятельно упражняются в практическом применении теоретических знаний и умений) способствуют прочному, неформальному усвоению материала посредством включения в творческую, поисковую и частично-поисковую деятельность (учитель только указывает на проблему, конечный результат решения проблемы учащимся не известен).

Групповая и индивидуальная работа на практикумах по литературе способствует отработке навыков формулирования гипотез необходимых в проектно-исследовательской деятельности, а в личностном плане — воспитанию активности в обучении и как следствие творческой самореализации.

Фрагмент урока: «Современная поэзия» (обобщение).

— 1, 2 группы (аналитики). Задание:

Прочитайте и обсудите в группах выдержки из критических статей. Дайте толкование и оценку одного из них, опираясь на конкретный литературный материал (произведения, изученные на уроках или прочитанные самостоятельно).

Из стихов выветрился лирический герой, попросту — исчезла личность, испарился автор. Чувство не диктует больше никаких строк, и голос Родины не ищет уста (Т. Бек). Поэзия — самодостаточный и самоценный способ мышления, а вовсе не средство для выражения социальных идей (М. Амелин). Современный поэт реализует себя на уровне мелкой актуальности, замысловато претворяя в стихах азбуку повседневья (Е. Ермолин Е.) [4, с. 271].

— 3, 4 группы (аналитики). Задание:

Обсудите предложенные вопросы в группах и дайте развернутый ответ на один из вопросов, опираясь на конкретный литературный материал (не менее 2-х произведений разных авторов).

1. Стала ли современная поэзия менее лирической?

2. Почему литературу постмодерна называют «литературой молчания»?

3. Пытаются ли современные поэты восстановить предметное наполнение слова?

— Группа экспертов. Задание:

Проанализируйте результаты работы групп и дайте им оценку. Какие ответы, с вашей точки зрения, являются наиболее полными и убедительными? Аргументируйте своё заключение.

На этапе рефлексии выясняется, оправданы ли ожидания от урока его результатами, фиксируются личные «приобретения» (алгоритмы выполнения работ различного уровня сложности, новые способы деятельности и пр.), определяются цели и направления дальнейшей работы.

По утверждению А.В. Хуторского, «сходства и различия субъективных образовательных продуктов учеников естественны и необходимы, одной стороны, для самореализации индивидуального потенциала каждого ученика, с другой — для последующего сопоставительного анализа и коллективной работы по выявлению своеобразия применённых учениками познавательных способов и классификации коллективно полученных результатов» [3]. Субъективность образовательных продуктов — «служит предпосылкой выстраивания индивидуальных образовательных траекторий»

Таким образом, взаимодействие учащихся на уроках-практикумах как внутри одной группы, так и разных групп между собой, способствует развитию способности к осмыслению собственного и чужого опыта, навыков актуализации имеющегося внутреннего потенциала, восполнению его в содержательном, смысловом, ценностном планах. Закладываются основы самопознания, самореализации и самоутверждения.

Успешно реализуются задачи современной школы: формировать способы коллективной мыслительной и практической деятельности, социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и сов-

местного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам — как коллектива, так и общества в целом.

Литература:

1. Любичева Е.В. Русский язык. На пути к экзамену: ЕГЭ. Сдаём без проблем. — М., 2007
2. Теория и практика современного урока. Пособие для преподавателей — Омск: ФГОУ СПО «ОПЭК», 2011. — с. 21.
3. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. Доклад на XII Всероссийской научно-практической конференции «Новые образовательные стандарты: системно-деятельностный подход» (Москва, март. 2012 года) / Режим доступа: <http://www.khutorskoy.ru/be/2012/0329/index.htm>
4. Черняк М.А. Современная русская Литература:
5. учебно-методические материалы. — М.: Эксмо, 2007
6. Щербинина И.В. Конструирование заданий разных типов для урока литературы и домашней подготовки учащихся. Методический практикум / Режим доступа: <http://lit.1september.ru/2006/24/18.htm>
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988

Особенности развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения

Шипуль Нина Валентиновна, студент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Современное общество изменяется в быстром темпе, в школе появляются новые образовательные программы, идет реализация качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умение учиться. Но здесь возникает проблема в том, что в школе очень часто встречается шаблонность в работе учителя. Многие учителя используют повторение одних и тех же действий, приемов, не учитывая желания и интересы детей. Это часто приводит к потере способности творчески мыслить и самостоятельно работать. А главное теряется интерес к получению знаний у школьников. Поэтому от учителя в современной школе требуется больше уделять внимание творческой деятельности, что бы ребенок легко приспосабливался к изменяющимся условиям, решал поисково-творческие задачи с целью развития творческих способностей. Если в процессе учебной деятельности формируется общее умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Психологи утверждают, что развивать творческое начало в детях следует как можно раньше. Так как младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности, поскольку ре-

бенок активен и любознателен по своей природе. Поэтому важное значение приобретает проблема развития творческой активности учащихся как высшего уровня всех видов активности в младшем школьном возрасте. Именно в начальной школе наиболее эффективно формируются умения работать нестандартно [3, с. 14].

Для развития творческих способностей учащихся необходимо развитие умения решать творческие задачи, предполагающие систематично и последовательно преобразовывать действительность, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт учащихся, что составляет основу системного, диалектического мышления, произвольного, продуктивного, пространственного воображения, применение эвристических и алгоритмических методов организации творческой деятельности учащихся [5, с. 11].

Развитие творческой активности учащихся осуществляется в процессе разнообразной творческой деятельности, в которой они взаимодействуют с окружающей действительностью и с другими людьми.

Следовательно, необходима целенаправленная работа по развитию творческих способностей младших школьников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Нужно отметить что, субъективный характер творчества связан с открытием, имеющим значение для конкретной личности, в то время как это «открытие» давно

известно другим людям. Особенно такое случается в детском возрасте, поскольку ребенок в буквальном смысле открывает для себя мир: переживает, радуется, общается, ищет пути решения различных проблем. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход, то есть готовность к отказу от привычных стереотипов восприятия, мышления и поведения. Взрослые (родители и учителя) должны сделать так, чтобы ощущение творческого восприятия мира осталось с ребенком и развивалось дальше.

Благодаря творчеству обогащается эмоциональная жизнь, раскрываются задатки, способности, наклонности личности. Дети передают в данной ситуации чувства, мысли, стремления. Чем глубже впечатление, полученное от непосредственного восприятия, чем ярче образы воображения, тем острее потребность передать это в своём творчестве [2].

Поэтому с методической точки зрения уроки литературного чтения являются самыми благоприятными, на которых можно существенно повысить уровень развития творческих способностей, если постоянно использовать различные, интересные, упражнения творческого характера.

Курс литературного чтения представляет собой часть единой системы филологического воспитания младшего школьника на основе дидактических принципов и типических свойств системы Л.В. Занкова. Методический аппарат учебника «Литературное чтение» представляет собой систему заданий и вопросов, которые нацелены на формирование мыслительной деятельности как способности к открытию, а не узнаванию и воспроизведению полученных знаний. Поэтому, решая задачу речевого развития младших школьников, автор стремится привлечь школьника в соавторы, пробуждая в нём фантазию, укрепляя присущие возрасту творческие способности [4, с. 41]. Но этого не достаточно, так как необходима система, по которой можно эффективно развивать творческие способности младших школьников, поскольку эпизодический характер творческих упражнений и заданий, предусмотренных любой программой начального обучения, не способствует активизации творческой деятельности учащихся, следовательно, недостаточно результативно отражается на развитии творческих способностей детей.

Поэтому важно создавать благоприятную обстановку на уроках литературного чтения, предоставлять возможность детям активно задавать вопросы, поощрять ученика за высказывания оригинальных идей. Каждый вид такой деятельности помогает раскрыть индивидуальные способности ребёнка, учит творчески применять полученные знания. Детям очень нравится что-то выдумывать, проявляя оригинальность, нешаблонность.

Например, учитель на уроке предлагает нарисовать несуществующего животного, иллюстрацию к понравившейся сказке, придумать фамилию отрицательному герою, и т.д.

Если дать ребёнку почувствовать свою умелость, значимость, право на авторство, то произойдёт чудо: раскроются способности, о которых мы даже не подозревали, ребёнок начнёт успешно управляться с тем, что ему было недоступно ранее. Для ребёнка станет нормой мотив: «Если я могу это, значит я смогу и другое». И если мы хотим видеть детей всесторонне развитыми, творчески способными личностями, то вступая в контакт с ними, должны уметь понять их мотивы и потребности и умело направлять ход их развития [1, с. 40].

Когда дети почувствуют вкус к сочинительству, когда будут активно участвовать в этих забавных, но очень важных для развития воображения, для закрепления литературоведческих знаний, для развития речи заданиях, у них появится желание и способности придумать произведение со своим сюжетом, своими героями, которые наделены особым характером [2, с. 34].

Развитие творческих способностей — одно из условий утверждения нравственного достоинства, вершина духовной жизни человека. Именно в этом возрасте так важно утвердить такие духовные начала в ребёнке и закрепить их, чтобы они не были потеряны во взрослой жизни.

Ярко это проявляется в диалогах. Диалог может быть как устным, так и письменным. Но творить на ходу бывает сложно, особенно детям. Но если на уроке литературы дети мыслят от себя, не боятся думать вслух, привыкли доверять друг другу и учителю, то проявятся все их творческие способности в организации диалога. Лучше проводить такие диалоги в игровой форме. Например, ученик ведёт рассказ от имени героя сказки, другой должен угадать сказку, героя и войти в диалог с ним. Эта работа трудна и у всех возникает желание и смелость принять в этом участие, но потом по мере успеха одних другие тоже включаются в работу.

Этот вид деятельности не только развивает речь учащихся, фантазию и их воображение, творчество, но и позволит быть ребёнку грамотным «автором» или читателем, поможет лучше ориентироваться в тексте, владеть анализом, чувствовать произведение в единстве его формы и содержания [2].

Таким образом, как показывает практика, в рамках учебных программ начального обучения упражнения развивающего характера нуждаются в обогащении специальными упражнениями творческого, нестандартного характера, заданиями, требующими применения знаний в новых условиях. Очевидно, что в учебной деятельности элементы творчества учащихся проявляются, прежде всего, в особенностях ее протекания, а именно в умении видеть проблему, находить новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях.

А также следует отметить, что творческая деятельность активизируется в благоприятной атмосфере, при доброжелательных оценках со стороны учителей, поощрении оригинальных высказываний. Немаловажную роль при

этом играют открытые вопросы, побуждающие школьников к размышлениям, к поиску разнообразных ответов на одни те же вопросы учебного плана. Еще лучше, если самим учащимся позволяется ставить подобные вопросы и отвечать на них.

Творческую деятельность можно стимулировать также через реализацию межпредметных связей, через введение в необычную гипотетическую ситуацию. В этом же на-

правлении работают вопросы, при ответе на которые необходимо извлекать из памяти все имеющиеся в ней сведения, творчески применять их в возникшей ситуации [6, с. 407].

Поэтому любое творчество — деятельность, результатом которой является создание чего-то нового, необычного. Работая на уроках литературного чтения творчески, ребёнок создаёт своё, новое.

Литература:

1. Бугрименко Е.А., Цукерман, Г.А. Чтение без принуждения. — М.: Педагогика, 2005. — 94 с.
2. Джежелей О.В. Формирование круга чтения младших школьников. // Начальная школа — 1999. — № 1. с. 33—38.
3. Кухаронак В.Г. Диагностика творческой активности младших школьников / В.Г. Кухаронак // Пазашкольное выхаванне. — 2000. — № 6. — с. 13—19.
4. Новолодская Е.Г. Спектакли при изучении природоведения // Уроки в начальной школе. — 2004. — Приложение. — с. 29—33.
5. Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис.... канд. пед. наук / Г.В. Терехова. — Екатеринбург, 2002. — 110 с.
6. Львов М.Р. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка [Текст] // Начальная школа — 1993. — № 1. — С. 21—26. Мир детства: Младший школьник. / Под ред. А.Г. Хрипковой. — М.: Педагогика, 1981. — 400 с.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Специфика и продуктивность социализации и самореализации подростков в боксе как результат формирования культуры самостоятельной работы

Ведяпин Кирилл Сергеевич, студент, тренер-преподаватель МАОУ ДОД ДЮСШ №4 (г. Новокузнецк);

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Качество жизнедеятельности каждого субъекта социально-профессиональной среды зависит от условий и особенностей реализации идей продуктивной педагогики как основы построения гуманно-личностных отношений в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, иными словами — это качественный результат правильного распределения способов и средств познания объективного мира в контексте создания и распределения продуктов материального и духовного богатства в обществе различными категориями социальных и профессиональных групп. Исторически сложились разнообразные способы социализации и самореализации развивающейся личности в социальном пространстве через деятельность и общение, таких направлений несколько — это спорт, наука, искусство, культура и пр.

Одним из выше отраженных направлений является спорт как способ самовыражения, самоопределения, саморазвития и самореализации и пр., в конечном счете — жизнедеятельности. Попытаемся определить основные понятия в структуре социализации и самореализации подростка через занятия боксом, выявить направления, способы и ресурсы формирования культуры самостоятельной работы подростка, занимающихся боксом. Бокс, как и любой другой вид спорта, в ситуациях успеха для подростков становится значимым ресурс и результат их тренировочного процесса, где создаются и реализуются условия социализации и самореализации через данный вид деятельности.

Не редко понимание и объяснение того или иного явления или феномена, процесса или результата в педагогической практике связывают с особенностями субъектно-средовых преобразований, отмечая то грань субъектности, то нить субъективности. Однозначного ответа на любое предположение и доказательство истинности не было и быть не может. Это понятно любому, кто занимался не любимым занятием по вынуждающей силе или неизбежной причине. К такого рода обстоятельствам можно отнести и катание на горных лыжах из-за симпатии к своей будущей половине, и просмотр популярного, но неинтересного фильма из-за важного контракта, который будет подписан после культурно-массового мероприятия, и смена места жительства и вида профессиональной дея-

тельности из-за состояния здоровья и природных явлений и пр. Итак, начнем с того, что определим виды и этапы продуктивности, разграничим получаемые продукты деятельности при самореализации подростков в боксе и при социализации подростков, занимающихся боксом.

К видам продуктивности отнесем следующие ступенчато-выделяемые виды: первичная, переходная, нестабильная, устойчивая, состоятельная. К этапам продуктивности отнесем два этапа — это этап подготовки и этап получения результата — достижения ситуативно определяемого акме.

Первичная продуктивность — это вид продуктивности, определяющий первичное, положительное качественное преобразование результатов деятельности и общения спортсмена, занимающегося боксом, как первую ступень его становления личности как спортсмена, выражающуюся в получении призовых мест или победах на соревнованиях в социопространстве в мезомасштабах.

Переходная продуктивность — это вид продуктивности, реализующий наличие продуктов — результатов деятельности спортсмена в боксе, определяющихся как достижение следующего по масштабам уровня благодаря переносу всего накопленного социально-профессионального опыта, переносимого спортсменом из одной возрастной группы в другую, из соревнований одного уровня в другой. Переходная продуктивность связана с наличием способности личности спортсмена в определении тактик ведения боя и получения результатов как на этапах предыдущего уровня, так и на этапах нового уровня, — например, мезоуровень переходит в макроуровень соревнований. Или другими словами с городских соревнований спортсмен переходит на областные, затем на зональные, с зональных на уровень страны (государства) и т.д.

Нестабильная продуктивность — это вид продуктивности, определяющийся в наличии скачкообразных, асинхронных результатов деятельности спортсмена, который по каким-либо причинам не принимал участие в соревнованиях или при достаточно хорошей подготовке — не достигал планомерно определяемых результатов, скачки и нестабильность связаны с индивидуальными особенностями, спецификой надежд на фортуны и удачу, которые

не всегда улыбаются одним и тем же людям несколько раз подряд.

Устойчивая продуктивность — это вид продуктивности, определяющийся в наличии результатов деятельности спортсмена (призовых мест) на одном и том же уровне соревнований. Это могут быть городские, областные, региональные (зональные) и пр. соревнования.

Состоятельная продуктивность — это вид продуктивности, определяющийся в наличии высочайших результатов деятельности спортсмена, определяющего свои потенциальные возможности не только в личных результатах данного вида спорта, но и наличия спортсменов, тренирующихся под началом данного спортсмена, создающего и реализующего условия и тренировочной, и соревновательной деятельности в качественно-продуктивных отношениях, построенных на идеях гуманно-личностной, здоровьесберегающей и акмепрофессиональной теории и практики современной педагогики.

Продуктивная самореализация — результат достижения того или иного уровня соревнований, определяющий высоту и траекторию изменений «акме» в моделях тренировочного процесса, саморазвития и самосовершенствования. Любой продукт в личностной верификации и дополнении качественного и количественного генеза отражает данный феномен.

Продуктивная социализация — результат принятия достижений или устранения (непринятия) профессиональных деформаций продуктивной самореализации субъекта или субъектов общества в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах. Причины несогласованности и различия двух феноменов могут быть ярко проиллюстрированы тем фактом, что популярность того или иного вида спорта широко распространяет не только потребность в занятии данным видом, но и потребность визуализации и театрализации высот в данной деятельности. Несогласованность всегда приводит к определению противоречий и нахождению вариантов их решения. При не объективных способах оценки и отбора спортсменов на соревнования возникают деструкции, в предельном случае приводящие к переездам наших спортсменов за пределы Родины, созданию школ данного вида спорта за рубежом и пр. Хотя были и есть неподдельные проявления патриотизма и интеллигентности. Так, изобретателю радио — Александру Степановичу Попову, были сделаны неоднократно предложения о продаже его изобретения, но он отвечал своей легендарной фразой — «Я — русский человек... И моё изобретение принадлежит России». Мы строим полисистемную индустрию и радиоэлектронику (а студенты МИРЭИА — лучшего вуза страны не продолжают идей отца радиоэлектроники, — диссертации в области профессиональной педагогики не способствуют повышению количества ни патентов, ни изобретений, ни любых других научных изысков ни студентов, ни аспирантов, ни профессорско-преподавательского состава), и спортивной индустрии касается тот же самый недуг.

Приведем другой пример, иллюстрирующий те же самые нюансы несоответствия, где наше современное общество с

его многообразными затратами и несуразными результатами в области науки, спорта, искусства и пр. обесценивает (девальвирует) гуманистические основы общества и сосуществования. И диссертационные исследования, написанные не автором, а продавцом-поставщиком услуг. И диссертационные исследования высокопоставленных чиновников, проверенных программой «АНТИПЛАГИАТ», определяющих 85–95% заимствованного текста чужих работ, т.е. авторство программой выдается 5–10%. И подмена авторефератов на сайте ВАК будущих докторов педагогических наук (трижды скачивая автореферат одного соискателя — получали три варианта подделки, где нельзя определить 100 процентов в сумме результатов, а количество задействованных студентов превышает общее количество данной специальности в вузе, да — и данный автор имеет награды МИНОБР НАУКИ. Самым утонченным способом самореализации и деструкции в данной области является анализ, приведенный в источнике [2], где постранично разобраны особенности интеллектуального воровства автора (плагиат) в защищенной им докторской диссертации, автор с ученой степенью продолжает занимать высокое служебное положение. Это не единственный пример обнищания интеллекта и непрофессионализма в нашей стране. И доктора экономических наук стоят свои инновативные экономические потуги так, что все их детища не жизнеспособны — и дополнительно создаваемые вузы, не подтверждающие ни своей региональной необходимости, ни профессионально-экономической состоятельности; и фирмы по строительным услугам и ЖКХ, обворовавшие регион и исчезнувшие в никуда; и детские железные дороги, которые построены, но на них никто не ездит, даже на День Железнодорожника. Популизм — широкая мера, охота на ведьм — бывалая прихоть, бездействие и начихательство — наши верные друзья. Спортсмены уезжают, демографическая яма цветет, качество образования падает, педагогические вузы и профессионально-педагогическое образование почти ж то уничтожено, а в педагогике появляются люди, которые говорят, что классическое образование может заменить любой педагогический профиль. От того-то у нас так не престижна профессия педагога, что классические университеты все могут, но по своей интеллектуально-моральной несостоятельности (импотенции) ничего не делают — старость — не радость. Осталось не много. В нашей стране уже плохо читают (ведем послоговое чтение в сузах и даже вузах), безграмотно пишут (не спасает тотальный диктант), уничтожают свои реликвии (от городов, заводов, музеев, детских садов, школ, вузов и пр. до регионов и государства с правами и состоятельностью личности в продуктах самореализации и социализации), покупают продукты деятельности других людей и выдают за свои, уничтожают все живое — от буквы до права, от человека до нации, от города до региона.

Авторское право — козырная масть — отдавали и посылали статью с двумя авторами, а опубликовали с одним, послали с тремя авторами, а опубликовали с двумя, а ведь

выпал тот автор, без которого бы не было этих работ, именно этот автор помогал, создавал условия для их написания [3, с. 20–21; 84–87; 93–95; 112–118; 124–126; 136–138], данная ситуация не редка в этом вузе, — есть в данном городе особенность — взять деньги за публикацию в ВАК-журнале супер больших цен в Сибирском регионе и не издать статью, и не отдать деньги, и только по суду можно их вернуть. Это право еще осталось у наших законопослушных граждан, но вот беда — их можно и не получить из-за слабости законов — дается на руки исполнительный лист о взыскании в пользу пострадавшего определенной суммы, а фирма, вуз, журнал может быть фиктивно ликвидирован через смену наименования или других супер подлогов. Не редки такие ситуации — лечат зуб — депульпируют и случайно ломается инструмент, и якобы непреднамеренно оставляют в канале 7 мм данного предмета, 6 лет болит и только в клинике в г. Москва удается извлечь данный инструмент, но врач не думает компенсировать свой позор — он не дает на руки карту и пишет, что лечил другой зуб. Зубы и их лечение — это сверхбольшая индустрия мошенников, которые вредят здоровью и не отвечают за свои дела. Будучи в преклонном возрасте заведующий кафедрой одного ГИДУВ-а был виновников судебного разбирательства, его подмастерье — аспирант ГИДУВа пошел дальше своего мастера (не будем описывать всех нюансов разбирательства, отметим, что в адрес фирмы, где сотворено беззаконие выписан ис-

полнительный лист ВС №046949896 на денежную сумму, близкую к миллиону, но затрат было больше, и они еще должны быть, чтобы устранить вред, нанесенный неграмотными специалистами, выжимающими деньги любой ценой — преднамеренной ситуацией, ведущей к потерям зубов (они вряд ли вырастут в 30 с небольшим), а затем предложению своих супер услуг в имплантации зубов. Фирма меняет дважды наименование, — это достойно современной интеллигенции, т.е. махинаторов, на том же самом месте продолжает работать этот коллектив врачей с учеными степенями, не имеющими никаких основ моральной этики и культуры, низкоквалифицированные и ущербные в понимании профессионализма и оказании медпомощи люди. Люди ли?

Да, — именно здесь — в нашем регионе выдают медали и ордена тем людям, у которых высокопоставленные чиновники сами не лечатся, — так можно отметить, что бокс и интеллектуальный бокс близки. Правила устанавливают государственные структуры, а играем мы, повышая культуру самостоятельной работы и возможность продуктивной самореализации и социализации через ведущую деятельность и хобби. Умерли ли Шолоховы? А может они стали предприимчивее, когда в работах на продажу совершают ошибки? Или это наука нищих гуманистов — героев нашего времени? Ответит только время — а пока продуктивная социализация и продуктивная самореализация в лучшем случае донкихотовского периода.

Литература:

1. Ведяпин К.С. Специфика идей самосовершенствования и самореализации в ДЮСШ как критерий успешности и состоятельности профессионально-педагогической практики / К.С. Ведяпин, О.А. Козырева, В.Е. Фомичева, О.Ю. Горина // Проблемы и перспективы развития образования (III): материалы Международной заочной научной конференции (Пермь, январь 2013). — Пермь: Меркурий, 2013. — с. 70–72.
2. <http://cook.livejournal.com/208174.html>
3. Образование. Технология. Сервис: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 30-летию факультета технологии и предпринимательства НГПУ (Новосибирск, 16–19 апреля 2013 г.): в 2 ч. / под ред. В.В. Крашенинникова. — Новосибирск: изд-во НГПУ, 2013. — Ч. 2. — 269 с. — ISBN 978–5–00023–057–2 (общ.); ISBN 978–5–00023–059–6 (ч.2).

Определение педагогических условий изучения основ педагогического знания будущими педагогами по физической культуре

Куергашева Мария Владимировна, студент;
Зуева Анастасия Юрьевна, студент;
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Надточий Валентина Васильевна, помощник ректора
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современная система построения образования и педагогического взаимодействия носит субъектно и личностно ориентированный характер, предопределяющий качество и специфику отношений, результаты профес-

сионально-педагогической деятельности и способность среды и субъектов вести здоровый образ жизни.

Возможность педагогической практики в структуре формирования основ педагогических знаний многовари-

антна. Остановимся на технологиях формирования культуры самостоятельной работы педагогов в условиях непрерывного профессионального образования. Одной из таких технологий является RP-технология педагогического взаимодействия, направленная на создание оптимальных условий перехода от репродуктивных форм и методов обучения к продуктивным. Другой технологией формирования культуры самостоятельной работы педагога является технология системно-педагогического моделирования, ее продукты представляют собой идеи и педагогические средства решения выявленных проблем, противоречий, дилемм, поставленных задач и целей.

В нашем случае при подготовке будущих педагогов по ФК базовой технологией педагогического взаимодействия является RP-технология педагогического взаимодействия. Под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни [1]. Под *RP-уровнями* понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R — репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P — продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д. [1].

Например, курс «Введение в педагогическую деятельность» состоит из [1]:

- *R-уровень*: личностно ориентированный конспект занятий, контрольные вопросы, дидактический тест;
- *P-уровень*: презентация «Я — профессионал», решение занимательных задач.

Личностно ориентированный конспект занятий по курсу «Введение в педагогическую деятельность» представляет собой уникальный развернутый конспект (в общем случае выполняется в общей тетради 48–96 листов), построенный на основе современных представлений о способах фиксации информации, методах сворачивания и разворачивания информации, содержании занятий курса «Введение в педагогическую деятельность». Использование личностно ориентированного конспекта облегчает усвоение предметных знаний и выполнения продуктивных заданий по разделам современной педагогики.

Презентация «Я — профессионал» — это предметно-педагогическая презентация, отражающая результаты самосовершенствования и самореализации на момент ее моделирования.

Под моделированием в педагогике понимают создание идеального образца, фасилитирующего поиск и решение реальных задач с объективным перечнем ограничений и возможностей субъектного и средового генеза.

Остановимся подробнее на результатах обученности студентов педагогов по ФК Кузбасской государственной педагогической академии, факультета физической культуры 2012–2013 учебного года. Общее количество студентов 1 курса, занимающихся по общему учебному плану бакалавриата направления «Педагогическое образование» (профиль — физическая культура) составляет 40 человек (в данное количество не вошли студенты, занимающиеся по индивидуальным учебным планам). Все 40 человек (100 %) справились на высоком уровне с моделированием личностно ориентированного конспекта занятий с переходом на продуктивное обучение — решение занимательных задач.

По специфике моделирования презентации «Я — профессионал» из 40 человек 29 человек показали наивысшие достижения в практике моделирования профессионально-педагогических презентаций, 8 человек — средний уровень сформированности опыта и практики моделирования профессионально-педагогических презентаций, 3 человека — низкий уровень сформированности опыта и практики моделирования профессионально-педагогических презентаций. Данные распределения отражены в таблице 1 (абсолютный и относительный результаты).

Специфика распределения возможностей использования моделирования профессионально-педагогических презентаций определяется и уровнем культуры само-

Таблица 1
Уровневое распределение культуры моделирования профессионально-педагогических презентаций

Уровень сформированности культуры моделирования профессионально-педагогических презентаций	Абсолютный результат 2012–2013 учебный год, чел.	Относительный результат 2012–2013 учебный год, %
Высокий уровень	29	72,5
Средний уровень	8	20
Низкий уровень	3	7,5

стоятельной работы, и уровнем информационной культуры, и уровнем достижений в области спорта, и уровнем коммуникативной культуры, и уровнем развития эргономических способностей, и уровнем развития эстетики, и уровнем владения психологической проницательностью и педагогической интуицией и пр. Уровень владения психологической проницательностью и педагогической интуиции не всегда можно развить в системе профессионального образования, данные ценности формируются благодаря социальной среде, которая с рождения ребенка создает ему предпосылки для появления таковых задатков, способностей и дарований.

Что касается информационной культуры — то это опыт деятельности, который формируется у обучающегося и студента практикой и ресурсами информационных технологий, мастерством педагога и учителей информатики и вычислительной техники, недоработки нивелируются в среде сформированной внутренней мотивации учения и деятельности, где все пробелы заполняются желанием и успехом от реализованного желания.

Культура самостоятельной работы — это механизм и продукт самостоятельного пополнения общеучебных и предметных знаний, фасилитирующих включение личности в микро-, мезо-, макро- и мегагруппы, где результаты деятельности и общения предопределяют неустанное повышение качества труда.

Попытаемся сформулировать педагогические условия изучения основ педагогического знания будущими педагогами по ФК.

Под *педагогическими условиями* будем понимать линейную или многовариативную систему ограничений и возможностей организации педагогического взаимодействия в структуре определения противоречий, постановки цели, отражения задач, выбора методов и средств педагогического взаимодействия в структуре одного или нескольких направлений методологического знания современной педагогической теории и практики, предопределяющих нюансы и возможности разрешения тех или иных первичных и вторичных проблем, возникающих в полисубъектном поле как синергетически и диалектически гибкой, устойчивой и развивающейся системе, раскрывающей возможности, склонности, конкурентоспособность, креативность и продуктивность каждого субъекта в опыте практической деятельности и общения.

Педагогические условия изучения основ педагогического знания будущими педагогами по ФК:

1. Соблюдение норм и этики культуры профессионально-педагогических отношений.

2. Формирование потребностей в самообразовании, саморазвитии, общении и взаимодействии в контексте повышения уровня культуры самостоятельной работы, информационной культуры, культуры труда и отдыха.

3. Построение и реконструкция системы принципов педагогического взаимодействия в согласованном учете внутренних факторов и факторов среды, предопределяющих выбор методов и средств выявления противоречий

и их решений в системе полисубъектных отношений.

4. Определение идей здоровьесбережения как базиса педагогических инноваций будущего педагога по ФК.

5. Ситуативная, социально и личностно обусловленная модель определения объективных потребностей среды и педагогически устойчивых инноваций, располагающих спектром вариативных решений, подстройки и коррекции методов, форм и средств обучения и воспитания.

Нами выделенные педагогические условия изучения основ педагогического знания будущими педагогами по ФК строятся в контексте полисистемного подхода, определяющего возможность многовариантных отношений и продуктов сотрудничества и сотворчества в структуре определения и решения основного противоречия хочу-могу-надо-есть и объектных закономерностях и тенденциях формирования личности будущего педагога по ФК.

Отразим систему принципов педагогического взаимодействия, моделируемую и апробируемую в структуре изучения основ педагогического знания будущими педагогами по ФК:

1. Принцип формирования научного мировоззрения, объективизма и гуманизма в структуре планирования и организации педагогического взаимодействия, база которого представляет собой традиционные основы педагогического знания и основы гуманно-личностного преобразования сознания личности и общества в целом:

- принцип последовательности, системности, систематичности, целостности, продуктивности, прочности результатов педагогического взаимодействия;

- принцип гибкого управления коллективом педагогов, родителей, обучающихся.

- принцип гуманизма и обусловленных гуманно-личностных целей и ценностей в структуре познания и преобразования среды и внутреннего мира личности.

2. Принцип формирования самостоятельности и конкурентоспособности будущего педагога по ФК в контексте идей формирования культуры самостоятельной работы, профессионально-педагогической культуры, информационной и коммуникативной культуры.

- принцип формирования позитивной, адекватной самооценки личности и подпора оптимального, неустанно повышающегося уровня притязаний как модели самореализации и социализации в микро-, мезо-, макро- и массовых масштабах сосуществования личности и среды;

- принцип перехода от контроля к самоконтролю, от воспитания к самовоспитанию, от обучения к самообучению, от образования к самообразованию;

- принцип своевременности и культуросообразности в организации помощи и предложения образовательных услуг педагогами по ФК;

- принцип грамотного сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения и воспитания, взаимодействия и самореализации;

- принцип выявления и оптимального преобразования модели социализации и самореализации в цепочке «спорт-наука-искусство»;

— принцип самопрезентации и учета индивидуальных особенностей всех субъектов социально-педагогической среды в структуре выявления достижений и их оценки.

3. Принцип реализации основ здорового образа жизни и поиска акметраекторий развития личности в структуре обучения и досуга.

Нами определяемые педагогические условия и выде-

ленная система принципов ситуативно предопределили результаты, представленные в табл. 1, где качество обучения и педагогического взаимодействия может быть рассмотрено как трансформируемый результат эмоционально-нравственных соответствий и продуктов деятельности человека в контексте формирования специфических черт и ценностей мультисреды.

Литература:

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

Мультимедийные образовательные технологии как современное средство воспитания музыкальной культуры у учащихся в дополнительном музыкальном образовании

Панферова Екатерина Михайловна, соискатель

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (г. Коломна)

Процесс информатизации системы образования в данный момент находится в состоянии интенсивного развития. Современные технологии, возникающие вследствие общего процесса информатизации общества, находят все большее применение в образовательном процессе при преподавании различных дисциплин. Талантом и стараниями поколений педагогов — музыкантов: В.Ф. Одовским, С.В. Смоленским, А.Л. Масловым, В.Д. Коргановым, В.В. Медушевским, В.Н. Шацкой, Б.В. Асафьевым, Б.Л. Яворским А.Н. Карасевым, О.А. Апраксиной, Д.Б. Кабалеvским, Э.Б. Абдуллиным и т.д. было выстроено прочное здание отечественного музыкального образования, главной целью которого является воспитание музыкальной культуры, как части духовной культуры у ученика.

В настоящее время современная музыкальная педагогика испытывает значительные преобразования, которые связаны не только с информатизацией системы образования и внедрением современного музыкального инструментария, но и с внедрением в педагогическую практику новых педагогических методов, приемов и форм работы с учащимися. Исследованиями в области внедрения в музыкальную педагогику мультимедийных технологий и разработкой современных образовательных программ занимаются многие ученые: И.М. Красильников, И.Б. Горбунова, С.П. Полозов П.Л. Живайкин, А.В. Харуто, Г.Р. Тараева, А.П. Мещеркин, А. Камерис, И.В. Заболотская, М.С. Дядченко, А.И. Марков и т.д.

По мнению кандидата педагогических наук И.В. Заболотской «накопленные на сегодняшний день теоретические и практические результаты свидетельствуют о том, что компьютеризация процесса обучения создает активные условия для воспитания музыкантов» [1, с. 5]. И.В. Заболотская выявляет в своем диссертационном исследовании «Новые информационные технологии в музыкальном образовании» повышение эффективности музыкально-педагогического процесса с внедрением в учебный процесс компьютерных обучающих технологий.

Перед музыкальной педагогикой возникает проблема внедрения мультимедийных образовательных технологий в музыкально-педагогический процесс, а именно как методически грамотно сочетать классическую методику музыкального образования и применение современных компьютеризированных средств обучения.

В своей статье доктор педагогических наук, профессор И.С. Кобозева отмечает, что успешная музыкально-педагогическая деятельность, направленная на овладение ценностями музыкальной культуры возможна только при наличии «широкого взгляда на мир, единстве теоретико-познавательного, практического, творческого, нравственного и эстетического отношения к действительности» [2, с. 296].

Н.С. Мошкарлова выделяет характеристики мультимедийных образовательных технологий в музыкальном образовании, она определяет следующие характеристики:

создание с помощью мультимедийных технологий однородной интерактивной образовательной среды, создание условий для развивающего обучения, обеспечение индивидуализированного подхода, учитывая задатки учащихся [3].

Из выше изложенного можно сделать вывод, что внедрение мультимедийных образовательных средств является актуальной задачей в современной музыкальной педагогике.

Кандидат искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой инновационной (экспериментальной) педагогики Г.Р. Тараева в книге «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 1: Стратегии и методики» представляет следующий план внедрения мультимедийных технологий в музыкально-педагогический процесс: «экспериментальная (в рамках индивидуальных опытов) электронная поддержка учебного процесса; разработка жанров и типов электронных методических ресурсов; выработка технологических рекомендаций по их созданию; универсализация электронного контента в рамках учебного заведения» [4, с. 13].

В настоящее время возникает задача подготовки специалистов нового типа — музыкантов — программистов и музыкантов — пользователей, таким образом, мы можем выявить тесную взаимосвязь музыкальной педагогики и медиаобразования.

Медиаобразование способствует расширению методов и форм работы с учащимися. Доктор педагогических наук Т.В. Надолинская в своей статье «Интегрированное медиаобразование как фактор повышения качества музыкального образования» пишет о влиянии современных средств обучения на формирование медиакультуры у учащихся. Она выделяет появление новых форм работы с учащимися: создание тематических презентаций, использование компьютерных анимаций для освоения элементов музыкальной и нотной грамоты, критический анализ музыкальных фильмов (фрагментов опер, балетов, концертов классической музыки), разработка художественных и музыкальных проектов, выполнение творческих проектов [5].

Внедрение мультимедийных образовательных ресурсов в педагогический процесс требует от педагогов — музыкантов медиакомпетентности, умение обращаться со специальными компьютерными программами, иметь пользовательские навыки, владение общими принципами работы с информацией.

В своем исследовании кандидат искусствоведения, доцент Краснодарского университета культуры и искусств Т.Ф. Шак отмечает, что медиатеchniku необходимо внедрять в музыкально-педагогический процесс подготовки музыкантов — профессионалов.

Т.Ф. Шак выделяет два компонента, которые находятся в тесной взаимосвязи: технический и эстетический компоненты. Они проявляются в умении квалифицированно пользоваться современными техническими средствами (включающие электронный инструментальный,

компьютерные программы мультимедийного назначения, интернет технологии); умение читать медиатекст, анализировать его язык в совокупности составляющих его компонентов; выделять жанровую и языковую специфику современных зрелищных искусств и медиажанров (мюзикл, рок-опера и т.д.); ориентироваться в современных направлениях музыкальной культуры.

Из выше изложенного мы можем сделать вывод, что мы наблюдаем в музыкальной педагогике некоторый синтез музыкальной культуры, медиаобразования и мультимедийных технологий.

Из изученной литературы нами было установлено, что музыкальная культура представляет собой сложный феномен, который включает в себя: знания о музыке — знания о музыкальных жанрах, формах, средствах музыкальной выразительности, сведения о композиторах, исполнителях, историях создания музыкальных сочинений. Также к музыкальной культуре мы можем отнести: музыкальные умения — умение воспринимать музыку различных жанров и музыкальных направлений; музыкальные навыки — навыки игры на инструментах, чтение нот с листа и т.д. Музыкальная культура всегда связана с деятельностью композиторов, режиссеров — постановщиков оперных и балетных спектаклей, дирижеров, музыкантов — исполнителей, артистов музыкальных театров. Понятие «музыкальная культура» включает музыку различных направлений и жанров — это духовная музыка, классическая музыка; современная музыка — современные музыкальные направления XX века — поп, рок, рэп.

Компьютер может быть рассмотрен как яркое визуальное средство, с помощью которого можно произвести просмотр интерактивных презентаций, мультимедийных проектов, мультимедийных энциклопедий. Компьютер является высококачественным аудио средством, с помощью которого может осуществляться прослушивание музыкальных произведений в исполнении ведущих музыкантов и музыкальных коллективов, тем самым приобщая учащихся к лучшим образцам музыкальной культуры. Применение компьютера возможно для групповых, так и для индивидуальных форм работы с учащимися: музицирование на компьютере с помощью MIDI-клавиатуры, развитие умений и навыков в работе с музыкальными обучающими программами и тренажерами.

Развитие творческих способностей является одной из центральных проблем в музыкальной педагогике. Проблемой развития музыкально-творческих способностей с применением мультимедийных образовательных технологий занимаются ученые — музыканты: И.М. Красильников, Д.А. Семенова, И.Б. Горбунова, А. Камерис и т.д. По мнению кандидата педагогических наук А. Камериса, мультимедийные образовательные технологии позволяют управлять звуковыми ресурсами электронных инструментов и создавать с их помощью музыкально-художественный продукт.

Развитие творческих способностей рассматривают следующие виды деятельности: сочинение музыкальных

произведений в различных жанрах (вальс, полька, марш), электронная аранжировка и исполнительство собственных сочинений, а также досочинение мелодий на заданный ритм, подбор аккомпанемента и аранжировка мелодии.

Доктор педагогических наук, композитор И.М. Красильников в своем диссертационном исследовании «Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования» раскрывает возможности компьютерного инструментария применительно к творческой деятельности учащихся. И.М. Красильников выделяет следующие виды электронного музыкального творчества — сочинение и аранжировка музыкальных произведений (под руководством педагога), а также классифицирует компьютерные программы, с помощью которых осуществляется музыкально-творческая деятельность учащихся. В своей книге «Студия компьютерной музыки: методика обучения» автор выделяет следующие программы: «музыкальные конструкторы», программы — автоаранжировщики, MIDI — секвенсеры, аудиоредакторы, виртуальные синтезаторы, нотные редакторы.

Каждая программа, по мнению автора, обладает индивидуальностью, вносящей в содержание обучения значительные преобразования в методике преподавания предмета. «Обращение к той или иной компьютерной программе развивает разные виды музыкальных способностей», а именно формируются способности учащихся к нотному письму, развиваются композиторские и музыкально-исполнительские способности, а также способности к звукорежиссерской деятельности. [6, с. 111].

Таким образом, мы можем говорить об актуальности использования мультимедийных образовательных технологий. Современные технологии могут оказывать положительное педагогическое воздействие на воспитание музыкальной культуры у учащихся, а именно воспитанию музыкального мышления, развитию музыкальных знаний, умений и навыков, а также опыта творческой деятельности учащихся. Также мы можем говорить о формировании медиакультуры учащихся, осуществление диагностики результатов музыкально-образовательной деятельности, организации самоконтроля и усиление мотивации учения.

Литература:

1. Заболотская И.В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании, дис. кан. пед. наук: 13.00.01, Санкт-Петербург, 2000. — 196 с.
2. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики / И.С. Кобозева // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — №3 Том I. — с. 295—297.
3. Интеграция мультимедийных средств обучения в процесс профессионального музыкального образования / Н.С. Мошкарлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — №4 (106). — С. 119—122. (п.л.).
4. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 1: Стратегии и методики. — М.: Издательский дом «Классика XXI», 2007. — 128 с.
5. Интергированное медиаобразование как фактор повышения качества музыкального образования / Т.В. Надолинская // Международный интегративный сетевой семинар «Социокультурная доминанта современного образования» 2010.
6. Красильников И.М. Студия компьютерной музыки: методика обучения. — М.: Экон-информ, 2011. — 192 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Еременко Татьяна Ивановна, учитель-логопед
МДОУ ДС КВ № 30 (п. Октябрьский, Ейский район, Краснодарский край)

Проблема формирования звуковой стороны речи не потеряла своей актуальности и практической значимости в настоящее время. Систематическая работа над развитием звуковой культуры речи поможет ребенку еще до поступления в школу в совершенстве овладеть фонетико-фонематической стороной речи.

Понятие звуковой культуры речи, ее значение для развития личности ребенка.

Понятие «звуковая культура речи» широко и своеобразно. Звуковая культура речи является составной частью общей культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение и пр.

Значение воспитания звуковой культуры речи:

- воспитание полноценной личности ребенка;
- звуковая культура речи — основа благоприятных социальных контактов и общения;
- полноценное формирование фонетики и фонематики составляет основу лексико-грамматического компонента речи;
- овладение фонетикой, фонематикой — условия успешной подготовки к школе.

В звуковой культуре речи выделяют два раздела: культуру речевого произношения и речевой слух. Поэтому работа должна вестись в двух направлениях:

развивать артикуляционный аппарат, голосовой аппарат, речевое дыхание и на этой основе формировать произношение звуков, слов, четкой артикуляции;

развивать восприятие речи (слуховое внимание, речевой слух, основными компонентами которого являются фонематический, ритмический слух).

Характеристика дефектов звукопроизношения

Речевое развитие детей с ОНР, со стертой дизартрией характеризуется рядом отклонений: более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи. Первые слова появляются в возрасте от 1,5–2-х лет; медленно идет накопление словаря. Использование фразовой речи — с 2–3-х лет (а в некоторых случаях и с 3–4-х лет), притом речь таких детей невнятна. Позднее она становится несколько более ясной, но в целом остается фонетически несформированной.

Проведенная мною стартовая диагностика состояния звукопроизношения у детей в старшей логопедической группе с ОНР III уровня со стертой дизартрией показало, что для данной категории детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Нарушение двух групп звуков (свистящих и шипящих) отмечалось у 16,7 % детей; трех групп (свистящих, шипящих, [Р] или [Л]) — у 43,3 % и выше трех групп (свистящих, шипящих, соноров и простых по артикуляции переднеязычных) — у 40 % обследованных детей.

Стартовая диагностика показала, что дети в задании на повтор трех сложных по звучанию слов (бак — бык — бок; миска — мишка мышка), слоговых рядов с согласными звуками, оппозиционными по звонкости-глухости или мягкости-твердости (па-ба-па, ша-жа-ша, ро-рё-ро), слов со сложной слоговой структурой (велосипедисты, мотоциклисты, трактористы, транспорт, фотографироваться), выполняют с многочисленными ошибками.

Это свидетельствует о том, что формирование фонематического восприятия не соответствует возрастной норме.

Такое соотношение можно объяснить наличием у детей со стертой дизартрией определенных нарушений слухового восприятия речи, в связи с этим акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения.

Кроме того, нарушение фонематического восприятия не даёт возможности детям овладевать в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. Это значит, что устранение тяжёлых дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематического восприятия.

Педагогические особенности воспитания звуковой культуры у дошкольников с ОНР.

Задачи педагогической работы по развитию звуковой культуры речи

- 1) Можно выделить следующие задачи по воспитанию звуковой культуре речи:
- 2) формирование правильного произношения звуков;
- 3) выработка дикции;
- 4) работа над правильным произношением и словесным (фонетическим) ударением;

- 5) работа над орфоэпической правильностью речи;
- 6) формирование темпа речи и качеств голоса;
- 7) воспитание выразительности речи;
- 8) развитие речевого слуха и речевого дыхания;
- 9) воспитание культуры речевого общения.

Формирование правильного произношения звуков.

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы над звуками, принятыми в логопедии.

Формирование звукопроизношения осуществляется в три этапа:

- 1) уточнение движений органов артикуляционного аппарата;
- 2) воспитание правильного, четкого произношения звука в словах;
- 3) закрепление звука в словах и фразовой речи

Первый этап — подготовительный, предполагает подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи.

Задача этого этапа: уточнить движения органов артикуляционного аппарата. Типичная структура процесса изучения одного звука такова:

- Выработка воздушной струи
- Выработка необходимых движений губ и языка
- Выработка умения изолированного произношения звука (по подражанию или с механической помощью)

С целью подготовки речевого аппарата используются разнообразные упражнения, которые проводятся в основном в игровой форме, что создает условия для многократного их повторения.

Упражнения артикуляционной гимнастики делятся на статические и динамические. Статические упражнения направлены на развитие у детей умения удерживать заданный артикуляционный способ («Лягушечка», «Слоник», «Косынка сердитая», «Грибок», «Чашка»)

Динамические упражнения направлены на развитие объема артикуляционных движений («Сладкое варенье», «Гармошка», «Лошадка», «Заведи мотор», др).

Развитию моторики артикуляционного аппарата служат различные игры на звукопроизношение («Кто как кричит?», «Чей домик?»).

Воспитание речевого дыхания.

Задача логопеда — научить ребёнка правильно дышать в процессе речи, устранить недостатки речевого дыхания. Прежде всего, у детей нужно развивать бесшумный, спокойный вдох без поднимания плеч. Работа по развитию речевого дыхания осуществляется поэтапно:

- упражнения на развитие физиологического дыхания;
- дыхательные упражнения без участия речи;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале гласных звуков;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале согласных
- дыхательно-голосовые упражнения на материале слогов;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале слов;

— дыхательно-голосовые упражнения на материале предложений, фраз.

Цель предлагаемых упражнений:

- развитие сильного плавного ротового выдоха;
- активизация губных мышц.

Для развития дыхательной и голосовой функции проведу дыхательные упражнения. Они направлены на выработку правильного диафрагмального дыхания, глубокого бесшумного носового вдоха и длительного ротового выдоха (без надувания щёк) и формирование длительного речевого выдоха. Пособие надо привешивать на уровне зрения и артикуляционного аппарата ребенка за шнурочек. «Лошадка» на липкой ленте, грива и хвост из искусственных волосиков, чтобы дуть, а также Морковка с ботвой, Петушок с хвостом их перьев, Рыбки служат для выработки сильной воздушной струи. На силу выдоха использую «Яблочко с жучком» и петелькой, чтобы держать пальчиком и выполнять поддувание на ладони, Домик с занавесками, Чашка с «горячим» чаем. Листочки, Тучка, Снежинки из пленки и искусственной кожи, чтобы можно было их мыть и, чтобы долго служили и отвечали гигиеническим требованиям. Большое значение имеет правильное, развернутое объяснение логопедом требований к дыханию детей с воспроизведением образца вдоха и выдоха. Обязательно добиться расслабления. Постепенно дети приучаются к более сильному выдоху. При этом нужно следить, чтобы у ребёнка была правильная поза, чтобы не наступило напряжение или утомление.

2 этап — основной. Воспитание правильного, четкого произношения звука в словах. Это создание новой нервной связи между звуковыми, двигательными-кинестетическими и зрительными ощущениями. Постановка звуков начинается с легких и кончается более «трудными»; последовательность их сохраняется как для фронтальной, так и для индивидуальной работы. В работе используется зеркало. Обязательно словесное объяснение способа артикуляции звука.

3 этап — закрепление и автоматизация звуков. Звук дается в разных звуко сочетаниях, в начале слова, в середине, в конце.

4 этап — дифференциация смешиваемых звуков. Выбатывать умение различать звуки на слух и в собственном произношении. Работа над дифференциацией звуков начинается тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены ребенком в любом сочетании и все же употребляются не всегда верно и один звук подменяется другим.

Этапы формирования фонематического слуха

1 этап — узнавание неречевых звуков. На этом этапе в процессе специальных игр у детей развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно эти же занятия способствуют развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно научить детей дифференцировать фонемы). Неречевой слух — восприятие шума воды, ветра, бытовых шумов, звуков музыки.

2 этап — различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз. Сама формулировка раскрывает сущность работы на этом этапе.

3 этап — различение слов, близких по своему звуковому составу. Умение преобразовывать слова на этом этапе положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры.

4 этап — дифференциация слогов. Ребёнок уже подготовлен к тому, чтобы научиться различать слоги.

5 этап — дифференциация фонем. Начинать работу нужно обязательно с дифференциации гласных звуков, потому что их проще воспринимать, выделять и дифференцировать в словах.

6 этап — развитие навыков элементарного звукового анализа

Особенности работы по формированию звуковой культуры речи у детей с ОНР

Выработка дикции.

Формирование звукопроизношения тесно связано с выработкой **дикции**. Задача педагога при формировании хорошей дикции заключается в том, чтобы укреплять и развивать с помощью специальных упражнений артикуляционный аппарат детей, учить их правильно и чётко произносить все звуки родного языка, развивать речевой слух, вырабатывать умеренный темп речи. Для формирования дикции у дошкольников — логопатов можно использовать ряд игр на звукоподражание, несколько изменив при этом требования к детям. Показывая образец произношения звуко сочетания, учитель-логопед делает очень четкие движения ртом, гласный звук слегка протягивает (но говорит его легко, не ударно). Аппарат дикции значительно формируется именно в логопедических играх, когда дети учатся делать активные правильные движения губами, открывать рот в процессе речи. Для совершенствования дикции используются чистоговорки и скороговорки.

Работа над словопроизношением, ударением и орфоэпией.

Особое значение эта работа имеет, когда дети искажают слоговой состав слова. Для сохранения правильной структуры слова важен неторопливый темп речи, плавность выговаривания. Эти качества хорошо воспитываются у детей в хороводных играх с напевным текстом, при замедленном чтении потешек. Для работы над словопроизношением используются дидактические игры («Поручения», «Магазин»). При проведении их с детьми — логопатами желательно сначала использовать такие игрушки, названия которых дети выговаривают легко, а затем и более сложные. В целом орфоэпическая правильность детской речи формируется путем подражания речи взрослых.

Формирование темпа речи и качеств голоса.

Важно приучать детей к речи среднего темпа, плавной, без лишних остановок. В этом логопеду и воспитателю помогут индивидуально направленные приёмы: замечания («Я не поняла, что тебе дать, скажи помедленнее!»), со-

пряжённая речь. Лучший приём — проведение хороводов, подвижных игр с напевным текстом, и при этом — сопровождение речи движениями. Для формирования силы и высоты голоса можно использовать подвижные игры, в которых требуется проговаривание вполголоса. Проговаривание скороговорок, игры «Переключка», «Ауканье», «Эхо» развивают гибкость голоса.

У детей вызывают интерес задания, выполняя которые они учатся менять высоту голоса. Например, рассматривая игрушки или картинки, изображающие животных и их детёнышей, произносят звукоподражания с различной высотой голоса. Шире нужно использовать и дидактические рассказы со звукоподражанием.

Воспитание выразительности речи.

Педагог имеет большие возможности для влияния на **интонационную выразительность речи**. Очень важно воспитывать интонации, которые будут необходимы ребёнку в его повседневной жизни. Есть ряд игр и хороводов, где текст, чаще всего фольклорный, произносится с особенно яркими интонациями.

Исходным приёмом является образец выразительного чтения. Очень эффективен прием — чтение в лицах (по ролям). Материалом могут служить короткие стихотворения, потешки, шутки. Чтение сопровождается игровыми действиями и движениями детей, способствующими естественности, как бы произвольности интонации. Живости и естественности интонации способствует включение в текст потешки (стихотворения) имени кого-либо из детей, присутствующих на занятии.

Формирование речевого слуха.

В работе по формированию речевого слуха большое место занимают дидактические игры на развитие слухового внимания, т.е. умения услышать звук, соотнести его с источником и местом подачи. Используются музыкальные инструменты и озвученные игрушки, чтобы дети приучились различать силу и характер звука.

Детям предлагается вслушиваться в звучащую речь, различать на слух её разнообразные качества, «отгадывать» их.

Совершенствование слухового восприятия, фонематического слуха — это своеобразная подготовка ребёнка к предстоящему овладению звуковым анализом.

Работа по обучению звуковому анализу слова готовит к обучению грамоте. Переключением внимания от семантики слова к его звуковому составу, то есть к умению услышать в слове отдельные звуки и понять, что они расположены в определенной последовательности. Звуковой анализ является высшей ступенью фонематического восприятия, способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

В работе по воспитанию звуковой культуры речи у детей учитель — логопед должен учитывать особенности речи каждого ребенка. Такие характеристики звуковой культуры речи, как темп, громкость, дикция, во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, от его темперамента, условий воспитания и той речевой среды,

которая окружает ребёнка. Специальная коррекционная работа научит ребёнка в зависимости от речевой ситуации менять как силу голоса, так и темп речи, пользоваться вы-

разительными средствами речи уместно и осознанно. И эта работа проводится систематически.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип, — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Болотина Л.Р., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Воспитание звуковой культуры речи у детей в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. — М.: Айрис пресс, 2006.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. — СПб.: «Детство-Пресс», 2007. — 472 с.
4. Давыдович Л. Правильно ли говорит ваш ребёнок// Дошкольное воспитание. 2003, — №8
5. Епифанцева Т.Б., Киселенко Т.Е., Могилева И.А., Соловьева И.Г., Титков Т.В. Настольная книга педагога-дефектолога. — Ростов-на-Дону.: Феникс, 2005.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза младших школьников с нарушением звукопроизношением

Казинская Любовь Федоровна, учитель-логопед;

Айрумян Гаянэ Сергеевна, учитель начальных классов, педагог дополнительного образования

МБОУ «Средняя школа №33 им. Н.А. Мордовинной» (г. Астрахань)

В начальной школе на уроках русского языка у учащихся формируются умения и навыки учебного труда, обеспечивается на определенном уровне усвоения родного языка в устной и письменной формах, совершенствуются различаются виды речевой деятельности, то есть создается база для дальнейшего обучения детей, для успешного изучения ими всех предметов в основной школе.

Успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность, осмысленность знаний зависит не только от одной деятельности педагога, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, физическим развитием. Перед логопедом стоит задача — создать такие условия, при которых стало бы возможным использование фактических и потенциальных способностей каждого ребенка с нарушением звукопроизношения, как во время коррекционно-развивающих занятий, так и во время урока. Чтобы сформировать у учащихся указанные мыслительные процессы, необходимо включать в занятие продуктивные задания, непосредственно направленные на развитие таких процессов творческого мышления, как целеобразование, планирование, анализ, сравнение, обобщение и т.д. решение этой практической задачи связано с последовательной реализацией дифференцированного и индивидуального подхода к ученикам.

Нет необходимости говорить о том, насколько трудным бывает процесс овладения родным языком (чтением,

письмом, связной речью), особенно у детей с нарушениями. Трудности эти, конечно, могут иметь различный характер, проявляться в разного рода ошибках. Причины здесь также довольно многообразны. Главные из них кроются в недостаточном развитии соответствующих способностей: либо общеучебных, либо специальных (лингвистических), либо тех и других одновременно. Мне бы хотелось поговорить о лингвистических способностях: фонематическом восприятии, фонематических представлениях, фонематическом анализе и синтезе, способности к морфологическим и синтаксическим обобщениям, объёме пассивного и активного словаря, способности к анализу и синтезу зрительно-слухо-двигательных образов и представлений.

Здесь названы элементарные способности. Наряду с ними важную роль в усвоении языка играют и более сложные качества, связанные с общими познавательными процессами, в частности смысловое восприятие (понимание) речи, память, мышление.

Недостаточное развитие любой из названных способностей может обусловить серьёзные трудности, и даже неуспеваемость как в овладении письмом, так и чтением. Поскольку у каждого ребенка, который испытывает трудности усвоения языка «набор» причинных факторов может быть различный, то перед педагогом встаёт задача их диагностики, а затем, естественно, и устранения (коррекции).

Нам бы хотелось остановиться на некоторых аспектах этой проблемы более подробно. Формирование лингви-

стических способностей у учащихся младших классов с дислалией позволяет не только предупреждать дисграфию, дизорфографию, но и развивать их мыслительные способности.

Принципиально важное значение для развития речи имеет сознательный анализ составляющих её звуков. Умение выделять фонемы в слове и правильно их дифференцировать является одним из самых необходимых условий развития звукового анализа. Для правильного протекания звукового анализа необходимо и ещё одно условие — умение представить звуковую структуру слова в целом, а затем, анализируя ее выделить звуки, сохраняя и фиксируя как количество, так и правильный порядок их в слове. [1, с. 15]

Преодоление речевых нарушений у младших школьников предполагает прежде всего формирование языкового анализа и синтеза. В ходе коррекционной работы логопед нередко сталкивается с тем, что ученики испытывают трудности при выполнении даже несложных речевых упражнений, плохо усваивают учебную лексику, познавательные интересы, самоконтроль и самооценка у них на низком уровне, то каждое задание предлагаемое логопедом, требует от них самоконтроля и самооценки, активного внимания, мыслительной и речевой деятельности. Игровые ситуации увлекают детей, снимают напряжение, усталость, чувство скованности, нередко испытываемые детьми на уроках русского языка.

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что в последствии может отразиться в отсутствии границ предложений — заглавных букв и точек. В определенной мере это объясняется тем, что поначалу внимание ребёнка не может продуктивно распределяться между многими задачами стоящими перед учеником в период овладения грамотой. Имеет значение и несформированность воспринимать интонационное оформление фраз. [2, с. 47]. Поэтому коррекционная работа на уровне предложения предусматривает следующие цели:

- научить детей выделять предложения из потока речи;
- грамматически правильно составлять предложения;
- вычленять слова из предложения;
- закрепление понятий «слово» и «предложение» и умение эти понятия дифференцировать.

Для начала предложений по словам даётся лёгкий и доступный материал с постепенным нарастанием слов в предложении, начиная с предложений из двух слов и кончая предложениями с большим количеством слов. Методика работы с предложениями сводится к следующему:

- составлять предложение по картинке;
- сосчитать, сколько слов в предложении;
- указать, на каком месте стоит каждое из слов предложения;
- докончить начатое предложение по данному образцу;
- придумать самостоятельно предложение в два, три и более слова.

Вся работа строится на индивидуальном подходе к учащимся. На этом этапе можно использовать такие коррекционно-развивающие упражнения, как:

«предложите сами» (закончить предложение по данному началу),

«мы тоже» (определить конец предложения, хлопнув в ладоши и сказав «мы тоже»),

«две части» (в двух столбиках начало и конец предложений, восстановить эти предложения по образцу) и т.д.

При формировании слогового анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства, используемые в начале обучения, предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество. В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умение выделять гласные звуки в слове, усвоение основного правила слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки, как пропуск или добавление гласных.

Для оформления умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных и выделение гласного из речи. В дальнейшем проводится работа по выявлению гласного звука из слога и слова. Для этого предлагаются простые односложные слова (ох, ус, ах, да), дети определяют гласный звук и его место в слове. Далее работа усложняется, она идёт на материале двух и трёх-сложных слов. Проводя эту работу можно использовать следующие задания:

- назвать гласные в слове;
- записать только гласные данного слова;
- разложить картинки под определённым сочетанием гласных;
- распределить буквы в два круга (гласные и согласные)
- вставить пропущенные гласные и согласные.
- Для закрепления навыков слогового анализа и синтеза можно предложить следующие задания:
 - произнести слово по слогам, сосчитать количество слогов;
 - определить количество слогов в слове и поднять соответствующую цифру;
 - определить пропущенный слог в слове;
 - соединить слоги стрелочками так, чтобы получились слова и т.д.

Одновременно с коррекционно-развивающей работой над слоговым анализом и синтезом надо начинать и работу над формированием умения проводить звуковой анализ и синтез. Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования указанных форм в онтогенезе. В процессе развития элементарных форм необходимо учитывать, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произвольных способностей звукового ряда. Лучше начинать работу

по выделению звука из слова с гласных звуков, стоящих в начальной позиции. Затем выделять щелевые, т.к. они более длительные и выделяются легче, когда стоят в начале слова. А вот взрывные звуки выделять легче всего, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из двух, трёх гласных легче проанализировать, чем ряд куда входят согласные и гласные звуки. Это можно объяснить тем, что каждый гласный в этом ряду произносится почти как изолированный звук и ещё потому, что в таком ряду он (гласный) звук представляет собой единицу произносительного потока, т.е. слог. В связи с этими особенностями формировать функцию фонематического анализа нужно начинать на материале из ряда гласных, ряда-слога (ум, на), потом на материале слова из двух и более слогов.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определённые этапы формирования, основными из которых являются следующие: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план.

I этап — формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия. Такими вспомогательными средствами могут быть: графические схемы слова и фишки. [2, с. 78]

По мере выделения звуков ребёнок заполняет схему фишками — это действие представляет собой моделирование последовательности звуков в слове. Если такая работа начинается на более позднем этапе обучения ребёнка письму и чтению то можно использовать как опору — цифровой ряд. Он помогает установить последовательность звук в слове, определить каким по счёту стоит тот или иной звук в слове.

II этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. В это момент исключается опора на вспо-

могательные средства; совершается перевод формирования фонематического анализа в речевой план. [2, с. 79] Слово называется, определяется первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняется их количество.

III этап — формирование действия фонематического анализа и синтеза в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т.е. на основе представлений. Можно предложить такие задания:

- придумать слова, состоящие из трёх, четырёх, пяти звуков;
- отобрать картинки в названии, которых 4 или 5 звуков;
- расположить буквы в определенном порядке;
- расшифруй слова;
- подбери слова к данным схема;
- отдели два слова друг от друга и т.д. [2, с. 80]

В процессе работы над формированием навыков звукового анализа и синтеза на занятиях по звукопроизношению вырабатывается способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализации, осуществляется развитие навыков анализа и синтеза и воспроизведения определённых пространственных структур. Подобные упражнения облегчают усвоение фонематического, морфологического и грамматического анализа, способствуют программированию алгоритма речевых действий в процессе реализации морфологического принципа письма.

В ходе этой работы огромное внимание уделяется развитию способностей к концентрации, распределению и переключению внимания, а как известно, умение сосредоточиться, сконцентрироваться — в значительной степени определяет эффективность дальнейшего обучения.

Литература:

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
2. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006

Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ

Немчанина Екатерина Сергеевна, социальный педагог, учитель
МС (К)БОУ «Школа-интернат VIII вида» (г. Кизел, Пермский край)

В условиях модернизации образования традиционное обучение не всегда является эффективным. Обучающиеся не могут реализовать полученные знания в практической жизни. В век информационно-коммуникационных технологий одним из самых важных умений школьника становится умение найти информацию, переработать её и

использовать в определённых целях. Для этого применяются различные педагогические технологии, в том числе и проектная деятельность.

Проектная деятельность включает в себя множество понятий: проект, проектирование, учебный проект, деятельность, творчество, проектная ситуация, метод про-

ектов и обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития учащихся.

Дети с ограниченными возможностями здоровья — дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания, т.е. это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Если обратиться к словарю, то проект — в переводе с латинского «брошенный вперёд», толкуется как план, замысел, предвещающий его создание. Проектная деятельность — это деятельность по решению возникшей проблемы, реализация плана, предполагающая создание конкретного продукта.

Компонентами проектной деятельности как вида профессиональной деятельности являются: цель проектной деятельности, субъект, объект, предмет, продукт.

Цель проектной деятельности педагога можно определить как создание психолого-педагогического продукта, обладающего субъективной и объективной новизной, решающего психолого-педагогические проблемы и задачи.

Объектом проектной деятельности педагога выступает сфера действительности, некоторая область жизни — образовательная среда, участники образовательного процесса, по отношению к чему будут выполнены преобразующие действия.

Под предметом проектной деятельности педагога понимается замысел проекта, его идея.

Под субъектом проектной деятельности педагога можно иметь в виду человека или группу людей, целью которых выступает проект как некоторое описание будущего объекта.

Продуктом проектной деятельности педагога может быть осуществление конкретной проблемы (психологические процессы, образовательная среда, отношения между участниками образовательного процесса и др.).

Структура проекта — это совокупность взаимосвязанных элементов и процессов проекта. В структуру входит: основное содержание, функции и результаты (результаты — формирование компетенции, разрешение проблемы, задачи и др.).

Какие проекты бывают? Выделяют различные основания для классификации.

1. Индивидуальные, групповые, урочные, внеурочные, монопредметные и полипредметные проекты.

2. Исследовательские, информационные, творческие и ролевые.

Любой проект состоит из нескольких взаимосвязанных этапов:

1. Проблематизация — постановка проблемы.

2. Целеполагание. На этом этапе проблема преобразуется в личностно значимую цель, что еще больше укрепляет мотив к деятельности.

3. Планирование — составляем план, последовательность действий, определяемся со сроками этапов и ответственными за их проведение, когда имеется план работы, в наличии ресурсы (материалы, рабочие руки, время) и понятна цель, можно приступать непосредственно к работе.

4. Реализация имеющегося плана.

5. Рефлексия — это этап осмысления, анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу работы, оценки своих достижений, чувств, эмоций и личностных изменений, возникших в ходе и по окончании работы. Все это и является содержанием — завершающего этапа работы.

Существуют определенные правила оформления проектов, в зависимости от типа и особенностей. Паспорт проектной работы используется дважды, а иногда и трижды. В начале — как методическая разработка проекта, которую руководитель проектной группы утверждает у заместителя директора школы перед началом работы над проектом.

Затем уточненный паспорт проекта становится необходимым вступлением к проектной папке (портфолио проекта), представляемой на защите проекта.

Наконец, расширенный вариант паспорта проектной работы может стать описанием проекта, подготовленным для публикации или для хранения в школьной медиатеке.

Как правило, паспорт проектной работы состоит из следующих пунктов:

1) Название проекта.

2) Руководитель проекта.

3) Консультант (ы) проекта.

4) Учебный предмет, в рамках которого проводится работа по проекту.

5) Учебные дисциплины, близкие к теме проекта.

6) Возраст учащихся, на который рассчитан проект.

7) Состав проектной группы (Ф.И. учащихся, класс).

8) Тип проекта (реферативный, информационный, исследовательский, творческий, практико-ориентированный, ролевой).

9) Заказчик проекта.

10) Цель проекта (практическая и педагогическая цели).

11) Задачи проекта (2–4 задачи, акцент на развивающих задачах!).

12) Вопросы проекта (3–4 важнейших проблемных вопроса по теме проекта, на которые необходимо ответить участникам в ходе его выполнения).

13) Необходимое оборудование.

14) Аннотация (актуальность проекта, значимость на уровне школы и социума, личностная ориентация, воспитательный аспект, кратко — содержание).

15) Предполагаемые продукт (ы) проекта.

16) Этапы работы над проектом (для каждого этапа указать форму, продолжительность и место работы учащихся, содержание работы, выход этапа).

17) Предполагаемое распределение ролей в проектной группе.

Проектная деятельность педагога направлена на формирование личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, способного принять себя таким, какой он есть, умеющего чувствовать себя полноценным членом общества. Работа над проектом способствует развитию памяти и мышления обучающегося; формирует познавательную активность и познавательную самостоятельность; ориентирует отвечать на вопросы Как? и Зачем? А

самое главное — проектная деятельность позволяет обучающемуся расширить круг своего общения и даёт возможность участвовать в конкурсах, конференциях.

Дети нашей школы учатся создавать и реализовывать свои проекты в классе, в школе. Лучшие работы участвуют школьных и межрайонных научно-практических конференциях. Педагоги нашей школы хотят, чтобы дети с ОВЗ научились жить в этом мире, дарить радость, быть успешными и жить в гармонии с окружающими людьми.

Организация режима дня в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушением зрения в соответствии с ФГТ

Супоросова Ирина Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида №56 «Красная гвоздика» (г. Тольятти)

Дошкольные образовательные учреждения для детей с нарушением зрения функционируют с учетом своеобразия развития воспитанников.

Несмотря на то, что эти учреждения организуются по согласованию с Министерством здравоохранения СССР на основании приказа Министерства просвещения СССР от 21 ноября 1972 года №125, проблема организации лечебно-восстановительного и воспитательно-образовательного процесса без ущерба друг другу остается актуальной и в настоящее время.

У большинства детей с нарушением зрения имеются отклонения в физическом и психическом развитии. Это определяет их многофункциональную незрелость, проявляющуюся в пониженной работоспособности и быстрой утомляемости. Зрительные расстройства значительно снижают двигательную активность детей, что определяет низкие адаптивно — компенсаторные возможности организма и отражается на состоянии здоровья.

Поэтому, при организации режима дня в условиях дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением зрения необходимо придерживаться требований и норм СанПиН и рекомендаций «Методических указаний по организации воспитания и обучения дошкольников с нарушением зрения (гигиенические аспекты)», утвержденные заместителем начальника главного санитарно-эпидемиологического управления МЗ СССР А.И. Заиченко 14.05.1984 г. №3029—84.

Под режимом принято понимать, как указывает В.А. Зебзеева, «научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха». Режим предусматривает правильное чередование сна и бодрствования, соблюдение определенных перерывов между приемами пищи, своевременный и достаточный сон, необходимое время прогулки.

Сон обеспечивает нормальную деятельность коры головного мозга, имеющей свой предел, нарушение которого ведет к переутомлению и даже к истощению нервных клеток.

Предел деятельности клеток коры головного мозга у детей невелик вследствие слабого развития коры, поэтому сон в жизни ребенка, представляющий разлитое торможение в центральной нервной системе и предохраняющий нервные клетки от истощения, играет важную роль.

Утомляемость коры мозга тем больше, чем младше ребенок, поэтому режим должен строиться дифференцировано, в зависимости от возраста детей.

Правильный режим заключается не только в том, что в течение дня ребенок в определенные часы должен спать и бодрствовать положенное ему время, а также и в последовательности проведения сна, бодрствования и приема пищи; постоянное всегда в определенные часы проведение этих процессов способствует выработке у детей динамического стереотипа поведения, определяющего взаимоотношения организма детей со средой и помогающего ему приспособливаться к окружающей обстановке.

В дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения следует уделять внимание не только организации сна воспитанников, но и пребыванию детей на воздухе, двигательному режиму, закаливающим мероприятиям и рациональному питанию. Необходимо также режим дня организовать так, чтобы не было перевозбуждения детей, что возможно при четкой смене интенсивной деятельности спокойными играми.

Система непосредственной образовательной деятельности (НОД) в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения должна быть гибкой, т.к. в режим дня детей помимо основных его составляющих включается и аппаратное лечение зрительных функций, а также специальные коррекционные занятия (в индивидуальной, фронтальной или подгрупповой форме).

Во время НОД дошкольники быстро утомляются, особенно в таких видах деятельности, когда активная нагрузка ложится на зрительный анализатор. В таких случаях необходимо использовать различные формы наглядности и сочетание работы нескольких анализаторов. Это в свою очередь обеспечит развитие анализаторных систем, как защитных механизмов.

Кроме того, своевременное включение в выполнение детской деятельности активного отдыха (физкультминутки, динамические паузы) в течение не менее 3 минут позволит предупредить зрительное утомление, которое постепенно начинает нарастать у детей с косоглазием и амблиопией после 7–15 минут непрерывной зрительной нагрузки.

Особое значение также имеют и перерывы между НОД, на которые для детей со зрительной патологией ре-

комендуется отводить не менее 15 минут. Это время необходимо занимать проведением игр малой подвижности, оказывающих положительное влияние на работоспособность детей, на усиление двигательной активности и включением в работу групп мышц, несущих активную статическую нагрузку.

При составлении режима дня в рамках реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей с нарушением зрения (на сегодняшний день составленной по Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушением зрения). Под ред. Л.И. Плаксиной. М. — 2003 г.) следует также учесть рекомендации Е.Н. Подколзиной по распределению специальных коррекционных видов НОД в неделю:

Виды коррекционной НОД	Возрастные группы			
	Младшая	Средняя	Старшая	Подготовительная
Ориентировка в пространстве	2	2	1	1
Развитие зрительного восприятия	2	2	2	2
Социально-бытовая ориентировка	1	1	2	2

Итак, федеральные государственные требования регламентируют следующее распределение времени на реализацию Программы при 12-ти часовом пребывании вос-

питанников в дошкольном образовательном учреждении с учетом, что первая младшая группа для детей с нарушением зрения в учреждении не функционирует:

Возрастная группа	Время на реализацию Программы (от 68 % до 80 %)	Время на реализацию основной части Программы (80 % от времени на реализацию)	Время на присмотр и уход (от 32 % до 35 %)
2 младшая	68 % — 490 минут	80 % — 392 минуты	32 % — 230 минут
Средняя	70 % — 504 минуты	80 % — 403 минуты	30 % — 216 минут
Старшая	75 % — 540 минут	80 % — 432 минуты	25 % — 180 минут
Подготовительная	80 % — 576 минут	80 % — 460 минут	20 % — 144 минуты

Выделив из СанПиН — 10 временные отрезки, ответственные на прием пищи, выделив объем времени на непосредственную образовательную деятельность и ее количество в первой и второй половине дня, время на прогулку,

самостоятельную деятельность и сон; учитывая вышеуказанные рекомендации, касающиеся организации отдельных составляющих режима дня детей с нарушением зрения, можно составить график:

Виды деятельности	2 младшая группа.	
	Время в режиме дня.	Длительность.
Утренний приём:	6.30–8.00	90
Работа с родителями.		20
Самостоятельная деятельность/аппаратное лечение.		20
ОД в режиме.		70
Гимнастика.	8.00–8.05	5
Самостоятельная деятельность / аппаратное лечение.	8.05–8.30	25
Завтрак.		25
ОД в режиме.	8.30–9.00	5
НОД.	9.00–9.15	15
	9.30–9.45	15
Перерыв.	9.15–9.30	15

Подготовка к прогулке, Прогулка:	9.45–10.05	<u>20</u>
ОД в режиме.		10
Самостоятельная деятельность.		10
Самостоятельная деятельность.	10.05–10.30	25
Второй завтрак.	10.30–11.00	10
ОД в режиме.		20
Подготовка к прогулке.		<u>60</u>
Прогулка:		
ОД в режиме.	11.00–12.00	40
Самостоятельная деятельность.		20
Обед.	12.00–13.00	30
ОД в режиме.		30
Сон.	13.00–15.30	150
Полдник.	15.30–15.50	15
ОД в режиме.		5
Подготовка к прогулке.	15.50–18.30	<u>160</u>
Прогулка:		
ОД в режиме.		80
Самостоятельная деятельность.		80
Работа с родителями.	18.10–18.30	20
Общий подсчет времени	Гимнастика.	5
	Прогулка.	240
	Прием пищи.	80
	Сон.	150
	НОД.	30
	Перерывы между НОД.	15
	Самостоятельная деятельность.	180
	ОД в режиме.	260
	Работа с родителями.	40

Сумма времени таких режимных моментов как гимнастика, НОД, перерывы между НОД, самостоятельная деятельность, ОД в режиме определяет время на реализацию Программы, составляющую от 65% до 80% согласно федеральным государственным требованиям.

Сумма показателей времени в режиме гимнастики, НОД, перерывов между НОД, самостоятельной деятельности, ОД в режиме, приема пищи и сна должно в обязательном порядке соответствовать 720 минутам — всего времени пребывания воспитанников в дошкольном образовательном учреждении.

В предупреждении зрительных расстройств и создании

комплекса условий для коррекции нарушенных зрительных функций детей в дошкольных учреждениях играет общее укрепление организма, чему в значительной степени содействует устранение таких неблагоприятных факторов как напряжение и длительная зрительная нагрузка (на близком расстоянии и неблагоприятных условиях), а также соблюдение распорядка (режима) дня. Частое нарушение режима выражается в постоянном недосыпании ребенка, недостаточном пребывании его на свежем воздухе и резком ограничении двигательной активности, что в свою очередь приводит к снижению результативности лечебного эффекта зрительных функций.

Литература:

1. Зебзеева В.А. Организация режимных процессов в ДОУ. М. «Творческий центр «Сфера». — 2008 г.
2. Ногина О.П. Организация и работа яслей. М. «Медгиз», 1961 г.
3. Обучение и воспитание детей с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) в дошкольных учреждениях. М. «Просвещение», 1978 г.
4. Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения. «Дефектология» №3,6; 2002 г.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 г. №2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».
6. Приказ Минобрнауки РФ от 23.11.2009 г. №655 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
7. Слепой ребенок в семье. Под редакцией Л.И. Солнцевой. М. — 1989 г.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание социально активной личности в условиях колледжа

Арифупин Александр Михайлович, мастер производственного обучения
ГБОУ СПО «Строительный колледж №26» (г. Москва)

В современной педагогической науке проблема воспитания социально активной личности является одной из актуальных. Известно, что ни окружающая среда общения, ни даже семейное воспитание не помогут в полной мере адекватно активизировать процесс социализации подростков. Колледж же, благодаря своему воспитательному потенциалу, способен помочь в определении ориентации личности каждого ученика. Этот потенциал колледжа может быть реализован при соответствующих условиях, важнейшим из которых является умение педагогов управлять процессом воспитания учащихся.

Необходимо отметить, что вопросы воспитания социальной активности личности всегда были в центре внимания отечественной педагогики. Востребованные сегодня идеи о воспитании общественной активности подрастающих поколений мы находим в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Современные теоретико-методологические подходы к развитию социальной активности молодежи получили обоснование в работах Б.З. Вульфова, Р.А. Литвака, М.И. Рожкова.

Изучению специфики воспитания социальной активности у школьников на различных этапах их возрастного развития посвящены исследования В.М. Басовой, Т.В. Дуровой, А.Я. Зосимовского, Е.К. Касаткиной, Т.Н. Мальковской, А.П. Шпоны и др. В работах Л.П. Клементьева, И.Н. Орловой, В.А. Ситарова, В.А. Сластенина, Э.Д. Тлеулова, Л.А. Трепоуховой рассматриваются социально-педагогические аспекты развития социальной активности у студентов средних специальных и высших учебных заведений.

В отечественной науке все больше появляется исследований, в которых явление социальной активности личности рассматривается в контексте социализации (А.В. Волохов, М.В. Демиденко, М.В. Поддубная, Т.Г. Пташко, Л.С. Яковлев и др.), гражданского воспитания (А.В. Беляев, А.С. Гаязов, О.В. Лешер и др.). Причем, их авторы признают, что, несмотря на богатый арсенал средств и методов воспитания социально активной личности, используемых учреждениями образования, особая роль в данном процессе принадлежит детским и молодежным общественным объединениям.

Вопросам воспитания личности в социально-педагогическом движении детей и молодежи посвящено значительное количество психолого-педагогических исследований. Педагогические и психологические основы деятельности детских и молодежных объединений рассматривались Л.А. Борисовой, С.В. Качалиной, Г.В. Сабитовой, Е.Е. Чепурных и др.; особенности взаимодействия её участников исследовались Т.П. Вернигоровой, А.Ю. Кривокулинским, И.И. Фришман и др.; содержание и методы социального воспитания в общественных объединениях разрабатывались В.А. Дергуновым, Г.В. Ермоленко, С.В. Тетерским, О.Д. Чуговой и др.; педагогические условия самореализации и саморазвития личности в молодежных объединениях изучались М.Г. Квитковым, В.В. Ковровым, Р.Х. Салахутдиновым и др.

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность молодежи сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, формированию у них активной жизненной позиции. Поэтому изучение воспитательных возможностей волонтерского движения приобретают особую актуальность.

К настоящему времени проведен ряд исследований, направленных на изучение отношения молодежи к общественной деятельности (Г.Г. Николаев, Л.А. Сивицкая, О.Б. Скрыбина, Е.Л. Федотова, С.Б. Шаргородская и др.), поиск оптимальных условий и эффективных методов развития социальной активности личности (В.М. Бейлин, Н.В. Бушманова, И.Д. Гаврильев, Е.М. Карпова, А.Р. Лопатин, О.В. Соловьев, В.В. Умановский, А.Я. Школьник и др.).

Если же сфокусировать внимание на работе отдельно взятого учебного заведения, то воспитательная работа в этом направлении подразумевает, что здесь должны быть созданы условия для самореализации и самоутверждения учащихся, что, несомненно, способствует их творческому самовыражению, культурному росту и гражданской зрелости. Ведь подросток в процессе своей жизнедеятельности развивается не только физически, психически и т.д., но и *социально*. Причем все виды его развития проявля-

ются в его социальном взаимодействии не только с окружающим социумом в подростковом возрасте, но и с обществом в целом, когда он «выйдет в большую жизнь». Качество этого взаимодействия и есть результат воспитания.

Рассмотрим работу по воспитанию социально активной личности на материале организации такой работы в колледже.

Методической целью работы является формирование у педагогического коллектива колледжа системного видения процесса воспитания и актуализации потребности в совершенствовании и обновлении практики воспитательной работы с обучающимися.

Основная цель воспитания социально активной личности сводится к следующему: создание в колледже условий для развития социально активной личности, сочетающей в себе высокие нравственные качества, творческую активность и гражданственность.

Указанная цель требует решения ряда задач:

1) содействие формированию ценностного отношения учащихся к социальному устройству человеческой жизни, формированию активной жизненной позиции;

2) содействие учащимся в освоении культурных ценностей общества, в котором они живут, и способов самоопределения в них;

3) содействие формированию сознательного отношения подростков к своему здоровью как естественной основе умственного, физического, трудового и нравственного развития;

4) предоставление учащимся возможностей выбора творческой деятельности и способов ее реализации;

5) содействие формированию ценностных отношений к нормам культурной жизни.

Одна из ведущих задач педагогического коллектива — это создание культурной среды развития подростков и оказания им помощи в самоопределении.

Социально развитая личность — это свободная развитая личность. Воспитание такой личности требует исключения из воспитательной практики любых методов принуждения. Именно поэтому система воспитательной работы базируется на следующих принципах:

— в центре внимания воспитательной работы должны быть культурологические ценности, носителем которых должен стать ученик;

— природосообразность воспитания, опора на природу подростка, его врожденные психофизиологические особенности и возможности;

— организация совместной деятельности учащихся, мастеров и педагогов, взаимообщение, взаимопонимание, взаимосотрудничество.

Таким образом, главным направлением реализации задачи воспитания социально активной личности является действие целостной воспитательной системы, которая охватывает весь педагогический процесс и которая отвечает таким базовым требованиям:

— создание условий для самореализации и самоутверждения обучающихся;

— возможность проявления инициативы и ее поддержка со стороны взрослых;

— развитие творчества обучающихся;

— воспитательная поддержка в самоопределении обучающихся.

Этапы реализации работы

Этапы	Виды работы
1. Подготовительный Цель — выявить позитивный опыт воспитательной работы в колледже, определить приоритетные направления его развития.	1. Совещание классных руководителей и мастеров.
2. Прогностический Цель — разработать основные направления воспитания социально активной личности, подготовить условия для осуществления такой работы	1. Разработать основные направления воспитания социально активной личности в колледже. 2. Обеспечить методическую поддержку участникам эксперимента (семинары, заседания МО классных руководителей, совещания классных руководителей). 3. Диагностировать уровень воспитанности, уровень социализации учащихся колледжа. 4. Диагностировать работу кружков и секций, выявить уровень заинтересованности учащихся в их деятельности. 5. Разработать программы деятельности по реализации основных направлений воспитания социально активной личности в колледже.
3. Практический Цель — реализация основных направлений воспитания социально активной личности в колледже (по — необходимости, внесение корректив в содержание работы).	1. Работа детских объединений (Совет командиров, «Сыны Отечества»). 2. Создать условия для самореализации учащихся: — организовать работу волонтерского движения в колледже; — обеспечить условия для реализации творческих способностей и возможностей учащихся.

<p>4. Обобщающий</p> <p>Цель — определение эффективности работы колледжа по воспитанию социально активной личности. Выявление и оценка результатов деятельности</p>	<p>1. Провести педагогическую конференцию «Осуществление на практике основных направлений воспитания социально активной личности в колледже: опыт, проблемы, перспективы».</p> <p>2. Изучение качества реализации основных направлений воспитания социально активной личности в колледже, внесение корректив.</p> <p>3. Провести мониторинг по проблеме «Качество реализации основных направлений воспитания социально активной личности в колледже через опросы учащихся, через систему оценок и наблюдений осуществления программы деятельности».</p>
---	---

Работу по воспитанию социально активной личности мы строим исходя из следующих понятий:

1. Социально активная личность — это культурный, воспитанный человек. Педагогические аспекты этого утверждения состоят в воспитании у обучающихся освоения различных способов жизнедеятельности (основной из которых — здоровьесберегающий), развитие практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения.

2. Социально активная личность — это духовная личность. Работа в этом направлении подразумевает овладение обучающимися общечеловеческими нормами нравственности. Кроме этого, целевые установки воспитания *социально активной личности* связываются также с образом гражданина — патриота своей страны.

3. Социально активная личность — личность творческая. Этот аспект включает поддержку и помощь воспитанникам в реализации творческих способностей, создание творческой среды в колледже.

4. Социально активная личность — гуманная личность. Работа в этом направлении заключается в воспитании безопасной личности, т.е. личности, не спо-

собной причинить вред ни людям, ни природе, ни себе. Кроме того, такая личность стремится помогать людям, нуждающимся в поддержке.

Основные направления воспитания социально активной личности в колледже реализуются через следующие **программы (блоки) деятельности:**

— **«Азбука нравственности»** — блок нравственно-эстетического воспитания;

— **«Сыны Отечества»** — блок патриотического воспитания;

— **«Если хочешь быть здоров»** — здоровьесберегающий блок;

— **«Вокруг тебя — мир»** — блок экологического воспитания;

— **«Семья и школа — навстречу друг другу»** — работа с родительским коллективом;

— **«В согласии с собой и людьми»** — социальный блок (волонтерская деятельность).

Таким образом, целенаправленная работа по воспитанию социально активной личности, несомненно, даст хорошие результаты, если к этой работе подходить системно и целенаправленно.

Литература:

1. Концепция взаимодействия исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга с общественными объединениями и иными негосударственными некоммерческими организациями «Общественно-государственное партнерство» на 2008—2011 гг.
2. Концепция развития социального добровольчества в Санкт-Петербурге на 2007—2011 годы. Проект вынесен на обсуждение на 11 декабря 2007 г. 3. Методические материалы по организации общероссийских добровольческих акций Весенняя неделя добра (ВНД) и Всемирный день молодежного служения (ВДМС), 2007.
3. Отчет Министерства социальной защиты Республики Татарстан о проведении Республиканской добровольческой акции «Весенняя неделя добра», 2007.
4. Положение администрации Солнечногорского района Московской области о проведении районной Недели Добрых Дел, 2007.
5. Бодренкова Г.П. «Добровольчество: история, современное состояние и перспективы в России», в сборнике «Социальное партнерство: власть, бизнес, общественность, СМИ для развития страны». По материалам Форума «Социальное партнерство: власть, бизнес, общественность, СМИ для развития страны». — г. Краснодар, 23 декабря 2006 г.

Имитационная технология обучения как средство формирования профессиональных компетенций студентов средних специальных учебных заведений

Казаков Роман Сергеевич, соискатель
Кемеровский государственный университет

Проблемы использования в учебном процессе различных технологий обучения выдвинулись в последние годы на первый план как в практике обучения, так и в научных исследованиях сферы образования.

Внедрение компетентного подхода в образовании предполагает внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, которые обеспечили бы качественные изменения в подготовке будущих специалистов.

Общепедагогической целью профессионального образования является профессиональная модель выпускника. То есть, к девятнадцати-двадцати годам (возраст выпускника) средней профессиональной образовательной системой должен быть подготовлен компетентный в своей профессиональной области специалист. Специалист такой квалификации, которая удовлетворяет не только требованиям государственного образовательного стандарта, но и требованиям рынка труда и позволяет быстро адаптироваться в изменяющихся условиях профессиональной среды. Преимуществом среднего профессионального образования является продолжительная практика (25–30 учебных недель), в процессе которой студент должен закрепить и углубить знания, полученные в процессе обучения, приобрести умения и освоить профессиональные компетенции.

Однако сегодня во время прохождения профессиональной практики студентами учреждений среднего профессионального образования наблюдается противоречие между содержанием функциональной насыщенности деятельности во время прохождения практики и профилем будущей профессиональной деятельности. В силу различных причин производственного и экономического характера работодатели часто не допускают студентов, проходящих практику, до выполнения функциональных обязанностей, соответствующих фактическому учебному плану.

В системе прохождения профессиональной практики действуют следующие негативные факторы:

- Недостаток в базах производственной практики. Отсутствие социальных партнерских отношений у учреждений среднего профессионального образования с предприятиями вынуждает студентов самостоятельно искать места для прохождения практики, которые часто не соответствуют профилю специальности. Слабая материально-техническая оснащенность учебно-производственных мастерских, оборудование которых исчерпало ресурс или сильно устарело морально;

- Низкая взаимосвязь и преемственность между всеми видами практики, в результате чего часто во время прохо-

ждения всех видов практики студенты выполняют одинаковые функциональные обязанности. Кроме того в период практики студенты, как правило должны занимать последовательно несколько рабочих мест с учетом того, чтобы за время практики пройти полный цикл основных видов работ;

- Отсутствие заработной платы во время прохождения практики. Наличие финансовой незаинтересованности часто заставляет студентов работать во время прохождения практики не по профилю специальности;

- Слабый индивидуальный подход руководителей практики, как от учреждений среднего профессионального образования, так и от предприятия.

Перечисленные выше факторы, действующие во время прохождения профессиональной практики, вызывают у студентов учреждений среднего профессионального образования снижение интереса к будущей профессиональной деятельности.

С целью решения выше перечисленных проблем на базе Кемеровского кооперативного техникума открыта учебная фирма ООО «Специалист». Считается, что одной из прогрессивных форм организации учебного процесса является имитационная технология обучения. Учебная фирма позволяет проектировать элементы образовательной деятельности на рабочем месте, создавать имитацию будущей реальной профессиональной деятельности студента, показать на практике межличностные отношения в рыночных условиях, а так же самореализоваться, развить творческий потенциал.

Деятельность учебной фирмы предполагает сочетание практического и теоретического обучения студентов, проведение всех видов практик, а так же совершенствование интегрированных профессиональных знаний студентов, обучение деятельности на рабочем месте при помощи внедрения реальной ситуации, возможности студентам получения опыта работы с участием в реальном бизнесе, совершенствование профессиональных компетенций.

Профессиональная компетенция это способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности.

Содержание профессиональных компетенций в свете научных подходов формируется под влиянием внешних и внутренних факторов:

- социального заказа рынка труда;
- требований государственного образовательного стандарта к квалификации специалиста,

- требований работодателей к профессиональной квалификации выпускника;
- организационных и педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование профессиональных компетенций студентов.

Вопросы оценивания уровня освоения профессиональных компетенций сейчас активно обсуждаются в педагогической литературе.

Мы считаем, что любой материал может быть освоен на 3-х уровнях.

1 уровень — ознакомительный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);

2 уровень — репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);

3 уровень — продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач).

По мнению специалистов ФИРО компетенция может быть либо освоена, либо нет.

Другие ученые предлагают выделять три уровня сформированности профессиональных компетенций: базовый, повышенный, творческий либо репродуктивной, частично-поисковой, поисковой и, соответственно, формулируют идентификаторы, описывающие признаки достижения этих уровней.

В основу каждого из уровней положены понятия познавательной деятельности: воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Мы предлагаем следующую шкалу оценки уровня освоения профессиональных компетенций: не освоено; освоено на репродуктивном уровне (студенты пользуются подробными инструкциями при выполнении того или иного вида профессиональной деятельности, работают по заданному алгоритму, не проявляют аналитических и творческих способностей); освоено на продуктивном уровне (студенты не пользуются подробными инструкциями при выполнении того или иного вида профессиональной деятельности, проявляют способности к анализу и творчеству при выполнении профессиональных задач, самостоятельно выбирают те или иные профессиональные действия).

Формирование профессиональных компетенций является важным условием социального партнерства учебного заведения и работодателя.

Слабое социальное партнерство с работодателями, то есть отсутствие системы централизованного распределения специалистов в учреждениях среднего профессионального образования, отсутствие подготовки студентов по целевому заказу, часто приводит к невозможности дальнейшего трудоустройства и отсутствию рабочих мест для прохождения производственной практики, в результате чего будущий специалист не получает практических навыков.

Для того чтобы наглядно проиллюстрировать этот процесс, мы предлагаем следующие статистические данные: в 2003 г. квалификационный уровень выпускников учреждений СПО и НПО работодатели оценивали как отвечающий требованиям современного производства на 100 и 92 % соответственно, то в 2007 г. — лишь около на 46 и 42 %. Значительно уменьшилось и количество работодателей, отмечающих соответствие действующих государственных образовательных стандартов профессионального образования (более чем с 73,8 % в 2003 г. до 60 % в 2007 г.) требованиям современному производству.

В связи с этим возникает необходимость в построении состава профессиональных компетенций, удовлетворяющих требованиям работодателей, и формируемых на всех этапах получения специальности. С целью преодоления недостаточного соответствия качества и содержания практической подготовки будущих выпускников запросам работодателей, были определены профессиональные компетенции по данной специальности СПО «организация обслуживания в сфере сервиса» на основе отраслевых квалификационных стандартов.

Далее был проведен опрос социальных партнеров: работодателей сферы сервиса — системы потребительской кооперации Кемеровской области, предприятий других форм собственности: ООО «Фалар», ООО «Провинция» и др. Работодателям было предложено определить значимость профессиональных компетенций по пятибалльной шкале. В результате анкетирования был определен рейтинг профессиональных компетенций специалистов сферы сервиса на текущий момент (Таблица 1).

Таблица 1
Определение рейтинга профессиональных компетенций на текущий момент

Профессиональные компетенции менеджера сферы сервиса	Средний балл
Анализировать возможности организации по производству продукции или услуг в соответствии с заказами потребителей	4,5
Организовывать выполнение заказов потребителей.	5,0
Участвовать в оценке эффективности деятельности организаций сферы сервиса.	4,0
Контролировать качество выполнения заказа.	4,5
Контролировать соблюдение требований нормативных и технических документов при отпуске продукции и оказании услуг.	4,5
Проводить контроль качества продукции и услуг организаций сферы сервиса.	4,0

Наибольший балл получила профессиональная компетенция «Организовывать выполнение заказов потребителей». Известно, что менеджер сферы сервиса должен заниматься организационно-управленческой деятельностью такой как организация приема заказов на оказание услуг; участие в управлении деятельностью предприятий сферы сервиса; принятие управленческих решений по оказанию услуг; планирование и организация процесса оказания услуг. В эту сферу деятельности входит и такая профессиональная компетенция как «Анализировать возможности организации по производству продукции или услуг в соответствии с заказами потребителей». Следующие компетенции, получившие высокие баллы, это «Контролировать качество выполнения заказа» и «Контролировать соблюдение требований нормативных и технических документов при отпуске продукции и оказании услуг» относятся к производственно-технологической сфере деятельности менеджера.

Анализ перечня необходимых компетенций послужил поводом для дальнейшей работы.

Далее проводился эксперимент по формированию профессиональных компетенций. На базе учебной фирмы ООО «Специалист» НОУ СПО «Кемеровский кооперативный техникум» посредством внедрения имитационной технологии обучения. В эксперименте участвовали студенты групп 7 МнС (12 человек) и 8 МнС (20 человек) в процессе прохождения учебной практики.

Профессиональная компетенция «Анализировать возможности организации по производству продукции или услуг в соответствии с заказами потребителей» не вызвала сложностей в освоении. Уже в первый месяц прохождения практики в учебной фирме ее освоили на репродуктивном уровне более половины обучающихся. К концу эксперимента на большинство студентов освоили ее на продуктивном уровне.

Профессиональная компетенция «Организовывать выполнение заказов потребителей» так же не вызвала сложностей в освоении. Необходимо отметить, что группа 8МнС демонстрировала более высокие уровни освоения данной компетенции, что вызвано тем, что большая часть студентов данной группы дополнительно освоила рабочую профессию «официант».

Профессиональная компетенция «Участвовать в оценке эффективности деятельности организаций сферы сервиса» оказалась сложна для освоения как для студентов группы 7 МнС так и 8МнС. На конец эксперимента она была освоена на репродуктивном уровне 60 % и 70 % соответственно. Никто не продемонстрировал продуктивный уровень освоения. Данная компетенция требует наличия развитых аналитических способностей, отсутствующих у большинства обучаемых.

Профессиональная компетенция «Контролировать качество выполнения заказа» не вызвала сложностей в освоении у студентов обеих групп. Однако студенты группы 8МнС продемонстрировали более быстрый и высокий

уровень освоения, что связано с наличием у большинства из них рабочей профессии «официант».

Динамика освоения профессиональной компетенции «Контролировать соблюдение требований нормативных и технических документов при отпуске продукции и оказании услуг» у студентов двух групп почти полностью совпала, однако к концу эксперимента студенты группы 8МнС продемонстрировали более высокий уровень освоения данной компетенции.

Профессиональная компетенция «Проводить контроль качества продукции и услуг организаций сферы сервиса» заключается во владении методами контроля продукции и услуг в организациях сферы сервиса. Группа 8МнС продемонстрировала более высокий уровень овладения данной компетенцией. При этом они ищут оптимальный способ решения возникающих проблем методом проб и ошибок.

В целом профессиональная практика служит одним из основных средств формирования интересов к будущей профессии у студентов учреждений среднего профессионального образования. Расширение ее роли как этапа индивидуальной целевой подготовки студента учреждения среднего профессионального образования можно рассматривать как стимул для формирования профессионального интереса. Прохождение практики на базе учебной фирмы ООО «Специалист» посредством внедрения имитационной технологии обучения способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Учебная фирма является развивающей средой, где каждый студент имеет возможность реализоваться и апробировать приобретенные во время теоретического курса знания, трансформировать знания в умения, получить в готовом виде или самостоятельно сформулировать новые понятия, наблюдать ролевые модели в реальной жизни, возможность исправлять ошибки, а также получать помощь и поддержку других людей, рефлексировать относительно результатов своей деятельности.

Во время работы в учебной фирме происходит реаранжировка в сознании студентов структуры приоритетов (субъективное перераспределение знаний, умений и профессиональных компетенций по шкале значимости по результатам приобретения практического профессионального опыта).

Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций студентов средних специальных учебных заведений позволяет сделать следующие выводы:

Выявлено, что активный процесс совершенствования рынка образовательных услуг побуждает учебные заведения пересматривать подход к подготовке профессиональных кадров: необходимо осуществлять имитацию будущей профессиональной деятельности для подготовки специалистов, востребованных на рынке труда и привлекать к формированию перечня профессиональных компетенций работодателей для развития механизма социального партнерства.

На наш взгляд процесс формирования профессиональных компетенций студентов учреждений среднего профессионального образования будет успешным, если будет проходить на базе учебной фирмы с использованием имитационной технологии обучения. Прохождение практики на базе учебной фирмы позволяет избежать многих негативных факторов, существующих в традиционных системах прохождения практик в учреждениях среднего профессионального образования. Учебная фирма эффективна и актуальна в повышении уровня практической направленности обучения студентов всех специальностей для формирования профессиональных компетенций и развития интеллектуальных способностей будущих специалистов в условиях рыночной экономики.

Полученные теоретические и практические результаты работы позволили разработать условия, необходимые для формирования профессиональных компетенций студентов учреждений среднего профессионального образования. Мы полагаем, что эти условия можно представить следующим образом: как группу педагогических и группу организационных.

Познавательные стратегии и их роль в процессе обучения грамматической стороне говорения

Лопарева Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

В условиях перехода к реализации Болонских соглашений изменяются требования к процессу обучения иностранным языкам. Перед преподавателями иностранных языков стоит задача не только снабжать обучающихся знаниями и формировать речевые умения. Одним из важнейших признаков продуктивного обучения становится овладение способами образовательной деятельности, т.е. умение самостоятельно осваивать иностранный язык и иноязычную культуру. В этой ситуации особенно актуальна проблема формирования и развития у студентов способов усвоения знаний и выработки навыков, повышающих их автономию. Развитие автономии учащегося зависит от сформированности у него учебно-познавательных стратегий.

Понятие «учебно-познавательные стратегии» и их классификация широко представлены как в российской, так и в зарубежной психологической и дидактической литературе. Понятию «учебно-познавательная стратегия» посвящено множество работ отечественных и зарубежных авторов: Дж. Брунера, Дж. Рубина, М.Н. Вятюшева, А.А. Залевской, Р.П. Мильруда. В них предпринимается попытка определить место и роль познавательных стратегий в процессе языкового образования. Дж. Рубин под стратегиями подразумевает «приемы и способы, которые учащийся может использовать для приобретения

Соответственно, к первой группе можно отнести следующие условия:

1. Разработка форм контроля и выявление основных показателей оценки результата освоения профессиональных компетенций студентами учреждений среднего профессионального образования.

2. Определение уровней сформированности профессиональных компетенций у студентов учреждений среднего профессионального образования.

3. Экспериментальная проверка формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов в имитационной среде.

Ко второй группе можно отнести условия:

1. Формирование перечня профессиональных компетенций специалистов в конкретных ситуациях с учетом требований работодателей к трудовой деятельности.

2. Определение того факта, что освоение профессиональных компетенций происходит на более высоком уровне, если дополнительно обучающимися освоена рабочая профессия.

знаний». По мнению А.А. Залевской, стратегии — это «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека». И. Колесникова и О. Долгина рассматривают учебные стратегии как «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией». Когнитивная психология отождествляет понятие «стратегия» со стилем деятельности. А.Н. Шамов называет стратегиями «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики». По мнению А.А. Плигина, «конкретный набор и последовательность действий и операций определяют познавательную стратегию, а системный комплекс стратегий — конкретную способность».

Наиболее полную классификацию учебно-познавательных стратегий можно встретить у М. Эрмана и Р. Оксфорда. Авторы считают целью стратегий развитие коммуникативной компетенции. Учебно-познавательные стратегии помогают участвовать в коммуникации и строить языковую систему. Авторы выделяют 62 учебные стратегии, которые подразделяет на две группы: ос-

новые и вспомогательные (Дж. Рубин, М. Эрман, Р. Оксфорд). К основным стратегиям относятся: а) стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти; б) когнитивные стратегии; в) компенсаторные стратегии. Вспомогательные стратегии включают в себя: а) метакогнитивные стратегии; б) эмоциональные стратегии; в) социальные стратегии. (1).

В процессе обучения грамматике самое видное место занимают когнитивные стратегии.

Выделяя в методике обучения три этапа (концептуализацию, интериоризацию и тренировку), А.В. Щепилова исследует в основном «этап осознания нового», отмечая, что на этом этапе организация учебного процесса должна совпадать с естественным путем познания, свойственным человеческой психике (7). Поэтому следует помочь ученику развить гибкость в применении стратегий, научить применять те или иные стратегии адекватно задаче, стоящей перед ним, с целью достижения концептуализации знания.

Когнитивные стратегии предполагают взаимодействие с изучаемым материалом, манипулирование им, использование специальных техник, приемов для обучения. Когнитивные стратегии делятся на две большие группы в соответствии с этапом обучения, на котором они применяются. Первая группа — это когнитивные стратегии концептуализации, стратегии, применяемые для понимания, образования понятия. Вторая группа — когнитивные мнемические стратегии. Они действуют на этапе запоминания.

Овладение грамматикой иностранного языка напрямую зависит от развития когнитивной сферы психики человека, поэтому при обучении грамматической стороне речи на иностранном языке этапу концептуализации следует уделить особое внимание.

Рассмотрим когнитивные стратегии концептуализации. К ним относятся:

- выделение определенных признаков, идентификация фактов;
- сопоставление, установление корреляций;
- классификация фактов, группировка по темам, категориям и пр.;
- выводы, умозаключения путем логической индукции/дедукции;
- обобщение;
- систематизация;
- интерпретация;
- критическая оценка;
- детализация, иллюстрирование примерами;
- перенос;
- референция;
- инференция;
- перевод.

Грамматическим знанием можно овладеть как индуктивно, так и дедуктивно, т.е. выводы о грамматических особенностях языка можно делать как на основании правил, так и на основании умозаключений и интуиции (8).

С практической точки зрения трудность организации учебного процесса на этапе формирования когнитивных

структур заключается в разработке таких упражнений, которые предусматривали бы интенсивную речевую деятельность и в то же время формировали четкое представление о языковом явлении.

Поэтому для успешного результата необходимо осуществить в деятельности следующие процедуры: 1) презентацию языкового явления индуктивным путем; 2) выявление бинарных и множественных оппозиций между языковыми структурами и их компонентами; 3) установление ограничений использования языковых форм; 4) представление возможных случаев сопряжения данной формы (структуры) с другими.

На этапе концептуализации обучение грамматическим явлениям желательно строить с применением проблемно-поисковой технологии. Она соответствует последовательности когнитивных операций, применяемой человеком в естественном процессе познания и уже на этапе концептуализации, понимания факта языка, позволяет сформировать у учащихся их собственные, «интериоризированные» представления о грамматическом явлении (8).

В соответствии с логикой проблемно-поисковой технологии, предъявление грамматического материала осуществляется в конкретной ситуации, чаще всего на материале текста, с соблюдением следующих положений:

- 1) образцы речи на иностранном языке являются аутентичными (принцип аутентичности);
- 2) предъявление нового, неизвестного организовано в логике обеспечения коммуникативных потребностей учеников;
- 3) установка на наблюдение и формулирование гипотез стимулирует учащихся к размышлению как над формой языкового или речевого явления, так и над его функцией;
- 4) установка на наблюдение-рефлексию может включать совет преподавателя о применении оптимальных стратегий, например, сравнения, переноса, обобщения и др.;
- 5) на этом этапе происходят регулярные сопоставления фактов разных языков (сопоставительный принцип, принципы сознательности);
- 6) коррекция первичных гипотез учащихся о форме, значении и функции фактов языка или речи происходит в процессе их коллективного обсуждения.

Задачей второго этапа — этапа интериоризации — является активизация и совершенствование когнитивных структур, т.е. развитие умения их реализации в различных речевых ситуациях в условиях различного контекстного окружения. Для этого необходима система коммуникативно-направленных упражнений, изобилующая разнообразными продуктивными заданиями.

Такие упражнения способствуют дальнейшей концептуализации языкового явления (когнитивный аспект), а именно формируют следующие умственные действия: 1) анализ и систематизацию языковых фактов; 2) установление функциональных связей различных языковых явлений; 3) нахождение причинно-следственных отношений между языковыми явлениями; 4) оценку различных вари-

антов действий, т.е. различных приемов выражения одного и того же значения в зависимости от ситуации и контекста; 5) осознание относительности общих законов и правил; 6) согласование внешне противоречивых фактов.

Результатом развития когнитивных стратегий является повышение уровня сформированности метакогнитивных стратегий в целом, что означает способность учащегося к самостоятельной учебной деятельности.

Литература:

1. Oxford R. Language Learning Strategies. Newbury House, 1990.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. // Учебник. — М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. — с. 382.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
5. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2007. 528 с.
6. Шамов А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи: монография / А.Н. Шамов. — Н. Новгород, 2003. — 239 с.
7. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. — 2003. — №2. — С. 4—11.
8. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз». — М.: ВЛАДОС, 2005. — 245 с.
9. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. 746 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Педагогические технологии в контекстном обучении будущих бакалавров биологии

Батухтина Елена Владимировна, аспирант
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

В статье педагогическая технология представлена как реализованный на практике проект совместной деятельности преподавателя и студента. Рассматриваются педагогические технологии в системе контекстного обучения будущих бакалавров биологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, теория контекстного обучения, профессиональная деятельность.

Основной целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях, готового к деятельности и профессиональному росту, обладающего социальной и профессиональной мобильностью, способного к адаптации в изменяющихся внешних условиях [1, с. 14].

В условиях экологического кризиса, охватившего планету Земля, важным является формирование готовности будущего биолога к активной деятельности в плане сохранения природного мира в неблагоприятной экологической среде, к экологически целесообразной профессиональной деятельности, осуществляемой в контексте устойчивого развития природы и общества. Государство заинтересовано в выпускниках биологических факультетов, способных планировать и осуществлять мероприятия по охране биоразнообразия и рациональному использованию природных ресурсов, решать проблемы взаимодействия общества и природы.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения первый (базовый) уровень университетского биологического образования рассчитан на 4 года обучения и направлен на подготовку биолога широкого профиля, получающего при аттестации в конце обучения диплом «Бакалавра биологии». Эта ступень образования предполагает формирование квалифицированного и эрудированного работника, участника научно-исследовательской или научно-производственной группы, обладающего необходимыми знаниями в области культуры, истории, экономики и права, владеющего иностранным языком, средствами микропроцессорной техники, методами информационного поиска. Биологическое образование на этой ступени включает

всю сложившуюся в высшей школе систему фундаментальных биологических дисциплин и опирается на глубокую подготовку в смежных областях естественных и точных наук. Бакалавр получает также профильную квалификацию в одной из областей биологии.

В рамках модернизации высшего образования образовательный процесс в вузе должен быть направлен не только на формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника с квалификацией «бакалавр» в виде совокупности его знаний, умений, навыков, социальных и профессионально важных качеств личности, необходимых для эффективного выполнения определенного вида деятельности, но и на становление самореализующейся творческой личности.

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в образовании может выступить теория контекстного обучения, которая в течение 30 лет разрабатывается в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого.

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности [2, с. 129].

Смыслообразующей категорией данного подхода является *контекст*. Это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации.

Внутренний контекст — это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, *внешний* — информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Контекст об-

улавливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов [2, с. 124].

В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств и результатов на профессиональные.

Процесс обучения выступает такой формой личной активности студента, которая благоприятно влияет на формирование как профессиональных, так и социальных компетенций выпускника вуза.

Как и в традиционном обучении, учебный материал предъявляется здесь в виде учебных текстов как знаковых систем и выступает как информация, которую нужно усвоить. Но за этой информацией просматриваются конкретные цели, задачи, проблемные ситуации будущей профессиональной деятельности.

Главным при контекстном обучении становится не передача информации, а развитие с опорой на усваиваемую научную информацию способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать целостной профессиональной деятельностью.

В процессе обучения, в специально сконструированных обучающих моделях в полной мере задаются предметно-профессиональный и социальный контексты будущей деятельности выпускника. Единицей активности студента становятся поступки. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений к обществу, к труду, к самому себе. На профессионально значимом материале осуществляется предметное и социальное развитие личности, ее включение в профессию как часть культуры.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее»;
- системность и межпредметность знания;
- возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике;
- знакомство с должностными функциями, обязанностями и ответственностью специалиста.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности. Студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания.

Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций, студент развивается и как специалист и как член общества.

Педагогические технологии выбираются исходя из целей и содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся, направлений их подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя.

В настоящее время в теории обучения отсутствует единое понимание термина «педагогическая технология». Различные аспекты педагогической технологии рассматриваются в работах В.П. Беспалько, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, Г.К. Селевки и других исследователей. Несмотря на различие подходов к определению ее сущности, большинство авторов сходится во мнении, что главными чертами педагогической технологии выступают: определенная совокупность и четкая последовательность действий в процессе конструирования педагогического взаимодействия; гарантированность достижения поставленных целей; воспроизводимость технологии в любых условиях; стабильность успеха независимо от ситуации; охват технологическим процессом, как учителя, так и учащихся; контроль и самоконтроль, ориентированных на цель; необходимость анализа, прогноза и проекта во всех педагогических технологиях; целостность педагогического процесса.

Согласно теории контекстного обучения, *педагогическая технология* — это реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и осуществляемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности человека и педагогической деятельности преподавателя, а также с учетом логики развертывания научного знания и логики его использования в качестве ориентировочной основы будущей практически-профессиональной деятельности [2, с. 191].

Педагогическая технология в контекстном обучении строится как интегративное единство следующих пяти элементов: знания психологических закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов, знания сущности обучающей деятельности преподавателя, знания закономерностей совместной деятельности преподавателя и студентов, владения содержанием учебного предмета, знания закономерностей представленной в модельной форме профессиональной деятельности, где информация выступает средством решения задач и проблем.

Перед преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию на практике, стоит более сложная проблема, чем просто передача информации. Необходимо помнить, что главной целью является развитие сущностных сил и способностей студента, формирование общекультурных и профессиональных компетенций, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности.

При организации образовательного процесса студент с самого начала рассматривается как полноценный субъект деятельности, то есть человек, способный к целеполаганию и реализации этих целей в различных ситуациях жизни, обучения и профессиональной деятельности.

Педагогические технологии, несомненно, различаются в зависимости от преподаваемой учебной дисциплины: предметы математического и естественнонаучного цикла имеют строгий научный аппарат, здесь речь идет о экспериментально проверенных объективных фактах и отношениях между исследуемыми природными объектами, получившими статус законов, а предметы гуманитарного, социального и экономического цикла содержат множество субъективных точек зрения на одни и те же явления.

Рассмотрим, какие педагогические технологии можно использовать при контекстном обучении будущих бакалавров биологии при изучении иностранного языка. Это, прежде всего, технология проектной деятельности, организация дискуссий, конференций, круглых столов по современным экологическим проблемам, технология развития критического мышления через чтение и письмо с использованием различных приемов.

При знакомстве с аутентичными текстами будущие бакалавры биологии получают дополнительную информацию о состоянии природы, об охране видов и территорий, о редких и вымирающих видах животных, о международных и региональных природоохранных движениях и организациях, об экологической экспертизе и мониторинге окружающей среды. Полученная информация становится предметом обсуждения, дискуссии, сопоставления путей решения данной проблемы в России и стране изучаемого языка.

На занятии по немецкому языку в ФГБОУ ВПО Вятская государственная сельскохозяйственная академия студенты по направлению подготовки «Биология» после знакомства с международными организациями «Greenpeace» и «WWF» по заданию преподавателя сравнивали цели, статус, количество членов, представительство во всем мире и в Германии непосредственно, источ-

ники финансирования, важнейшие акции и проекты этих организаций. Это были неподготовленные диалогические высказывания по данной тематике.

Затем студентам был задан вопрос: Welche neue Umweltschutzorganisation möchten Sie gründen?/ Какую новую организацию по защите окружающей среды Вы хотели бы организовать? Студенты, объединившись в группы по 3 человека, разработали название организации, логотип, слоган или девиз, определили статус и цели организации, примерное количество и возраст участников, запланировали первые акции.

Каждая группа представила свой проект в виде оформленных плакатов, убеждая вступить в ряды именно их организации и принять активное участие в природоохранной деятельности.

Студентами были предложены следующие варианты организаций: BÖR (Bund der Ökologen Russlands) / Союз экологов России, Welt ohne Plastik/ Мир без пластика, Arche/ Ковчег, Saubere Planet/ Чистая планета, Natürliche Erbe/Природное наследие.

Такой вид деятельности помогает развиваться творческим способностям студентов, умению работать в команде, формирует активную социальную позицию в области охраны природы, все эти качества будут востребованы в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, благодаря применению инновационных педагогических технологий в контекстном обучении будущих бакалавров биологии создаются условия для формирования и развития профессиональных знаний, умений и навыков решения социально-экологических проблем, развивается опыт творческой деятельности, повышается интерес к избранной профессии, формируется готовность к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. — Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. — 416 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2012. — 336 с.

Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов

Горлицына Ольга Александровна, аспирант

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В условиях научно-технического прогресса проблема графического представления информации приобретает особое значение. Это связано с тем, что в современном мире все шире используется представление информации в виде графических зависимостей как наиболее наглядных и экономических.

Графическое образование студентов направлено на подготовку грамотных в области графической деятельности специалистов, «владеющих совокупностью знаний о графических методах, способах, средствах, правилах отображения, сохранения, передачи, преобразования информации и их использования в науке, производстве, ди-

зайне, архитектуре, экономике и общественных сферах жизни; владеющих совокупностью графических умений, а также способных использовать полученные знания и умения не только для адаптации к условиям жизни в современном обществе, но и для активного участия в репродуктивной и творческой деятельности (научной, производственной, проектной и др.)». [1]

Требования, предъявляемые к современному специалисту, «обуславливают необходимость усиления графического образования, являющегося частью общего образования современного человека. Возникла объективная необходимость пересмотра целей, содержания, методов, средств графического образования обучающихся, которые будут способны обеспечить устойчивое воспроизводство и развитие материального и интеллектуального потенциала страны». [3]

Цель графического образования конкретизируется в основных задачах:

- формировании представлений о графических средствах (языковых, неязыковых, ручных, компьютерных) отображения, создания, хранения, передачи и обработки информации;
- изучения и освоения методов, способов, средств графического отображения и чтения информации, используемых в различных видах деятельности;
- развитии пространственного воображения и пространственных представлений, образного, пространственного, логического, абстрактного мышления учащихся;
- формировании умений применять геометро-графические знания и умения для решения различных прикладных задач;
- ознакомлении с содержанием и последовательностью этапов проектной деятельности в области технического и художественного конструирования;
- овладении компьютерными технологиями для получения графических изображений (при наличии компьютерной техники).
- развитие инновационной творческой деятельности обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач;
- формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса;
- формирование способности придавать экологическую направленность любой деятельности, проекту;
- овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий;
- формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач.

На сегодняшний день многие исследователи отмечают, что в любой области должна осуществляться подготовка специалистов на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода.

Сущность компетентностного подхода предполагает, в первую очередь, изменение формулировки целей обучения, представление их и ожидаемых результатов обучения в виде совокупности компетенций, отражающих разные уровни профессиональных задач. Компетентностный подход можно охарактеризовать и как попытку привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, так как этот подход связан с заказом на образование со стороны работодателей — тех, кому нужен компетентный специалист. Иными словами, компетентностный подход — это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Компетентностный подход обновления содержания образования направлен на развитие компетентностей обучаемых на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, практической направленности и становление базовых компетентностей.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие компетентности, несмотря на частое употребление, достаточно сложное и не имеет однозначного толкования. К существенным признакам компетентности относят уровень, определяемый комбинацией следующих критериев:

- уровень усвоения знаний и умений;
- диапазон и широта знаний и умений;
- способность выполнять специальные задания;
- способность рационально организовывать и планировать работу;
- способность использования знания в нестандартных ситуациях.

На основании изученных материалов различных исследователей мы дали авторские определения понятий графического образования и графической компетентности.

Графическое образование — это процесс изучения и усвоения графических средств отображения, создания, хранения, передачи и обработки знаний.

Графическая компетентность — это умение использовать графические средства отображения, создания, хранения, передачи и обработки знаний.

Информационная насыщенность современного мира требует специальной подготовки учебного материала перед его предъявлением обучаемым, чтобы в визуально обозримом виде дать учащимся основные или необходимые сведения. Эффективным способом обработки и компоновки информации является ее «сжатие», т.е. представление в компактном, удобном для использования виде. Разработкой моделей представления знаний в «сжатом» виде занимается специальная отрасль информационной технологии — инженерия знаний. Дидактическая адаптация концепции инженерии знаний основана на том, что, «во-первых, создатели интеллектуальных систем опираются на механизмы обработки и применения знаний человеком, используя при этом аналогии

нейронных систем головного мозга человека. Во-вторых, пользователем интеллектуальных систем выступает человек, что предполагает кодирование и декодирование информации средствами, удобными пользователю, т.е. как при построении, так и при применении интеллектуальных систем учитываются механизмы обучения человека». [2]

Способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессиональным качеством многих специалистов, в том числе — и студентов педагогических вузов. Следовательно, в процессе обучения должны формироваться элементы профессионального мышления: систематизация, концентрация, выделение главного в содержании.

На наш взгляд, это особенно актуально именно для будущего учителя технологии, поскольку преобладающим для него является образное и связанное с ним пространственное мышление. В силу этого будущими учителями технологии лучше усваивается визуальная информация, нежели словесная (текстовая). Представленная в графической форме, информация приобретает более сжатый и наглядный вид, что способствует лучшему запоминанию, удобству использования при решении задач, легкости преобразования. Следовательно, в образовательном процессе должны преобладать средства, интенсивно развивающие указанные качества и способности, в том числе и в обучении графическим дисциплинам.

Литература:

1. Степакова В.В. Методическое пособие по черчению: Графические работы [Текст] / В.В. Степакова. — М.: Просвещение, 2001. — С. 17.
2. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / М.А. Чошанов. — М.: Народное образование, 1995. — 160 с.
3. Янкович Н.С. Графическое образование — структурное звено в профессиональном определении старшеклассников [Электронный документ] / Н.С. Янкович // Режим доступа: http://r.kem-edu.ru/profsch2008/II40_Yankovich.pdf. — Дата обращения: 07.07.2012.
4. Янкович Н.С. Графическое образование — структурное звено в профессиональном определении старшеклассников [Электронный документ] / Н.С. Янкович // Режим доступа: http://r.kem-edu.ru/profsch2008/II40_Yankovich.pdf. — Дата обращения: 07.07.2012.
5. Электронный ресурс, режим доступа: <http://college.ru/pedagogam/450/506/507/509/512/519/>

Критериально-уровневая характеристика организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов

Зайцева Оксана Николаевна, старший преподаватель
Орловский государственный университет

Тенденция на увеличение самостоятельной учебной нагрузки студентов медицинских специальностей в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального обра-

К таким средствам можно отнести разработанную нами учебно-методическую программу «Способы визуализации». Данная программа направлена на обучение студентов способам визуализации знаний. Программа позволяет студентам овладеть системой знаний и умений по свертыванию и разворачиванию учебной информации большого объема. Она рассчитана на студентов графических факультетов, так как этот курс тесно взаимосвязан с основным содержанием образования.

Основным результатом обучения является сформированность ряда графических компетенций студентов: 1) способность выбирать оптимальные знаки визуализации; 2) способность выполнять графическую модель; 3) способность декодировать графическую модель; 4) способность совершенствовать графическую модель. Достоверность полученных результатов подтверждается многочисленными исследованиями, которые показали, что без целенаправленного формирования графических компетенций у учащихся не вырабатываются умения грамотной визуализации текстовой информации. Разработанный нами элективный курс в наибольшей степени способствует формированию умений грамотно и качественно анализировать вербальный текст, использовать оптимальные графические средства для кодирования информации, раскодировать графический текст. В конечном итоге, это приводит к формированию современного грамотного специалиста, способного компетентно выполнять свои профессиональные функции.

зования, несомненно, влияет на форму организации их самостоятельной работы. Именно поэтому появляется необходимость изменить методы организации самостоятельной работы студентов и усилить выработку у них на-

выков самостоятельной деятельности. Это повышает качество обучения студентов медицинских специальностей, позволяет формировать уровень теоретической и практической подготовленности будущего специалиста в соответствии с требованиями, предъявляемыми к выпускникам вуза.

Теоретическая модель организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов представляет собой систему функционально взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, технологического и критериально-оценочного. *Целевой блок* предполагает уточнение и конкретизацию целей обучения математическим дисциплинам — практические, образовательные, воспитательные и развивающие. Следует отметить, что целевой блок теоретической модели определяется социальным заказом общества и требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к подготовке будущих медиков. Он предопределяет наполнение остальных блоков модели и создает предпосылки для их объединения в целостное единство. *Содержательный блок* предусматривает отбор содержания учебного материала в контексте модульного подхода. *Технологический блок* реализуется посредством технологии дистанционного обучения математическим дисциплинам. В данном исследовании считаем целесообразным создание целостного автоматизированного рабочего комплекса дисциплины, который будет использоваться в рамках проектируемой технологии.

Выделение *критериально-оценочного блока* связано с разработкой критериев и показателей успешного функционирования модели организации самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов.

Важным этапом в разработке внутреннего содержания *критериально-оценочного блока* теоретической модели является *выбор и обоснование критериев, показателей и уровней сформированности умений самостоятельной деятельности студентов медицинских специальностей*. В связи с этим, считаем уместным остановиться на сущности понятий «критерий» и «показатель», учитывая, что единый подход к их определению в настоящее время до сих пор отсутствует.

Понятие «критерий» (от греч. *kriterion* — средство для суждения) в различных библиографических источниках имеет различные трактовки, например: мерило оценки, суждения [1]; показатели, сочетающие в себе методы расчета, теоретическую модель распределения и правила принятия решения [2]; признак истинности, «на основании которого производится оценка качества объекта, процесса» [3] и др.

Многообразие терминологических значений понятия «критерий» находит свое выражение в их системном толковании, например, в научных исследованиях не редко прибегают к использованию системы критериев.

По мнению ряда исследователей, критерии должны устанавливать связи между всеми компонентами исследу-

емой системы, отражать динамику измеряемого качества во времени, а также сочетать количественные и качественные показатели. Кроме того, критерии должны учитывать предъявляемые к ним *требования*: адекватность тем явлениям, измерителем которых они являются; соответствие дидактическим целям и результатам обучения; выражение в таких понятиях, которые можно подвергнуть количественному анализу; обеспечение относительной простоты измерений, легкость расчетов, доступность и удобство в обращении; возможность оценивания не только объема, но и качества знаний, навыков, умений и компетенций [4].

В ходе теоретического этапа диссертационной работы были выделены и обоснованы следующие критерии и соответствующие им показатели:

мотивационно-целевой: мотивационная готовность к эффективной профессиональной деятельности; позитивная ценностная установка на будущую профессиональную медицинскую деятельность, способность к рефлексии в процессе самостоятельной работы характеризуется формированием познавательного и профессионального интереса будущих медиков, их мотивационной сферы, самостоятельности и активности; умение творчески пользоваться приобретенными знаниями, способность к варьированию знаниями.

когнитивно-деятельностный характеризуется объемом и качеством приобретенных знаний в соответствии с требованиями учебных программ математических дисциплин, сформированностью умений, навыков и способностей применять их в решении профессионально-ориентированных заданий, а также отражает уровень владения приемами приобретения, накопления и усвоения информации, методами ее переработки и логически последовательным мышлением.

контрольно-оценочный, который характеризуется осознанием студентами собственных действий, приемов и способов при решении типовых профессиональных задач во время самостоятельной работы, уровнем знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в целом, сформированных в процессе самостоятельного изучения математических дисциплин.

Далее считаем необходимым осуществить выбор и обоснование *уровней* сформированности умений самостоятельной деятельности студентов медицинских специальностей.

В различных педагогических исследованиях, как правило, количество выбранных уровней для оценки результатов какой-либо деятельности находится в пределах от двух до пяти, но чаще всего педагоги-исследователи выделяют три-четыре уровня. Для объективного проведения экспериментального исследования, а также с учетом необходимости качественной оценки, считаем целесообразным согласиться с позицией ряда исследователей (П.В. Гуменюк [5] и др.) и выделить четыре уровня сформированности умений самостоятельной деятельности студентов медицинских специальностей: высокий, средний, достаточный и критический.

Высокий (необходимый) уровень характеризуется: наличием системных, исчерпывающих математических знаний в объеме учебных программ, позволяющих творчески решать типовые задачи; способностью обеспечить максимальную продуктивность деятельности; положительной мотивацией достижения успеха в профессиональной и познавательной деятельности, проявлением инициативы, активности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также выраженностью других профессионально значимых личностных качеств.

Средний (достаточный) уровень характеризуется: наличием твердых и достаточно полных математических знаний в объеме учебных программ и незначительных ошибок при ответах на заданные вопросы; уверенным применением полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности, связанной с решением типовых задач; способностью обеспечить относительно высокую продуктивность самостоятельной учебно-познавательной деятельности, но в то же время недостаточной самостоятельностью и недостаточной гармоничностью в проявлениях мыслей и поведения, а также преобладанием внешней мотивации.

Низкий (допустимый) уровень характеризуется: наличием ограниченных, нетвердых и несистемных математических знаний в объеме учебных программ; способностью обеспечить частичную продуктивность деятельности; наличием значительных ошибок и недостаточной быстротой при решении типовых задач; про-

явлением зависимости поведения от внешних обстоятельств.

Критический (недопустимый) уровень характеризуется: отрывочными знаниями, проявляющимися на уровне знакомства с учебным материалом; слабой развитостью профессиональных умений; отсутствием познавательной активности и способности в осуществлении продуктивной профессиональной деятельности; непониманием сущности изучаемого материала; подверженностью влиянию конкретной ситуации, а также отсутствием мотивов положительного поведения.

Следует заметить, что границы выделенных уровней подвижны. Обусловлено это противоречием между современными требованиями к медицинским работникам и недостаточным умением студентов медицинских специальностей осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность;

Выделенные уровни позволяют в достаточной мере дифференцировать группы обучающихся, производить диагностику и прогнозирование формирования у них умений самостоятельной деятельности. В целом данные уровни соответствуют традиционным, причем меньшее их количество, на наш взгляд, явилось бы причиной слишком большой разнородности состава той группы, которая была бы отнесена к одному уровню, большее же их число слишком раздробляло бы наблюдаемую группу студентов, что, в свою очередь, создавало бы дополнительные трудности как для проведения исследования, так и для обработки его данных.

Литература:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. — 20-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1988. — 750 с.
2. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — Изд 2-е, испр. и доп. — Ростов н/Д.: Изд-во «ФЕНИКС», 1998. — 512 с.
3. Гуменюк П.В. Развитие культуры мышления будущего специалиста в процессе изучения в вузе общепрофессиональных дисциплин: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гуменюк Павел Владимирович. — Орел, 2006. — 210 с.
4. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография. — М.: МО РФ, 1999. — 328 с.
5. Гуменюк П.В. Развитие культуры мышления будущего специалиста в процессе изучения в вузе общепрофессиональных дисциплин: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гуменюк Павел Владимирович. — Орел, 2006. — 210 с.

Рефлексивное взаимодействие как средство предупреждения нежелательных профессиональных рисков у будущего олигофренопедагога

Никитина Виктория Валерьевна, аспирант
Оренбургский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются основные нежелательные профессиональные риски у будущих специалистов специального образования и педагогический потенциал рефлексивного взаимодействия как средства предупреждения этих рисков.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, деструкции, взаимодействие, рефлексия, рефлексивное взаимодействие.

По мнению исследователей, профессия специального педагога в большей степени, чем близкие ей педагогические профессии, находится в зоне риска, подвержена разнообразным деструкциям, так как уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем в процессе педагогической деятельности, приводит к искажению личностного профиля специалиста. Это связано с тем, что выполнение конкретных видов труда не требует многообразных качеств и способностей личности, многие ресурсные возможности остаются невостребованными. Отдельные профессионально значимые качества с годами трансформируются в профессионально нежелательные. Результатом этого является образование профессиональных деформаций (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова)

Объем информации, которую должен усваивать специальный педагог как в учебно-профессиональной, так и в профессиональной деятельности в целом, постоянно увеличивается, скорость обновления информации возрастает, однако ресурсы человеческой психики (величина поля зрения, объем памяти, психофизиологические функции) практически не изменяются, а быть может и ухудшаются, что приводит к экономии сил. У профессионала могут сужаться профессиональные интересы до узкой области специализации. Ребенок уже рассматривается как объект воздействия, а его нарушения — как поломка, которую нужно устранять, не ориентируясь на личностные особенности человека. Да и сама педагогическая деятельность приобретает оттенок конвейерной работы. Данное противоречие, обусловленное подверженностью профессии специального педагога профессиональным деструкциям, отрицательно сказывается как на качестве работы, так и на личностных качествах, обуславливающих актуальность интеллектуально-творческого развития будущего специального педагога.

В связи с этим оговорим еще одно определение: *профессиональные деформации* — это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность. Они порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека [4 с. 85].

Теоретический анализ и опыт исследовательской деятельности доказывают, что особое место в организации продуктивного творческого мышления, способного предупредить педагогические риски, занимает *рефлексивное взаимодействие* как особый механизм, предполагающий сферу отношений, взаимодействий (к самому себе, к другому ит.д.)

Если же рассматривать уровни освоения деятельности под углом профессионализма, то современным специалистам необходимы умения измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на движение качественных показателей в деятельности, иными словами — умения исследовать качественные показатели практической деятельности. Такие умения необходимы специалистам на каждом функциональном этапе профессиональной деятельности и рефлексивное взаимодействие здесь выступает как средство развития профессионализма. Сформированная способность к рефлексивному взаимодействию профессиональных интересов и возможностей, поставленных целей, способов их достижения, результатов, а также межличностных отношений позволит характеризовать в дальнейшем специалиста как способного действовать в рамках поставленных целей и задач, а также самоизменяться, если способности не соответствуют изменившимся профессиональным требованиям [2].

Анализ научной литературы и диссертационных исследований позволяет утверждать, что в современной педагогической науке нет единого подхода к проблеме взаимодействия. Это обусловлено многообразием взглядов на сущность понятий «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие».

В данной работе **взаимодействие** понимается как уникальная форма развития, обоюдного изменения явлений, как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит обмен между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение [9, С. 59].

Субстанцией психологического мира внутренних состояний и переживаний человека в контексте взаимодей-

ствия является его сознание, а движущей силой происходящих в нем изменений — **рефлексия**. Ее роль состоит в переосмыслении и трансформации содержаний сознания, изменение которых определяется взаимодействием субъектного и объектного мира внутренней жизни человека, детерминируемой, в свою очередь, его взаимодействием с окружающей природой и социумом [1; 3].

Отечественных исследования рефлексивных процессов проводились в 4-х аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном.

Кооперативный аспект рефлексии изучался, в первую очередь, основателями Московского методологического кружка Георгием Петровичем Щедровицким, Никитой Глебовичем Алексеевым и др. [5, С. 31; 8, С. 21–22; 10].

Знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают, в частности, проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное, кооперации их совместных действий. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней. В работе кратко описан способ введения Г.П. Щедровицким рефлексии в контекст деятельности.

Коммуникативный аспект рефлексии направлен на представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков. Давая социально-психологическое определение понятия «рефлексия», Е.В. Смирнова и А.П. Сопиков отмечают, что «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией».

Личностный аспект рефлексии направлен на собственные поступки и образы собственного «я» как индивидуальности. С этой точки зрения рефлексия — это процесс переосмысления, механизм «не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур (типа: «я» — физическое тело», «я» — биологический организм», «я» — социальное существо», «я» — субъект творчества» и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность.

Что касается интеллектуального аспекта рефлексии, его хорошо подчёркивает определение рефлексии В.В. Давыдова как умения субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия».

Термин «*рефлексивное взаимодействие*» довольно редко используется в психолого-педагогической литературе, чаще — в политологии и конфликтологии. Политологи рассматривают рефлексивное взаимодействие в рамках понятия рефлексивное управление. В этом случае понятие рефлексивное взаимодействие основано на том факте, что конфликтующие стороны воспроизводят расхождения друг друга.

Все эти теоретические предпосылки в педагогике дают возможность сформулировать понимание **рефлексивного**

взаимодействия как педагогически целесообразного влияния на становление будущего специального педагога, побуждающего личность к социальным и личностно значимым самопреобразованиям, поиску нравственных опор в жизни, приложению усилий к продуктивной интеллектуально-творческой деятельности [7, С. 238].

Рефлексивное взаимодействие мы рассматриваем как эффект педагогического взаимодействия, важнейшей составляющей которого является рефлексия, инициирующая стратегическое видение личностью себя, побуждающая студента к интеллектуально-творческому преобразованию на более высоком уровне, к приложению своих усилий к будущей профессиональной самореализации [7].

Рефлексивная модель обучения предполагает особую форму педагогического взаимодействия — рефлексивное взаимодействие. Огромную роль в становлении интеллектуального творчества будущего специального педагога принадлежит преподавателю — организатору и инициатору рефлексивного взаимодействия.

Наиболее подробную операциональную структуру рефлексии преподавателя предложила Неура Режина Хенке, обобщившая позиции таких авторов, как Дьюи и Шон [6]. Она выделила 8 компонентов структуры, сформулировав их как обращения к педагогу:

1. Учи («Teach»).
2. «Думай вспять» («Think back»).
3. Описывай («Describe»).
4. Исследуй причины («Investigate reasons»).
5. Переосмысли то, что произошло, в свете теоретических моделей («Re-frame events in the light of several theoretical framework»).
6. Разработай ряд интерпретаций («Generate multiple understandings»).
7. Реши, что делать дальше («Decide what to do next»).
8. Начни все снова («Start it all over again»).

Как видно из структуры, собственно рефлексия как самостоятельная сфера в ней занимает место со 2-го по 7 пункты включительно. Перед и за ней находятся непосредственно обучающие действия педагога. Логика структуры поэтому можно записать так: действие — рефлексия — действие.

Однако рефлексия преподавателя еще не вся рефлексивная модель обучения (RT), поскольку последняя необходимо включает еще и рефлексивный тип взаимодействия педагога и обучающегося, когда рефлексия происходит не только в голове преподавателя, но также и в голове обучающегося. Организовать этот совместный рефлексивный процесс — сложная методическая и творческая задача преподавателя. Чтобы отграничить рефлексивный тип взаимодействия преподавателя и обучающегося от нерефлексивных, проанализируем типологию учебных интеракций, предложенную Яном МакГратом. Он выделил четыре стратегии взаимодействия педагога и аудитории [11. Р.Р.165–171], которые могут быть представлены в следующем виде:

Автор данной схемы выделяет четыре типа или категории процесса интеракции («process categories»), составляющие макроуровень всей системы: 1) Feeding (императивный или трансляционный тип интеракции), 2) Leading (направляющий тип интеракции), 3) Showing (демонстрационный), 4) Throwing (деятельностный или акционный). Категориям соответствуют определенные формы обучения, составляющие микроуровень системы («process options»). Остановимся более подробно на каждой категории

В схеме МакГрата только одна категория интеракции соответствует тому, что можно назвать рефлексивной моделью — это Leading. Feeding и Showing в свой предельной сущности не предполагают никакой рефлексии, более того, прямо ей противостоят. Throwing вообще трудно назвать типом учебной интеракции, это, скорее, конкретный педагогический прием. Он действительно содержит в себе большие возможности для реализации рефлексивного принципа, поскольку апеллирует к творческой активности обучающегося, который тот должен проявить

в новой для него ситуации. Тем не менее сам по себе он еще не гарантирует того, что обучение пойдет по рефлексивной модели

Практический опыт деятельности доказывает, что рефлексивное взаимодействие в образовательном процессе обладает значительным потенциалом для творческого развития личности и как следствие профилактикой возникновения нежелательных профессиональных деформаций.

Несоответствие объективно изменившегося социального запроса общества и фактических результатов образовательного процесса актуализирует необходимость качественно обновленной системы рефлексивного взаимодействия, обеспечивающей инициирование интеллектуального творчества будущего специального педагога, саморазвитие и самосовершенствование в совместном с преподавателем в интенциональном, интеллектуально-творческом опыте, становление и развитие его творческих способностей, эффективность исследовательской деятельности по созданию нового творческого продукта

Литература:

1. Аллахвердян А.Г. Психология науки: учебное пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 312 с.
2. Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента: методическое пособие для преподавателей вузов и методистов / С.Л. Белых; под ред. А.С. Обухова. Ижевск: УдГУ, 2008. 72 с.
3. Давыдова Г.И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия [Текст] / Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов // Мир психологии. Научно-методический журнал. — 2008. — № 1. — с. 59—71. — (Авторство не разделено).
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
6. Лехциер В.Я. «Собственный путь в движущихся песках» (Рефлексивная модель обучения как подход к профессиональному развитию преподавателя английского языка) / В.Я. Лехциер // Вестник СамГУ. 2002. № 3
7. Москвина А.В. Становление интеллектуального творчества старшеклассников: учебное пособие для студентов педвузов / А.В. Москвина. М.: Высшая школа, 2008. 352 с.
8. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин. М.: «Когито-Центр», 2010. — 304 с. .
9. Социальная работа: теория и практика / Отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. М., 2002. 275 с.
10. Хорошаев С.В. Рефлексивное взаимодействие в политических процессах / С.В. Хорошаев // Вестник научно-технического развития Национальная Технологическая Группа 12 (40), 2010 г.
11. McGrath I. Feeding, Leading, Showing, Throwing: Process Choices in Teacher Training and Trainer Training. In Teaching to Train Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Уровневая характеристика готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности

Сиднева Ирина Евгеньевна, ассистент

Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт)

В нашем исследовании «*готовность к организационно-управленческой деятельности*» рассматривается как предпосылка успешности данного вида деятельности и представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя: 1) мотивационную составляющую (наличие положительной мотивации, интереса к будущей профессиональной деятельности и организационно-управленческой деятельности как ее составляющей); 2) содержательную составляющую, то есть способность к организационно-управленческой деятельности (умение планировать и организовывать свою деятельность и деятельность других, умение управлять коллективом, принимать решения и осуществлять другие управленческие функции); 3) деятельностную составляющую (проявление воли, энергии действия, самостоятельности и активности) [2].

Такое понимание данного вида готовности предполагает выделение в ней психологического, содержательного и практического компонентов.

При выделении уровней готовности студентов к организационно-управленческой деятельности мы опирались на работы А.А. Деркача, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., в которых даны классификации уровней овладения человеком деятельностью вообще, на работы О.В. Госсе, Н.В. Кузьминой, Н.М. Яковлевой и др., в которых даны классификации уровней подготовленности студентов к профессиональной деятельности.

Организационно-управленческую деятельность можно определить как специфический вид деятельности, направленный на реализацию целей организации через функции управления, включающие планирование, организацию, мотивацию и контроль деятельности подчиненного коллектива исполнителей, а также собственной деятельности (при самоорганизации и самоконтроле).

Уровневая характеристика готовности студентов к организационно-управленческой деятельности непосредственно связана с уровнями самой организационно-управленческой деятельности, наиболее развернуто представленными в работах по акмеологии А.А. Деркача. Основной особенностью управленческой деятельности, выделяемой А.А. Деркачом, тем, что отличает ее от исполнительской деятельности, является то, что управленческая деятельность предполагает динамическое начало мира деятельности и включает само порождение нормы преобразования чего-либо и модифицирование, совершенствование норм как исходных начал самого деятельностного бытия. Исполнительская же деятельность, имея в основе реализацию фиксированной нормы преобразо-

вания чего-либо, выражает статическое начало мира деятельности.

Управленческая деятельность, являясь определенным типом деятельности, совмещает в себе сущности общеделятельного характера и типоделятельные сущности. Именно обращение к специальным представлениям об управленческой деятельности, подчиненным необходимости отражения сущностной базы проявлений управленческой деятельности, позволяет выделять уровни развитости самой управленческой деятельности. Уровневый анализ предстает как установление качественных «шагов» в приближении реального управленческого процесса к соответствию сущности управленческой деятельности и в степени развернутости сущностных качеств.

В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «*высших*» и «*низших*» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов.

Под термином «*уровень*» мы будем понимать характеристику сформированности готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов вуза. Выделение уровней изучаемого процесса позволяет рассмотреть его формирование как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественному. Уровень сформированности готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов характеризует динамику качественных изменений признаков, наличие которых позволяет судить об их присутствии у студента.

Простейшая типология уровней управленческой деятельности, как и любой деятельности, включает уровни «*дилетантский*», «*рутинно-профессиональный*», «*инновационно-профессиональный*» и «*культурно-профессиональный*».

«*Дилетант*» реализует управленческую функцию без обращения к вопросу о наличии соответствующих способностей, и он стихийно приобретает типоделятельные стереотипы. «*Рутинный управленец*» выполняет требования суммы типовых задач, обеспечивающих успешность деятельности в стабильных условиях. При этом он проверяет соответствие наличных способностей фиксированным нормативным требованиям «задачного» типа. «*Инновационно-профессиональный управленец*» является чувствительным к изменениям внешних условий и требований, а также склонным к изменениям и совершенствованию своей деятельности. При этом он не отказывается от постановки и решения прежних задач, он их «совершенствует». Однако уровень определенности процесса порождения нового не высок и стихийно обоснован.

«Культурно-профессиональный» управленец не только реализует установку на новизну, но и ценность определенности за содержание инновации и способ ее порождения [1].

Более сложная типология уровней готовности управленца включает в себя следующие звенья:

- успешное решение частных задач в конкретных условиях;
- реализация требований нормы деятельности управленца в конкретных условиях;
- реализация требований конкретной нормы с привлечением рефлексивного сопровождения;
- постановка проблемы в условиях затруднения при решении управленческой задачи и локальная коррекция нормы своей деятельности;
- многопозиционное решение управленческой задачи;
- ситуационное внесение коррекции в позиционную структуру управленческой деятельности в ходе решения задач;
- перенос акцента в ходе позиционного корректирования, в блок рефлексивного сопровождения;
- введение критериального обеспечения в рефлексивную самоорганизацию в целостности управленческой деятельности;
- включение в позиционную структуру звена профессионального самосовершенствования;
- выделение звена стратегического проектирования управленческой деятельности;
- выделение звена стратегического проектирования развития управленческих способностей;
- выделение звена научного обеспечения стратегической организации профессионального самоусовершенствования управленца;
- выделение звена культурно-рефлексивного обеспечения стратегической организации профессионального самоусовершенствования управленца;
- внесение ценностного акцента в рефлексивно-культурную самоорганизацию профессионального развития управленца.

Каждый из этих уровней исследуемой готовности взаимодействует с предшествующим и последующим. Внутри каждого уровня между отдельными студентами существуют различия в степени их готовности к организационно-управленческой деятельности. При переходе с уровня на уровень степень их активности повышается.

На основании вышеизложенного, учитывая задачи нашего исследования, данное представление готовности студентов к организационно-управленческой деятельности мы дополнили обобщенной уровневой характеристикой сформированности готовности к организационно-управленческой деятельности. Критерий уровня в данном случае отражает степень выраженности определенных свойств, динамику сформированности характеристик по каждому компоненту готовности к организационно-управленческой деятельности:

— уровень минимальной готовности характеризуется низким уровнем мотивации к организационно-управленческой деятельности; отсутствием умения делать ответственный выбор своих действий; фрагментарными знаниями организационно-управленческой деятельности; первоначальными умениями по осознанию цели действия и поиску способов его выполнения; простыми разрозненными навыками шаблонами; репродуктивной деятельностью с подсказкой, повторным выполнением действия с целью его усвоения; низким уровнем межличностного взаимодействия и проявления степени самостоятельности при выполнении практических работ. Взаимодействие иницируется и организуется педагогом, студент проявляет в основном уклонение, индивидуализм, легко вступает в эмоциональные конфликты отношений, испытывает трудности в установлении контактов с однокурсниками и педагогами; не стремится к общению;

— уровень базовой готовности характеризуется пониманием и осознанием значения мотивации, как в отношении избранной специальности, так и мотивации деятельности вообще, включая организационно-управленческую деятельность, умением производить выбор ценностей, позитивным отношением к учению в вузе; знания о теоретических основах организационно-управленческой деятельности сформированы на основе деятельности репродуктивного (алгоритма); студент реализует знания рациональной организации и осуществления управленческой деятельности на основе имеющейся информации, характеризуется самостоятельной репродуктивной алгоритмической деятельностью с учетом реальных условий, приводящих к решению поставленной задачи; взаимодействие иницируется педагогом, но студент участвует в его организации, при этом он готов проявить стратегию компромиссного взаимодействия, равенства позиций; степень проявления самостоятельности в практической деятельности характеризуется определенной дозой помощи (студент нуждается в поддержке преподавателя, ищет руководство при обучении);

— уровень повышенной готовности характеризуется продуктивной мотивацией с выраженным преобладанием мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к учению в вузе; функциональными знаниями и осознанными умениями организационно-управленческой деятельности, являющимися результатом опыта по их применению в конкретной практической деятельности; осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов ее достижения; продуктивной эвристической деятельностью и умением решать видоизмененные, нетиповые задачи; на данном уровне взаимодействие может иницироваться педагогом, но студенты готовы к самоорганизации, демонстрируя совместную активность, кооперацию, компромисс, уступчивость, проявляя стремление расширить круг общения; степень проявления самостоятельности характеризуется самостоятельным применением знаний в практической деятельности, выполнением заданий как эвристического, так и творче-

ского характера; готовностью следовать внутренним устремлениям;

— уровень высокой готовности характеризуется сформированностью ценностных ориентаций на организационно-управленческую деятельность, студент производит ценностный выбор и определяет значимость организационно-управленческих ценностей на основе собственных ценностных установок и организационно-управленческого идеала; осознает и понимает значимость общечеловеческих ценностей (истина, жизнь, красота, добро), в структуре ценностных ориентаций преобладают ценности профессионального успеха (управленческое и организаторское мастерство, ответственность, организованность) и жизненной самореализации (творчество, автономность, самосовершенствование); осознанной мотивацией к организационно-управленческой деятельности, высоким уровнем социально-психологической адаптированности, продуктивной организационно-управленческой деятельности, сформированным опытом совместной деятельности и готовностью активно в нее вовлекаться, умением отстаивать свое мнение,

принимать самостоятельные решения; высокой степенью овладения управленческой деятельностью в сочетании с умениями осуществлять рациональные и эффективные действия; межличностное взаимодействие на данном уровне характеризуется сформированным умением сотрудничать с другими людьми, группами, коллективами; самостоятельностью в постановке и решении управленческих задач.

Таким образом, сформированность у специалиста готовности к организационно-управленческой деятельности обеспечивает организацию индивидуальной и групповой деятельности, содействует выстраиванию межличностного взаимодействия и общения, позволяет планировать краткосрочные и долгосрочные действия, эффективно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, оптимально использовать временные, материальные, психологические и кадровые ресурсы, осуществлять руководство коллективом. Организационно-управленческие способности работника становятся востребованными вне зависимости от занимаемой должности и характера основной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
2. Слостенин В.А. Гуманитарная структура специалиста / В.А. Слостенин // Магистр. — 1991. — № 1. — С. 16—25.

Критериально-уровневая характеристика правовой компетенции студентов медицинского института

Соболева Мария Александровна, старший преподаватель
Орловский государственный университет

Возрастающая потребность общества в юридически грамотных специалистах сферы здравоохранения обуславливает необходимость формирования правовой компетенции студентов медицинского института.

Под правовой компетенцией студента медицинского института мы понимаем интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее готовность и способность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении профессиональной медицинской деятельности.

В качестве структурных элементов правовой компетенции студентов медицинского института мы выделяем три основных компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий.

Ценностно-мотивационный компонент правовой компетенции студентов медицинского института включает уровень оценки и отношения к праву, наличие положительного или отрицательного отношения к воспринимаемому знанию, в результате которого на основе интереса формируется убеждение в личной ценности правовых

норм, уважение к праву, вырабатывается правомерное поведение в будущей профессиональной деятельности.

Содержание профессиональной деятельности медицинских работников предопределяет наличие системы гуманистических и правовых ценностей, мотивирующих их на правомерное поведение и формирующих позитивное отношение к профессиональной медицинской деятельности. Для успешного формирования правовой компетенции студентов медицинского института считаем важным определить состав и иерархию ценностей, которые будут не только придавать направленность будущей профессиональной деятельности, но и определять взаимодействие студентов с окружающим миром и людьми. Необходимо отметить, что профессия врача основывается на ряде гуманистических ценностей, предполагающих убеждение в изначальной ценности каждого человека, особенно его права на жизнь, физическую и психическую неприкосновенность, а также на ряде конституционно закрепленных правовых принципов (право, уважение права и закона, уважение прав и свобод личности, справедливость, ра-

венство людей, выполнение личностью своих обязанностей, законность и др.). Процесс осознания и принятия гуманистических и правовых ценностей позволит студентам медицинского института осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в будущей профессиональной деятельности.

Важной характеристикой ценностно-мотивационного компонента правовой компетенции студентов медицинского института является их мотивация к получению правовых знаний и к соблюдению требований законов в рамках будущей профессиональной медицинской деятельности.

Когнитивный компонент является теоретической основой правовой компетенции и обеспечивает студентов медицинского института правовыми знаниями, необходимыми для их успешной будущей профессиональной деятельности. Содержание правовой подготовки студентов медицинского института отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист») 2010 г. Так, в соответствии с данным документом, выпускник вуза должен знать нормы зарубежного права, информационное право, основные принципы и положения конституционного, гражданского, трудового, семейного, административного и уголовного права; права пациента и врача, обязанности, права, место врача в обществе, уметь ориентироваться в действующих нормативно-правовых актах о труде, применять нормы трудового законодательства в конкретных практических ситуациях, защищать гражданские права врачей и пациентов различного возраста.

Таким образом, в содержание когнитивного компонента правовой компетенции студентов медицинского института мы включаем такие правовые знания, как:

- знания основных положений теории права;
- знания законов страны, своих прав и обязанностей, свободы и ответственности;
- знания различных отраслей права (конституционного, административного, гражданского, трудового, семейного, уголовного) как гарантов обеспечения прав и законных интересов граждан Российской Федерации;
- знания правовых основ профессиональной медицинской деятельности;
- знания прав и обязанностей медицинских работников, прав пациентов и основных юридических механизмов их обеспечения в современном здравоохранении.

Поведенческий компонент правовой компетенции студентов медицинского института характеризует готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями и убеждениями, т.е. поступать правомерно — в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения. Анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело (квалификация (степень) «специалист») 2010

г., квалификационных требований по должностям медицинских работников позволили нам выделить следующие профессионально-правовые умения студентов медицинского института, позволяющие им правильно анализировать профессиональные ситуации, выделять их юридически значимые свойства, выбирать надлежащие правовые нормы, сопоставлять указанные ситуации с правовыми предписаниями, осуществлять правомерное поведение:

- умения применять положения норм права в конкретных практических ситуациях;
- умения по реализации своих прав и свобод в соответствии с правовыми нормами;
- умения защищать гражданские права врачей и пациентов;
- умения осуществлять адекватный выбор методов диагностики и лечения заболеваний;
- умения правильно вести и оформлять учетно-отчетную медицинскую документацию в медицинских организациях;
- умения по юридической оценке случаев ненадлежащего оказания помощи больному, иным профессиональным правонарушениям медицинского персонала и по определению возможных правовых последствий таких деяний, путей их профилактики и т.п.

Для получения информации об уровне правовой компетенции студентов медицинского института нами был разработан критериально-диагностический аппарат, включающий в себя критерии и раскрывающие их показатели.

При выделении критериев и показателей уровня сформированности правовой компетенции студентов медицинского института мы учитывали следующие требования:

1. Критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является, то есть в нем должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика измерения выражаемого критерием свойства.
2. Критерий должен выражаться дефиницией, то есть одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые значения.
3. Критерий должен быть простым, то есть допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников, тестов и т.п.
4. Критерии должны быть представлены рядом показателей, раскрывающих степень выраженности данного критерия;
5. Критерии и показатели должны отражать структурные компоненты правовой компетенции студентов;
6. Критерии и показатели должны соответствовать цели, задачам и содержанию процесса формирования правовой компетенции студентов медицинского института.

В качестве критериев сформированности правовой компетенции студентов медицинского института нами были выделены следующие:

1. **Степень сформированности ценностных установок и мотивации правомерного поведения.** Под этим

критерием мы понимаем проявляемое уважение к правовым ценностям, осознанное, мотивированное участие в учебной и социально-активной правовой деятельности.

Показатели: признание значимости правовых ценностей в обществе, выраженность учебных, профессиональных и познавательных мотивов к получению правовых знаний и их применению в будущей профессиональной медицинской деятельности; потребность повышать уровень своей правовой компетенции.

2. Степень правовой информированности. Под этим критерием мы понимаем владение системой правовых знаний. **Показатели:** знание основ теории государства и права, Конституции РФ, основных нормативно-правовых актов РФ, знание нормативно-правовых актов, регулирующих профессиональную медицинскую деятельность, знание прав и обязанностей медицинских работников, прав пациентов и основных юридических механизмов их обеспечения в современном здравоохранении; владение правовой терминологией.

3. Степень сформированности умений и навыков правомерного поведения. Под данным критерием мы подразумеваем владение правовыми знаниями и способностью их применять в практической деятельности. **Показатели:** умение самостоятельно осуществлять поиск, анализ и применение полученной правовой информации; умение осуществлять анализ нормативных правовых актов с точки зрения реализации и защиты прав человека; умение применять полученные правовые знания для определения соответствующего закону способа поведения и порядка действий в конкретных ситуациях; умение использовать юридические механизмы защиты прав и законных интересов как медицинских работников, так и пациентов; умение принимать правомерные решения в конкретной ситуации, возникающей при осуществлении профессиональной медицинской деятельности; умение дать юридическую оценку случаям ненадлежащего оказания помощи больному, иным профессиональным правонарушениям медицинского персонала и определять возможные правовые последствия таких деяний, пути их профилактики.

Уровни сформированности правовой компетенции студентов медицинского института в содержательном отношении представлены следующим образом.

Низкий уровень характеризуется несформированностью ценностно-мотивационного компонента правовой компетенции, поверхностными правовыми знаниями, то есть минимальным или недостаточным пониманием правовой информации, юридической терминологии, отсутствием умения анализировать правовую информацию. У студентов отсутствует положительная мотивация и стремление к правовому обучению.

Средний уровень характеризуется частичной сформированностью компонентов правовой компетенции, при этом студенты проявляют интерес лишь к обязательной правовой информации, правовые знания поверхностные, недостаточно четкие, в основном приближающиеся к предусмотренным учебниками. Правовой словарь ограничен, студенты употребляют минимальное количество юридических терминов. Данный уровень характеризуется сформированностью некоторых правовых умений, которые не всегда достаточны для решения ситуаций правового характера.

Высокий уровень характеризуется сформированностью всех компонентов правовой компетенции. Студенты проявляют многосторонний устойчивый интерес к правовой информации. Объем правовых знаний значительно выходит за пределы программы, знания глубоки и базируются на законах и нормативно-правовых актах. Данный уровень характеризуется потребностью в повышении правовых знаний и умений. Правовой словарь достаточно богат. Студенты грамотно решают правовые задачи, оценивают проблемную ситуацию с позиции законодательства.

Для получения информации об уровне правовой компетенции студентов медицинского института используются следующие формы, методы и методики: тестирование, анкетирование, экспертный опрос, решение юридических задач, составление правовых документов, методика диагностики учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой, методика «Жизненные ценности» М.Рокич, методика оценки когнитивного потенциала в обучении Н.И. Шевандрина.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Симуляционные формы обучения в практике преподавания экономических дисциплин и повышения квалификации

Рышкевич Владимир Михайлович, старший преподаватель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Белоруссия)

Имитационные (симуляционные) формы обучения, на наш взгляд, делаются все более востребованными в дополнительном обучении. Развитие игровых образовательных технологий дало мощный импульс профессиональному обучению взрослых. Благодаря им, появляется возможность испытывать те или иные формы социальной и профессиональной деятельности в обстоятельствах, безопасных с точки зрения рисков, издержек и санкций в случаях неоптимального поведения.

Кратко остановимся на классификации этой формы обучения. Прежде всего, определим, что под симуляционным подходом подразумевается такое оформление учебного процесса, при котором обучаемый действует в нереальной (игровой) ситуации и знает об этом. При этом степень условности игры может быть различна. Видовое и «жанровое» многообразие бизнес-симуляций чрезвычайно широко, а логические основания для их классификации столь разнообразны, что осуществить их систематизацию весьма непросто. Сегодня единой, разделяемой большинством преподавательского сообщества, классификации дидактических симуляторов не существует. Зная о разнообразии бизнес-симуляторов, преподаватель сможет выбрать себе тот, который подходит для его дисциплины наилучшим образом. Так, в учебном процессе могут быть выделены обучающие (т.е. призванные обеспечить трансляцию знаний и навыков), тренировочные и контролирующие игры. На практике применяем эти виды игр для групп переобучения по экономическим специальностям и повышения квалификации. [1,2]

Отношение со стороны слушателей к имитационным ситуациям различно: одни воспринимают это как должное, другие относятся безразлично. Особое внимание педагога в данной ситуации должно быть направлено на заинтересованность последних. Игра выступает здесь как командная работа и, на наш взгляд, должен присутствовать корпоративный дух.

Для повышения квалификации мы активно используются тренировочные и контролирующие игры. Здесь отношение слушателей совсем другое: они живо воспринимают идею самого проведения игры, вступают в дискуссию. [2,4]

Таким образом, нами замечено, что природа имитационного обучения, а тем более натуры самого обучаемого, таковы, что не позволяют пока проводить обучение в строгом соответствии с той или иной классификацией. Максимум, но что можно рассчитывать, проектируя ту или иную игру, — определить, какой ее фрагмент будет относиться к познавательным, какой — к развивающим, воспитательным, диагностирующим, имитационным, поисковым и др. задачам. В силу этого классификационные схемы должны прилагаться не ко всей игре в целом, а к отдельным ее фрагментам, к каждой из игровых ситуаций. Игровое обучение — процесс малопредсказуемый и плохо управляемый: на его течение влияет такое количество факторов, подсчитать которые и просчитать взаимовлияния которых весьма непросто. Сама теория игрового обучения похожа на попытку объять необъятное, классифицировать то, что с трудом поддается разумному описанию: харизму и интуицию модератора, динамику взаимоотношений обучаемых, неожиданные повороты их поведения и творческие озарения. [2]

По целям традиционно рассматривают познавательные, развивающие и воспитательные симуляторы. Впрочем, едва ли такое вычленение возможно в чистом виде, поскольку процессы познания, личностного роста и воспитания едва ли разделимы по месту и времени. По основанию креативности дифференцируют репродуктивные, продуктивные (творческие) и поисковые симуляторы. Сюда относят также игры, правила которых заранее неизвестны обучаемому и складываются непосредственно в ходе игры. В них реализуется принцип неопределенности, наличествует элемент случайности, поскольку сама человеческая жизнь, как заметил выдающийся философ и методист Людвиг Витгенштейн, есть игра, правила которой пишутся по мере ее осуществления. Создание подобных игр, назовем их «самоорганизующимися», ведется довольно активно. Предназначение учебной игры... — перестать быть игрой. Высшее игровое достижение обучаемого должно из сферы условного перейти в область реального действия. Внутренний потенциал, способности обучаемого

должны достичь в симуляционной деятельности такого уровня развития, чтобы успешно перенестись в повседневную деятельность. В итоге игра перестает существовать как таковая, как нечто условное и вымышленное, перерождается в практическую деятельность. В этом состоят, на наш взгляд, назначение и смысл имитационного обучения.

Резюме

1) Массовое обучение требует технологического решения образовательных процессов

2) Эффективное обучение возможно благодаря дифференциации предмета обучения, способов деятельности (включая умения и навыки) и процедур обратной связи.

Литература:

1. Атаманова Р.И., Толстой, Л.Н. Деловая игра: сущность, методика конструирования и проведения/Р. И. Атаманова, Л. Н. Толстой — ., 2001.
2. Ежова Л.В. Постановка и решение управленческих задач на промышленных предприятиях методом деловых игр./Л. В. Ежова-СПб., 2006.
3. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник/ В.Я. Платов. — М.: Профиздат, 1991.
4. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: учеб. пособие для преподавателей сред. спец. учеб.заведений/ Е.А. Хруцкий. — М.: Высш. шк., 1991.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Мобильное обучение в изучении иностранных языков

Сон Инна Сокдюновна, кандидат педагогических наук, доцент
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

В настоящее время мобильные технологии развиваются настолько быстрыми темпами, что они прочно вошли в нашу жизнь и ни один человек не представляет себя без компьютера и мобильного телефона. Это отражается не только на повседневной жизни, но и на всех сферах жизнедеятельности, в том числе образовании.

Мобильное обучение стало развиваться еще в прошлом веке и предпосылки для этого были заложены в 70-х годах XX в., когда Алан Кей предложил идею «компьютерного размера книги» для образовательных целей. В 90-х годах с появлением карманных персональных компьютеров начинается развитие и оценка мобильного обучения для студентов, появляются первые обучающие проекты для мобильной среды. Появляются фундаментальные исследования в области мобильного обучения зарубежных ученых: Т. Андерсон, М. Шарлз, М. Алли, Д. Аттевель, М. Рагус, Д. Тракслер.

В России только начинается зарождение и становление системы мобильного обучения. Такие ученые как А.А. Андреев, Е.Д. Патаракин, И.В. Савиных, В.В. Жуков, А.А. Федосеев, А.В. Тимофеев и С.В. Кувшинов исследуют некоторые возможности мобильного обучения и рассматривают мобильное обучение как новую реальность в образовании.

Под мобильным обучением понимается электронное обучение с помощью мобильных устройств, независимое от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [1].

Существует много различных видов технологий, которые могут быть классифицированы как мобильные. Их можно разделить на:

1. Портативные и персональные — мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки, цифровые устройства.
2. Стационарные и общедоступные — электронные доски, лингафонное оборудование, оборудование для видеоконференций [3].

Для мобильного обучения характерно следующее:

1. Преподаватель мобильного обучения не сможет научить обучаемого тому, чего сам не умеет.
2. Инновационное мышление является предпосылкой модернизации образования и внедрения мобильного обучения.

3. Образовательный эффект мобильного обучения у каждого индивидуальный, нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной ситуации, но в среде мобильного обучения весьма высока вероятность возникновения личного интереса на основе кризиса компетентности обучаемого.

4. Мобильное обучение основано на взаимоотношениях. Обучаемый всегда включен в целую систему межличностных и социальных взаимоотношений (родители, преподаватели, коллеги, друзья).

5. Мобильное обучение — естественный процесс передачи и восприятия информации, использующий потребность в компьютерном общении, эволюцию технических средств обучения и возможности информационно-телекоммуникационных технологий; естественные склонности человека направляются на то, что необходимо изучить.

6. Мобильное обучение связано с практикой использования технических средств обучения и возможностей информационно-телекоммуникационных технологий.

7. Мобильный компьютер, иное переносное электронное устройство с возможностью беспроводного доступа к информации и телекоммуникации — неотъемлемый инструмент образовательного процесса мобильного обучения.

8. Управлять мобильным обучением может только тот, кто владеет информацией [1].

Мобильные технологии все больше внедряются в нашу жизнь, становятся повсеместными, приобретают все более расширенные возможности социального взаимодействия и подключением к Интернету. Подобные технологии могут иметь большое влияние на весь учебный процесс. Обучение будет все больше удаляться от аудиторий и входить в личное пространство обучающегося как реального, так и виртуального, становиться больше персональным с элементами сотрудничества. Успехом будет считаться нахождение нового способа использования мобильных технологий с целью внедрения их в обучение как продолжения ежедневной жизни.

Не так давно самым увлекательным, что мы могли сделать на мобильном телефоне — это загрузить и установить рингтон. В настоящее время пользователи операционных систем iOS и Android имеют выбор из сотни тысяч

программ. Мобильное обучение понятие не новое, но новые устройства с расширенными возможностями явились толчком для роста уровня интереса, в том числе, и среди изучающих иностранные языки. Стали появляться различные программы для изучения английского, французского, японского и др. языков. Программы были рассчитаны на изучение лексики с прослушиванием аудио записей, отработку глагольных форм, предоставляли возможность общения с носителями языка в рамках форумов и обсуждений различных тем. Также стали популярны различные приложения, которые позволяли обмениваться информацией в режиме онлайн.

В 2003 г. были разработаны и протестированы обучающие системы для мобильных телефонов. SMS были использованы как часть курса по изучению английского языка, в рамках которого студентам часто посылались сообщения, которые были своего рода стимулом для повторения лексики.

Видео, которое поставлялось на мобильные платформы, использовалось в качестве демонстрации буквального значения и сферы использования английских идиом. Студенты находили качество видео низким, но, тем не менее, продолжали участвовать в данном эксперименте.

В декабре 2002 г. было запущено приложение Pocket Eijigo — англо-японский и японо-английский словарь. Сейчас посещаемость сайта составляет более 100 тыс. посетителей в день, а количество подписчиков исчисляется сотнями тысяч [3].

Люди используют и будут продолжать пользоваться компьютерами и ноутбуками, но с быстрым ростом мобильных устройств способ их использования изменяется.

В качестве персональных устройств смартфоны идеально подходят для индивидуального неформального обучения. Пользователь самостоятельно определяет, какими программами пользоваться и как. В свою очередь преподаватели иностранных языков должны только поощрять и содействовать автономности учащегося, а также предоставлять возможности для совмещения аудиторного и внеаудиторного обучения. Но необходимо помнить, что смартфоны все еще остаются достаточно дорогим устройством, который не каждый может себе позволить. И этот факт преподаватели не могут игнорировать [2].

Мощность и маленькие размеры планшетов и мобильных устройств позволяют изучать язык практически в любом месте. Разумеется, существуют программы, использование которых будет затруднено в связи с недостаточной языковой компетенцией обучающегося, но это естественно. В настоящее время все подобные приложения нацелены на то, чтобы помочь и направить студента в его желании выучить язык.

Для того, чтобы обучение при помощи мобильных устройств было успешным, преподаватели и разработчики технологий должны учесть следующие факторы:

1. Содержание. Информация, содержащаяся в приложении, должна совпадать с интересами учащихся.

2. Мобильность. Очень важно, чтобы устройство имело маленький размер и вес. Это означает, что его можно взять с собой в любое место. Учащиеся должны иметь возможность присоединяться к учебному процессу за пределами аудитории в удобное для них время, которое не обязательно должно совпадать с расписанием.

3. Обучение сверх учебного времени. Для реализации этого фактора необходимы инструменты, которые эффективно организуют учебный процесс.

4. Неформальность. В этом случае студенты могут с еще большим энтузиазмом пользоваться определенными технологиями.

5. Право собственности. Так как любой студент хочет владеть и контролировать свое личное устройство, то этот фактор остается важным для успешной реализации мобильного обучения.

Были проведены исследования и опросы, в которых студенты делились своими впечатлениями от использования смартфонов в аудитории и вносили предложения по их использованию, как в рамках уроков иностранного языка, так и за их пределами. Результаты опросов показали следующее:

1. Не у всех студентов есть смартфоны. Несколько студентов заявили, что использование мобильных телефонов в классе является экономической дискриминацией, так как есть те, кто более финансово обеспечен и имеет возможность ими пользоваться. Однако, как говорят специалисты, данный факт не должен стать причиной для того, чтобы преподаватели отказались от использования мобильных технологий в учебном процессе. Как правило, 2/3 студентов владеют мобильными телефонами и легко могут поделиться ими или использовать их в парах.

2. Платный интернет. В данном случае преподаватели могут предложить использовать Wi-Fi в университете. Либо студенты могут пользоваться своими мобильными приложениями через любой компьютер, который имеет доступ к Интернету. Это также может облегчить давление на тех студентов, у которых нет смартфонов.

3. Некоторые студенты не согласны с тем, что смартфоны могут быть использованы в качестве обучающего инструмента. Не все учащиеся знают, где найти бесплатные или доступные языковые приложения. Это означает, что студентам необходимо руководство по тому, как можно использовать мобильные технологии для изучения иностранного языка. Были внесены предложения по стимулированию учащихся преподавателями поменять языковые настройки на телефоне на изучаемый. Другие поддержали идею обмена текстовыми сообщениями на иностранном языке. Также было внесено предложение проверять и делать задания по чтению на мобильных устройствах.

Из 38 опрошенных преподавателей только 15 из них

одобрили использование мобильных технологий на уроках иностранного языка.

— Большинство ответило, что они не против проведения подобного рода деятельности на уроках, но не считают это приоритетным.

— Только несколько преподавателей выразили скептицизм и неприятие в использовании мобильных технологий.

— Несколько преподавателей внесли реальные предложения по использованию мобильных телефонов в рамках учебного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что и учащиеся, и преподаватели пока не владеют подробной и точной информацией о том, как можно эффективно использовать мобильные технологии в учебном процессе.

Прогрессивные преподаватели предложили следующие формы аудиторной работы с использованием смартфонов:

- составление списка покупок или расписания на день и обмен ими с другими;
- обсуждение прогноза погоды с использованием активной лексики;
- поиск и обсуждение рецептов, написание собственных и обмен ими с другими;
- использование карт рейсов автобусов, поездов или метро и организация путешествия по международным направлениям;
- расположение ресторана в определенном районе, обсуждение меню, цен, вопросов транспорта;
- чтение и обмен интересными газетными статьями;
- просмотр трейлеров к кино, проверка расписания театральных представлений;
- просмотр курсов, которые предлагают зарубежные университеты, и составление собственного расписания на семестр.

Многие виды деятельности могут быть осуществлены при помощи, как смартфона, так и персонального компьютера за пределами аудитории.

— Преподаватели могут воодушевить учащихся на то, чтобы последние подписывались на различные программы, которые соответствуют их интересам, а затем дать им возможность поделиться впечатлениями и знаниями с группой. Также студенты могут ежедневно общаться в социальных сетях, писать заметки на изучаемом языке и делиться ими с одноклассниками [4].

— Электронная почта: одновременная передача сообщений неограниченному числу участников; обмен информацией; организация консультации, контроля; хранение информации; подготовка и редактирование текстовой информации; копирование информации на другие виды носителей; распечатка информации; вывод информации для просмотра, обсуждения и интерпретации.

— Форумы: передача и прием информации любому участнику; подготовка и редактирование текста и графики; обработка и хранение текстовой, графической информации; распечатка информации; обеспечение коммуникации между участниками в реальном или отложенном времени.

— Видеоконференции.

— Блоги [1].

Нами был проведен опрос среди студентов старших курсов с целью выявления числа тех, кто активно пользуется мобильными приложениями на своих телефонах и планшетах. Поскольку это явление стало популярным не так давно, то акцент был поставлен именно на этих технологиях. Так, в опросе участвовало — 30 человек. Из них не пользуются никакими обучающими программами — 9 человек. В качестве приложения только словарями пользуются — 10 человек, используют и другие обучающие программы — 11 человек. Результаты опроса можно представить в виде графика.



Несмотря на небольшой охват участников опроса, можно заключить, что мобильные технологии становятся

популярными в обучающей среде и необходимо использовать их возможности.

Литература:

1. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании. — Автореферат диссер. на соискание уч. степени докт. пед. наук. — Ульяновск, 2010. — 46 с.
2. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning. — Language learning & Technology. — June 2011, Vol.15, №2. — pp.2–11.
3. Naismith L., Lonsdale P., Vavoula G., Sharples Literature review in mobile technologies and learning. — Futurelab. — 2004. — 44 p.
4. Using mobile learning resources in foreign language instruction [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://educausereview.edu>.

Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий

Сорокина Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;
Маковкина Лилия Николаевна, кандидат сельскохозяйственных наук;
Колобова Марина Олеговна, ассистент
Волгоградский аграрный университет

В статье рассмотрены основные подходы к использованию интерактивных методов обучения в вузе. Показана методика проведения лекционных занятий с помощью интерактивного оборудования.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, лекция, слайд, презентация.

Современная система профессионального образования переживает реформирование предусматривающее переход к уровневой подготовке. Но реформирование заключается не только в этом, меняется само содержание подготовки. Все российские вузы приступили к реализации образовательного процесса по федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС), которые принципиально отличаются от действовавших ранее образовательных стандартов. ФГОС определяют требования к результатам усвоения основной образовательной программы (ООП) через формирование общекультурных и профессиональных компетенций. ФГОС трактует компетенции как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Согласно ФГОС «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий». Удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20–30 % аудиторных занятий, в зависимости от направления подготовки. Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения — одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

Интерактивный («Inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется

взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами. Задачами интерактивных форм обучения являются: пробуждение у обучающихся интереса; эффективное усвоение учебного материала; самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения); установление воздействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства; формирование у обучающихся мнения и отношения; формирование жизненных и профессиональных навыков; выход на уровень осознанной компетентности студента.

Для решения воспитательных и учебных задач преподавателем могут быть использованы следующие интерактивные формы: круглый стол (дискуссия, дебаты); мозговой штурм (брейншторм, мозговая атака); деловые и ролевые игры; case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ); мастер класс.

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоит вопрос не только в выборе наиболее эффективной и подходящей формы обучения для изучения конкретной темы, а открывается возможность сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, что, несомненно, способствует лучшему осмыслению студентов. Представляется целесообразным рассмотреть необходимость использования разных ин-

терактивных форм обучения для решения поставленной задачи.

Принципы работы на интерактивном занятии: занятие — не лекция, а общая работа; все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы; каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу; нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея); все сказанное на занятии — не руководство к действию, а информация к размышлению.

В учебном процессе в настоящее время применяются различные виды лекций: информационная, проблемная, лекция-визуализация, с применением мультимедийного оборудования (наглядные материалы, слайды, презентации), лекция-диалог, лекция-пресс конференция. При чтении лекций в современных условиях является абсолютно необходимым применение мультимедиа проекторов.

Можно предложить следующие способы их применения при чтении лекций.

Способ 1. Использование электронного текста лекций в виде документа текстового редактора Word. Каждый студент воспринимает полученную им информацию по своему. Если мы действительно хотим соотнести наше поведение, используемые нами приемы, методы применительно к каждому студенту, нам просто необходимо знать не только его способности, возможности, но и психические особенности. Поэтому психологи разделили людей на четыре основных категории в зависимости от особенностей восприятия и переработки информации:

визуалы — люди, воспринимающие большую часть информации с помощью зрения;

аудиалы — те, кто в основном получает информацию через слуховой аппарат;

кинестетики — люди, воспринимающие большую часть информации через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений.

дискректы — у них восприятие информации происходит в основном через логическое осмысление с помощью цифр, знаков, логических доводов. Обычно лектор использует только один способ подачи информации — аудиальный и таким образом эффективность восприятия информации студентами визуалами, кинестетиками и дискректами будет низкой. При опросе студентов выяснилось, что им легче воспринимать лекционный материал, когда проектор показывает полный текст лекции со всеми иллюстрациями, схемами. И в это же время лектор читает лекцию, то есть происходит полная концентрация внимания на лекционный материал для всех категорий студентов. Эффективность восприятия материала резко увеличивается.

Способ 2. Использование презентаций, сделанных в программе Power Point. Самый распространенный метод и при грамотном применении достаточно успешный. Главный недостаток — невозможность поместить на

слайдах большое количество текстовой информации и это несколько ограничивает возможности данной программы в отношении студентов визуалов по восприятию текстов лекции.

Способ 3. Использование видеофильмов. Хороший способ лекции, но он ограничен содержанием преподаваемых дисциплин.

Способ 4. Использование интерактивных лекций, созданных с помощью HTML, CSS и JavaScript, которые позволяют студентам активно включаться в процесс чтения лекций и выбирать то или иное продолжение излагаемого на лекции примера, находя верное решение проблемы вместе с преподавателем.

Способ 5. Компьютерные программы, которые проигрывают уже готовые аудио и видеофайлы. В настоящее время используются два вида полнометражных видео по интернету: обычное (выгружаемое из сети) видео и стриминг видео.

Способ 6. «Настольные» видеоконференции — вид конференций, достаточно широко используемый в сфере бизнеса, но в области образования только завоевывающий свои позиции. Типичной системой «настойной» видеоконференции является то, что каждый студент может слышать и видеть преподавателя, работающего с ним и находящегося в другом городе. Преподаватели при этом могут использовать различное оборудование для проведения презентаций, например, LCD проекторы для большего охвата аудитории. Учащиеся могут взаимодействовать друг с другом, с преподавателем, экспертами и т.д. Интерактивная форма подачи лекционного материала отличается от традиционной не только методикой и техникой преподавания, но и высокой эффективностью учебного процесса, которая предполагает: высокую мотивацию обучаемых; закрепление теоретических знаний на практике; выработку способности к коллективным решениям; способность к социальной интеграции; приобретение навыков решения управленческих конфликтов; развитие способности к компромиссам.

В настоящее время наблюдается избыток информации у студентов, но эта информация не всегда качественная и хорошо структурированная, поэтому роль преподавателя в настоящее время заключается в подборе и структуризации материала, предоставлении информации студентам в нужное время и нужном месте. Без такой подачи информации, ее привязки к конкретной предметной области невозможно формирование компетенций у будущих специалистов.

Предполагается, что качественное обучение — это наличие компьютерных классов, мультимедиа и инженерной технологий. Однако, все это лишь «инструменты», дополнительные средства, способствующие процессу обучения, но, ни в коем случае, не замещающие его. В основе обучения помимо инновационных и интерактивных методов, должно лежать живое общение между преподавателем и студентами; между преподавателями; студентами между

собой; студентами и представителями предприятий. Поэтому помимо проведения лекционных занятий с использованием электронных материалов необходимо добавить интерактивные семинарские занятия.

Таким образом, для подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективной профессиональной деятельности необходимо широко применять различные инновационные, в том числе и интерактивные технологии.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Влияние национальных традиций на воспитание детей в узбекских семьях

Сафиязова Дилфуза Жумабаевна, старший преподаватель
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Семья — это самое главное, что есть у каждого из нас. В Республике Узбекистан издревле почитают и берегут семейные узы как одно из богатств народа, ибо здоровое общество и сильное государство формируются на основе прочной семьи [1, с. 131].

В семье закладываются основы нравственного воспитания человека, культурного развития, которые формируют в дальнейшем нормы его поведения, обогащают внутренний мир. Семья в значительной мере стимулирует его социальную и творческую активность, способствует формированию всесторонне развитой личности. Стабильность института семьи, его устойчивость являются гарантом успешного и всестороннего развития страны в целом.

У каждой нации и народности есть семейные традиции и связанные с этим правовые отношения. Узбекская семья имеет свои особенности. Жизнь и подвиги наших великих предков, не жалевших себя во имя чести и достоинства, сохранила и донесла до нас история. Тумарис самоотверженно боролась с захватчиками, чтобы защитить честь и свободу, прежде всего своей семьи. Алпомыш отправился в далекие калмыцкие степи, чтобы освободить возлюбленную Барчиной. Легендарный полководец Амир Темур превыше всего ценил семейную честь и достоинство.

Система воспитания, созданная народом Узбекистана, на протяжении многих исторических эпох всегда служила могучим средством передачи социального опыта, накопленного прежними поколениями. Узбекская народная педагогика обладает исключительно богатым фольклорным материалом: эпические поэмы, разнообразные сказки, песни, пословицы и поговорки, загадки. Все они имеют непреходящее познавательное и воспитательное значение, не утратившее своей актуальности и в настоящее время.

Во всех жанрах узбекского устного народного поэтического творчества ребенок и его воспитание занимают большое место. В пословицах и поговорках ярко выражено радостное отношение к родившемуся ребенку, любовь к нему, забота о его будущем: «Дом с детьми — смех, кутерьма, без детей дом, что тюрьма», «Сын и дочь, что твои глаза во лбу», «Ум — с годами, воспитанность — с детства». Подчеркивается ответственность за его правильное воспитание. Идея труда занимает особое место в народной педагогике. Труд — это главное условие вос-

питательного процесса. Формирование у молодежи трудолюбия связано со становлением умственной зрелости, физического здоровья, нравственных и эстетических начал в человеке [3, с. 285].

Основные принципы узбекской семьи — это святость брака, ответственность родителей за воспитание детей и долг детей перед родителями, взаимное уважение и согласие, защита семейной чести и достоинства.

Традиции являются неотъемлемой частью образа жизни и национальной культуры народа Узбекистана, занимают высокое место в системе ценностей и установок. Самые прочные семьи создаются на основе местных обычаев и традиций.

За годы независимости Узбекистана исторические культурные ценности и самобытные национальные традиции, в том числе связанные с институтом семьи, не только сохранились, но и получили дальнейшее развитие в нашем обществе.

Граждане Узбекистана рассматривают это как процесс роста национального самосознания, возвращения к основным истокам народа. Сегодня семейные ценности вновь возрождаются вместе с узбекским народом.

В узбекских семьях сохраняются высокий авторитет и уважение к родителям. Продолжает расти процент граждан, убежденных в необходимости получения родительского благословения для вступления в брак. Каждый второй житель страны уверен, что для создания семьи необходимы материальная независимость молодоженов и взаимная любовь. Однако сыновья после женитьбы стремятся поселиться вблизи отцовского дома, чтобы постоянно помогать друг другу и родителям, с которыми остается обычно младший сын. Хорошо налаженные широкие родственные связи каждая семья по-прежнему считает своим достоянием и поэтому уделяет большое внимание воспитанию родственных чувств у детей.

Большинство наших граждан уверено, что семью можно считать состоявшейся и счастливой, когда в ней есть согласие, мир и спокойствие взаимопонимание и взаимоуважение, любовь и духовное родство, а также материальный достаток, обеспечивающий хороший уровень жизни. Семья счастлива тогда, когда в ней есть дети.

Ребенок в течение значительной части своей жизни находится в окружении семьи. В процессе общения с ма-

терью, отцом, братьями, сестрами и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни начинает формироваться структура личности. Он видит, как родители относятся к нему, друг к другу, к окружающим, и на основе этого у ребенка складывается свое ощущение мира, своя система отношений. Нравственный климат семьи, ее благополучное состояние также складываются из таких составных, как гармоничные взаимоотношения супругов, их равенство, взаимопонимание. И в этом процессе нельзя забывать об основной роли и заслугах женщин в обеспечении благосостояния семьи, являющихся хранительницами домашнего очага, символом теплоты, доброты, уюта и процветания семьи. До сих пор сохранилась традиция исполнять колыбельную песню — «алла». Хотя для ребенка, лежащему в колыбели, она еще непонятна, однако ласковые слова, нежная мелодия положительно воздействуют на него. Становясь старше, он начинает осознать смысл песни, понимать наказания и пожелания матери.

Отношения, обстановка, атмосфера в семье — вот что важно для ребенка, как для будущего полноценного успешного человека. Один из основателей узбекской литературы Гафур Гулям считал, что именно от родителей зависит, каким вырастит их ребенок, займет ли в обществе достойное место. Он говорил, что необходимо строго контролировать учебу детей, приобщать их к труду, в семейном воспитании опираться на проверенные веками традиции народной педагогики. Поведение родителей, их отношение к людям, к труду, требовательность к детям уважение их достоинства — существенные факторы, обеспечивающие формирование ребенка. Великий узбекский писатель Абдулла Кадыри в своих произведениях писал об узбекской семье, о ее гостеприимстве, об этике семьи, родственных отношениях, уважении к старшим, к женщине-Матери.

Поэтому всемерная поддержка и укрепление этого важного социального института, особенно молодых семей, стала в Узбекистане одним из приоритетов государственной политики в годы независимости.

Сохраняется и традиция жить в тесном общении по месту жительства, вне зависимости от родства. Эта традиция превратилась в одну из черт национальной культуры узбеков, их характера и психологии.

Возрожденный за годы независимости в стране институт махалли играет важную роль в обеспечении участия народа в решении актуальных вопросов жизни общества, являясь основой системы самоуправления граждан. Махалля исторически и в современном понимании всегда выступала и выступает как четко выраженная социальная, культурная и духовная общность людей, связанных единым местом проживания, общими социальными и другими интересами. Именно здесь часто формируется коллективное мнение по актуальным вопросам экономики, социальной и культурной жизни, определяются правила поведения людей в обществе. «Махалля — для каждого отец и мать» — гласит народная мудрость. Это объединение гра-

ждан по месту жительства, которому в мире нет аналогов, помогающее всем решать общие задачи в самом хорошем смысле общины. Имея тысячелетнюю историю, она и сегодня остается центром семейно-бытовых и религиозных обрядов и праздников. Здесь бережно сохраняются и передаются из поколения в поколение лучшие традиции. Это школа жизни во всех смыслах, которая формирует моральный облик человека. Здесь вместе радуются, всем миром спешат на помощь в трудную минуту, устраивают хашар и помогают построить дом. А если кто-то посадил плодородное дерево, то все могут взять его черенки и посадить у себя. Так уж повелось в народе издревле. Одно из направлений деятельности махалли — формирование высокой духовности в деле воспитания и становления активной гражданской позиции у ее жителей. Аксакалы при этом не только решают повседневные вопросы бытового характера, но и несут людям идею национальной независимости и основы духовности, способствуют их утверждению в обществе, показывая при этом личный пример.

Каждый обряд имеет большое значение для узбекского народа и каждая семья почитает традиции этих обрядов, несмотря на то, что, на сегодняшний день во многих странах начинают отходить от некоторых традиций и семейных ценностей.

Человек как социальное существо от рождения и до смерти может гармонично развиваться только в обществе, среди других людей. Процесс социализации является основным индикатором становления индивида, однако деятельность в обществе требует от человека соблюдения установленных предписаний и сложившихся традиций. Нормам морали, элементарным правилам, необходимым для будущей жизни, можно обучиться лишь в семье [4, с. 257].

Семья в жизни каждого человека играет большую роль. Человек, который вырос в доброй семье, всю жизнь благодарит ее за радость. Человек, который вырос в трудной семье, всю жизнь благодарит ее за науку. Семья — это самые дорогие и близкие люди.

Семья — это особый коллектив, играющий в воспитании ребенка важнейшую роль. И только мудрая и любящая семья может это обеспечить. Она держится на взаимопонимании, доверии, заботе друг о друге, радости от совместных действий. Здесь мы можем услышать о себе то, что никогда не отважатся сказать нам люди со стороны, но здесь нас никогда не разлюбят. И что бы ни случилось, мы всегда можем рассчитывать на понимание и поддержку родных. Без семьи человек не может жить.

Для полноценного воспитания детей наличие семьи является необходимым условием. Только влияние семьи, только родительское внимание и обучение способны сделать из ребенка настоящего, полноценного человека, развитого как физически, так и психологически, и интеллектуально. Именно внутрисемейные отношения формируют личность.

Родители должны быть такими, какими они хотят видеть своих детей — не на словах, а на деле. Они должны

учить своих детей примером своей жизни. С самого рождения человек попадает в общество.

Уважение к личности и семье сегодня является фундаментом социальной политики нашего государства. Проблемы семьи ныне становятся приоритетом экономического и политического развития Узбекистана, его социальной сферы. Усиление внимания и заботы о молодых семьях, обеспечение их правовой и социальной защиты, оказание широкой материальной и моральной поддержки семьям заслуживают ныне высокой положительной оценки и даже вызывают своеобразный интерес по изучению опыта Узбекистана со стороны международного сообщества.

В настоящее время все более эффективной становится работа по дальнейшему укреплению этого института в нашей стране. Государственная программа «Год семьи», направлена на повышение роли и значения семьи в дальнейшем совершенствовании духовных основ общества, а также на усиление внимания вопросам улучшения условий и уровня жизни каждой семьи. Цель программы заключается в упрочении института семьи как основы общества, усилении ее правовой и социально-экономиче-

ской защиты. Выявляется приоритетность реализации задач по оказанию материальной и моральной поддержки молодым семьям, их предпринимательским качествам, по обеспечению жильем, а также созданию современных социально-бытовых условий [2, с. 99].

Актуальность значения обеспечения семейного благополучия проявляется сегодня в реализации целевых программ «Здоровая мать — здоровый ребенок», «Потребительские кредиты молодым семьям», в деятельности Научно-практического центра «Оила», фонда «Со-глом авлод учун» и других общественных организаций. На организуемых ими мероприятиях популяризируются лучшие узбекские семейные традиции и обычаи. Это способствует воспитанию у молодежи здорового отношения к семье.

В Узбекистане сформированы все условия для создания здоровой семьи. В нашей республике высока значимость института семьи для абсолютного каждого гражданина страны. Это связано с тем, что основное предназначение они видят, прежде всего, в обеспечении и укреплении стабильности в стране и обществе, в воспитании гармонично развитого молодого поколения.

Литература:

1. Каримов И. Узбекистан на пороге XXI века. Угрозы безопасности, условия и гарантии прогресса. — Т.: Ўзбекистон. 1997. — с. 131.
2. О Государственной программе «Год семьи»: постановление Президента РУз от 27.02.12 №ПП-1717 // Собрание законодательства РУз. — 2012. — № 10. — С. 99.
3. Антология педагогической мысли Узбекской ССР. — М.: Педагогика. 1986. — С. 285—286.
4. Педагогика: учебник для институтов физической культуры /под ред. В.В. Белоусовой и И.Н. Решетень. — М.: Физкультура и спорт. 1986. — С. 256—257.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Современные интернациональные технологии профилактики отклонений в поведении детей и подростков

Намсинк Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный педагогический университет

В данной статье раскрываются интернациональные превентивные идеи, базирующиеся на принципах гуманизма и ненасилия, а также положительный опыт социально-педагогической деятельности по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних различных стран.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, профилактика, социально-педагогические методики и технологии профилактики.

Современные воспитательные, психолого-педагогические и социально-терапевтические технологии ориентированы на изменение образа жизни, переоценку ценностей, но сохраняют идентичность ребёнка и подростка, его природные задатки и способности. Подобное понимание сущности воспитания подростков с отклоняющимся поведением, безусловно, не является для педагогики абсолютно новым. Так, в советской России похожие идеи разрабатывали А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский. Корифей отечественной педагогической науки А.С. Макаренко, работая с детьми улицы, с беспризорниками, имеющими опыт криминальной деятельности, одним из первых выдвинул и обосновал положение, согласно которому «взрывное» преобразование жизненной ситуации подростка, может дать принципиально иное направление его мыслям, чувствам и переживаниям. К сожалению, в силу ряда социально-политических причин, прогрессивные идеи отечественных педагогов получили гораздо большее распространение за рубежом, чем в нашей стране.

Понятие «девиантное поведение» довольно часто используется в научном обиходе социологов, криминалистов, психологов и педагогов для обозначения действий и поступков, не соответствующих общественным нормам и ожиданиям. Сюда относятся такие неоднородные социальные явления как преступность, деликвентность, аномальность, аффективность, аддиктивность и т.д. Другими словами, отклоняющимся правомерно назвать поведение не только тех людей, которые нарушают закон, но и тех, которые имеют повышенную агрессивность, конфликтность, а также склонность к наркотической, алкогольной или игровой зависимости.

Обращаясь к вопросам профилактики отклоняющегося поведения детей и подростков, специалистам следует помнить, что с позиции гуманистической педагогики

каждый человек считается ценностью, приветствуется многообразие личностных проявлений. Социальные институты создают условия, в которых индивидуальные особенности могут полноценно развиваться и проявляться. В том случае, если предлагаемые условия оказываются недостаточными, то задача социального педагога состоит в обогащении и дополнении имеющихся условий, осуществлении социально-педагогической профилактики различных отклонений в поведении личности.

Употребляя понятие «профилактика отклонений в поведении», мы понимаем, что, строго говоря, всецело предупредить возникновение отклонений невозможно. Поведенческие отклонения неизбежно возникают в течение жизни практически каждого школьника. Определяющим моментом является то, что различные девиации всегда сопровождаются рядом неучтённых факторов, находящихся вне сферы педагогического влияния. В связи с этим, мы понимаем отклоняющееся поведение, как явление в некоторой степени не поддающееся педагогическому управлению. Тем не менее, считаем, что профилактика отклонений в поведении детей и подростков оправдана, целесообразна и требует готовности педагогов к решению широкого круга профессиональных задач.

Профессиональная деятельность педагога позволяет ему осуществлять профилактику отклоняющегося поведения в учебной и внеклассной работе со школьниками, на уровне конструирования содержания учебно-воспитательного процесса, использования форм, методов и приёмов, а также педагогических технологий, подчинённых логике предупреждения дезадаптации. Профессиональная позиция педагога, проявляющаяся в принятии детей и подростков, понимании их проблем, готовности к оказанию своевременной превентивной помощи, также выступает важным фактором предупреждения проблем.

Понимание сущности профилактики отклонений в по-

ведении детей и подростков позволяет ответить на два вопроса:

Вопрос: Что предупреждать? Ответ: Предупреждать нужно неуспешность в обучении, эмоциональное отвержение школы, образовательного процесса и учителя, стойкие, некорректируемые нарушения в поведении.

Вопрос: Как предупреждать? Ответ: Своевременно диагностировать школьные трудности учеников, устанавливать их причины и разрабатывать индивидуальные программы, направленные на самореализацию подростков в образовательном процессе.

Актуальность профилактики отклоняющегося поведения детей подростков не вызывает сомнения. Особенно перспективны социально-педагогические методики и технологии, позволяющие школьникам в сотрудничестве с социальным педагогом преодолевать жизненные проблемы и активно включаться в систему значимых отношений. На основе обобщения ряда источников, дадим краткое описание организации профилактической работы с подростками за рубежом.

Положительным примером такого опыта является социально-педагогическая деятельность по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Германии, впитавшая в себя интернациональные превентивные идеи, базирующиеся на принципах гуманизма и ненасилия. Рассмотрим опыт немецких педагогов более подробно.

В Германии профилактика представлена как особая социально-педагогическая технология, ориентированная на предупреждение отклоняющегося поведения индивида. Ключевыми словами, раскрывающими сущность социально-педагогической профилактики, являются: предохранение, предостережение, устранение и контроль [1, с. 68]. Школьные коллективы Германии выбирают неодинаковые превентивные стратегии, которые могут включать в себя: формирование социальных и учебных навыков, развитие навыков безопасной жизнедеятельности, а также приёмов самозащиты, самоорганизации и релаксации. Несовершеннолетним предоставляется рекламная информация, в которой содержатся данные о различных сервисных службах и учреждениях. В содержание профилактической работы школ входит обязательное просвещение детей и подростков по проблемам СПИДа, наркомании, насилия, терроризма, преступности.

Профилактика отклоняющегося поведения школьников в Германии предполагает трехуровневую организацию. Так, начальный уровень профилактики включает уроки правового воспитания и социальной компетентности, а также курсы повышения квалификации для педагогов и родителей.

Следующий уровень профилактики предусматривает работу с прогульщиками и правонарушителями, уличную социальную работу, спортивные проекты, педагогику переживаний и приключений, работу с болельщиками, фанатами и райтерами (лица, занимающиеся росписью на заборах, стенах зданий и переходов и т.п.).

Завершающий уровень профилактики предполагает возможность краткосрочного ареста, «примирение жертвы с преступником» (внесудебное разбирательство), раздачу шприцев и средств личной гигиены, а также трудоустройство правонарушителей.

Система школьной профилактической работы предусматривает: проектную деятельность социального педагога и других специалистов, курсы и тренинги по конфликтологии для педагогов и школьников, школьные акции социальной направленности, уроки социальной компетентности, спортивные и туристические мероприятия.

Ещё одним видом социально ориентированной деятельности, около полувека широко используемой во многих европейских странах (Великобритании, Германии, Франции, Швейцарии, Нидерландах), является Streetwork (уличная социальная работа). С начала 90-х годов XX века этот метод активно развивается в странах Азии и Африки, а также в восточноевропейских странах и, в частности, в России [2, с. 4].

В мировой практике распространено два организационных варианта уличной социальной работы: создание профильных центров уличной социальной деятельности, включённых в систему существующих на данной территории социальных служб (примером может служить центр «Орион» г. Сиэтла США; центр «Перекрёсток» г. Москвы и т.п.), а также существование подразделений уличной социальной работы в различных социальных службах и учреждениях либо применение метода Streetwork в качестве вспомогательного в деятельности социального работника иного профиля для решения тактических задач (реклама услуг вновь созданного центра, проведение разовой акции социального характера) [2, с. 111].

Streetwork как метод деятельности в сфере профилактики отклоняющегося поведения в настоящее время применяется к довольно широкому кругу клиентов, а именно: бездомные, наркоманы, болельщики, занимающиеся проституцией и агрессивно настроенные лица. Целью уличной социальной работы является восстановление утраченного социального статуса подростка в обществе, что становится возможным через последовательное достижение задач, связанных с мониторингом территории района, установлением контакта и налаживанием нормального общения с подростком или группой подростков, выполнением роли проводника между клиентами и социальными службами города, а также разработкой и реализацией адресных реабилитационных программ.

С позиции современной практики особый интерес представляет концепция, разработанная специалистами германской неправительственной организации «Велленбрехер». Эта организация имеет богатый опыт поддержки подростков из Германии социальными педагогами Финляндии, Италии, России, Кыргызстана, связанный с процессами ресоциализации подростков и интеграции их в социально-приемлемую среду. К помощи этой организации прибегают тогда, когда считаются исчерпанными все ме-

тоды и подходы работы с подростками, имеющими негативный опыт развития (например, склонность к побегам, отказ от школы, пребывание в психиатрических учреждениях, взятие под арест, употребление наркотиков), становится неизбежным помещением его в пенитенциарное учреждение [3, с. 5].

Однако по мысли В.С. Утевского, «колония, тюрьма — это самое неблагоприятное место для воспитательной работы, поскольку принципы педагогики трудно применять, одновременно и непрерывно карая» [3, с. 87]. Кроме того, осуждённый не обладает свободой, а человеческая личность не может существовать без свободы, выступающей основной социальной ценностью. Именно в такой ситуации «Велленбрехер» предлагает самому подростку и комитету по делам молодёжи, курирующему его, спасительный шанс реабилитации — поездку на год или более в другую страну и жизнь в иностранной приёмной семье.

Целевыми установками организации «Велленбрехер» выступают: поддержка в процессе установления дистанции по отношению к прежнему неблагополучному образу жизни, помощь в организации жизнедеятельности; развитие самостоятельности и индивидуальности через приобретение опыта в новом культурном пространстве; развитие ощущения собственного «Я», помощь в познании собственных сил и слабостей; развитие пер-

спектив самостоятельной жизни: окончание школы и выбор профессии; последующее сопровождение в родной стране [3, 258].

Внезапная перемена ситуации воспринимается подростками как шоковая терапия. Осмысление и переживание воспитанником собственного «Я» происходит в обстановке взаимодействия с новой культурой и её носителями. В новой непривычной для себя обстановке подросток легче меняет свои взгляды, манеру общения и поведения.

В заключение отметим, что в последние десятилетия наметилась тенденция заимствования российскими социальными педагогами позитивного зарубежного опыта в сфере профилактики отклоняющегося поведения детей и подростков. В связи с этим учёные утверждают, что подобная деятельность требует некой совместимости. Совместимость подразумевает методологическую, теоретическую и практическую адекватность, схожесть и правомерность использования зарубежных моделей на российской почве. Разумеется, простое копирование иностранных моделей (даже очень понятных и притягательных) в нашей стране невозможно. Между тем, знакомство российских социальных педагогов с зарубежным опытом может создать обстановку для творческого исследовательского поиска.

Литература:

1. Гребёнкин Е.В. Социально-педагогическая профилактика агрессии и насилия среди несовершеннолетних в ФРГ: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: Омск, 2005.
2. Селиванова О.А. Уличная социальная работа: теория и практика: Монография. Тюмень: ТюмГУ, 2005.
3. Теория и практика индивидуального социально-педагогического сопровождения подростков. — СПб.: Росток, 2006.

Научное издание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ (III)

Международная заочная научная конференция
г. Санкт-Петербург, май 2013 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*
Верстка: *П.Я. Бурьянов*

ISBN 978-5-91918-332-7



Подписано в печать 24.05.2013. Формат 60 × 84 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 21,5. Уч.-изд. л. 19,0. Тираж 300 экз.
Заказ № 092Р.

Отпечатано в типографии
издательско-полиграфической фирмы «Реноме»,
192007 Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40.
Тел./факс (812) 766-05-66
E-mail: renome@comlink.spb.ru
www.renomespb.ru