

МОЛОДОЙ
учёный

Международная научная конференция

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ (III)



ДИРЕКТОР

Челябинск

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Редакционная коллегия сборника:
*М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, К.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев,
В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина*

Ответственный редактор: *Г.А. Кайнова*

Педагогика: традиции и инновации (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — vi, 172 с.

ISBN 978-5-903618-72-9

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации (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

Александрова Н.В.

Проектная деятельность на уроках в начальной школе и её роль в формировании универсальных учебных действий 1

Джиемуратова Г.А.

Дидактические ситуации, направленные на развитие творческой конструктивной деятельности учащихся 4

Закиева Л.Р., Хадиева Ф.И.

Проектная деятельность педагога 6

Кучкарова Ф.М.

Приемы структурализации учебного материала 7

Кучумова Н.Я., Инкина С.Г., Козырева О.А.

Полисистемный подход в преподавании физической культуры в инклюзивных образовательных учреждениях 9

Мирзаханова Е.С.

Процесс социализации обучающихся с девиантным поведением в образовательных учреждениях 12

Мифтахов Р.А., Ратова Е.Н.

Основные направления физической подготовки подростков в мусульманском вероучении 14

Нестерова Н.Н.

Формирование гражданской ответственности и патриотизма у учащихся в условиях современной школы 17

Никитина Е.В.

Модель профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к организации досуговой деятельности в рамках event-технологии 19

Приходько Е.М.

Особенности процесса формирования профессионально-важных качеств будущих юристов 22

Султанова В.К.

Педагогические особенности общения между учителем и учащимися и пути его организации 24

Юсупова Ф.И.

Приемы организации процесса самостоятельной работы учащихся 26

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Грибов А.Ю.

Педагогические взгляды Н.Н. Лузина (к 130-летию со дня рождения) 29

Избуллаева Г.В.

Педагогическое нравственное творчество Маулана Джалаладдин Руми 30

Рихтер Н.П.

Вопросы воспитания и обучения в наследии русских педагогов конца XIX – начала XX веков 33

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Желудкова Л.И., Высочина Т.А.

Дистанционное образование как инновационная форма обучения 35

Машинистова Н.В.

Нормативно-правовое обеспечение системы дополнительного образования детей
в Российской Федерации. 37

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Афанасенко Е.Г.

Использование познавательных книг с математическим содержанием в процессе формирования
количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста 41

Голубятникова Я.Ф., Миконен Е.Ю.

Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста 43

Жуйкова Т.П.

Составление косвенных задач 46

Зуева А.Д., Егорова Т.В.

Особенности детей раннего возраста. 48

Касьянова А.В., Васильева Н.Н., Головина Е.Б.

Повышение мотивации к логопедическим занятиям у старших дошкольников
с использованием ИКТ. 50

Князева Ю.Н., Гаус Т.В.

Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности
музыкального руководителя в условиях ДОО 52

Кобелева Т.И., Фесюк Г.И.

Проблема здорового образа жизни педагогов дошкольного образовательного учреждения
и влияние его на здоровье детей 55

Леонтьева Ж.А.

Методика проведения совместной деятельности с детьми по сенсорному воспитанию. 57

Очирова О.Д., Шаманова Л.А.

Формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДОО 60

Петрова Е.В.

Инновационные подходы к взаимодействию с родителями воспитанников детского сада
в современных условиях. 63

Рудых С.Г.

Формирование основ экологической культуры у детей дошкольного возраста
в условиях детского сада. 65

Токарев А.А.

Что делать, если ребенок заболел 67

Шиваханова С.Э.

Сохранение психического здоровья в адаптационном периоде у детей в дошкольном учреждении. ... 68

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Александров И.Н.

Различные формы деятельности на уроках словесности, способствующие выявлению
и развитию одарённости 71

Водопьянова Т.М.

Работа с одарёнными детьми средствами научно-исследовательской деятельности 73

Ворнык М.Н.

Проблемы воспитания младших школьников из асоциальных семей и методы их решения 76

Гаджимагомедова Ш.С.

Особенности воспитания патриотизма в современной полиэтнической школе 79

Галицкая Л.В. Роль социального проектирования в становлении личности учащихся	82
Давоян О.Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся	83
Диева О.Г. Возможности развития пространственного мышления школьников во внеурочное время	85
Котелянец Н.В. Профориентационная работа на уроках трудового обучения в начальных классах	87
Меркулова У.В. Формы, методы и средства самостоятельной работы на уроках информатики.	91
Михайлова В.И. Литературное краеведение и системно-деятельностный подход в нравственном воспитании школьников.	94
Пустовалова Е.В., Шалдохина Н.В. Формирование умения целеполагания на уроках математики.	95
Самусенко Д.Р., Матвеева М.Н. Кейс-метод как инструмент соединения основного и дополнительного образования	98
Ториев А.Ш. Игровые методы в физическом воспитании	102
Шатило Э.Н., Горелова И.В. Формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения математике учащихся 5–9 классов посредством устных упражнений.	104

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Асташова А.Г. Концепция положительного и отрицательного героя в рассказах В.А. Сухомлинского в обучении младших школьников искусству кукольного театра	107
Большакова Т.К. Социальное партнерство в системе дополнительного образования детского дома как фактор нравственного развития воспитанников	112
Горохова П.В. О развертывании названия при проектировании программы дополнительного образования детей	114
Канунникова Т.А. Эффективные методы обучения работе с цветом в детской художественной школе	119

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Агеева С.В. Задания и приёмы по коррекции оптической дисграфии у умственно отсталых младших школьников.	122
Земляченко М.В., Кутергина Т.В., Посохова Г.И. Формирование связной речи с помощью мнемотехники	125
Лузина О.В., Рыжова Е.А., Зезюльчик А.В. Система профориентационной работы в ГКОУ СО «Краснотурьинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №6» как одна из форм выработки мотивации к дальнейшей трудовой деятельности выпускников	128
Мазаева Е.Г. Использование тактильных дощечек в работе учителя-логопеда с детьми 5–7 лет, имеющими нарушения зрения.	132
Степанова А.Е. Работа с зерном как средство сенсомоторного развития детей с нарушением зрения	135

Ячменёва И.В. Реализации ФГТ в условиях специального дошкольного учреждения для детей с ОВЗ	137
---	-----

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусева Е.В. Развитие нравственной и творческой личности в системе среднего профессионального образования	140
Зайцева Ю.В. Социально-психологический тренинг как средство успешной адаптации обучающихся	142
Касимов Ш.У., Одинаев У. Анализ процесса и сущности практико-профессионального образования в колледжах	144
Морозова Н.Ю. Формирование результативной самостоятельной работы студентов в образовательном процессе ресурсного центра	145
Панферова Т.А. Методические рекомендации по работе со слабовидящими студентами на отделении хорового дирижирования	149

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Егорова И.С., Михалкина Е.А. Профессиональный стандарт педагога – 2013 и система высшего профессионального образования	151
Егошин И.В. К проблеме формирования защитной компетенции курсантов образовательных учреждений МВД России средствами развития обобщенных умений	153
Котелянец Ю.С. Характеристика толерантности как педагогического понятия.	156
Пискунова Е.Н. Формирование языковой личности студентов-нефилологов в контексте лингвокультурологической концепции обучения.	160
Плотникова И.Д. Педагогические условия формирования социокультурной толерантности у студентов в процессе обучения английскому языку в высшем учебном заведении	163
Тарасенко О.В. Использование модульной системы в преподавании дисциплины «химия» в аграрном вузе	165

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Егорова Н.А., Егорова Т.В. Формирование психолого-педагогической компетентности замещающих родителей	167
--	-----

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Пичугина Л.Н. Астрономия e-learning на платформе Moodle	169
---	-----

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Проектная деятельность на уроках в начальной школе и её роль в формировании универсальных учебных действий

Александрова Наталья Вячеславовна, учитель начальных классов
МАОУ Лицей №44 (г. Липецк)

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед начальным образованием новые цели. Теперь в начальной школе ребенка должны научить не только читать, считать и писать, чему и учили вполне успешно. Ему должны привить две группы новых умений. Речь идет, во-первых, об универсальных учебных действиях, составляющих основу умения учиться: навыках решения творческих задач и навыках поиска, анализа и интерпретации информации [1].

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока:

Личностные универсальные действия формируют ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные универсальные действия формируют умение учащихся организовать их учебную деятельность.

В блоке универсальных действий **познавательной** направленности целесообразно различать общеучебные, включая знаково-символические; логические, действия постановки и решения проблем.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2].

Во-вторых, речь идет о формировании у детей мотивации к обучению, о помощи им в самоорганизации и саморазвитии.

Эти задачи успешно решает **проектная деятельность**. Проектная деятельность позволяет организовать обучение так, чтобы через постановку проблемы организовать мыслительную деятельность учащихся, развивать их коммуникативные способности и творчески подходить к результатам работы. Конечно, сразу создать систему проектов и начать использовать её в начальной школе

«Постоянно искать новое, чтобы быть в состоянии учить и воспитывать других...»

Антон Семёнович Макаренко

невозможно. На начальном освоении этого рода деятельности следует говорить о применении **системы проектных задач**, которые подготовят ученика начальной школы к полноценной проектной деятельности в среднем и старшем звене.

Под *проектной задачей* мы понимаем задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребёнка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей [4].

Цель работы над проектами в начальной школе.

Развитие личности и создание основ творческого потенциала учащихся.

Задачи.

1. Формирование позитивной самооценки, самоуважения.
2. Формирование коммуникативной компетентности в сотрудничестве:
 - умение вести диалог, координировать свои действия с действиями партнеров по совместной деятельности;
 - способности доброжелательно и чутко относиться к людям, сопереживать;
 - формирование социально адекватных способов поведения.
3. Формирование способности к организации деятельности и управлению ею:
 - воспитание целеустремленности и настойчивости;
 - формирование навыков организации рабочего пространства и рационального использования рабочего времени;
 - формирование умения самостоятельно и совместно планировать деятельность и сотрудничество;
 - формирование умения самостоятельно и совместно принимать решения.
4. Формирование умения решать творческие задачи.

5. Формирование умения работать с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование) [3].

На примере проекта «Дары осени» хотелось бы показать, какие универсальные учебные действия можно реализовать на каждом этапе работы над проектом.

Тема проекта: «Дары Осени. Фрукты и овощи».

1 этап — погружение в проект (осуществление деятельности по определению проблемы, целеполаганию, постановке задач, предстоящей деятельности).

Совершая экскурсию по территории школы, мы вместе с ребятами побывали в гостях у Осени. Дома ребята подобрали произведения различных писателей об этом времени года. Вместе с родителями побывали в осеннем лесу. Обменялись интересными сведениями с одноклассниками на уроке окружающего мира, посвященном осени.

На данном этапе формируем **познавательные** универсальные учебные действия:

— умение извлекать информацию из иллюстраций, текста;

— умение формулировать проблему.

Коммуникативные УУД — это:

— умение слушать и понимать других;

— умение оформлять свои мысли в устной форме;

— умение совместно договариваться о правилах общения и поведения.

Регулятивные УУД — это:

— умение определять цель деятельности.

2 этап — организация деятельности (разбивка на группы, распределение ролей, планирование, выбор формы и способа презентации).

На 2 этапе формируется целый ряд **коммуникативных** универсальных учебных действий:

— умение планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определять цели, функции участников, способов взаимодействия;

— умение ставить вопросы — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

— умение разрешать конфликты — выявлять, идентифицировать проблемы, искать и оценивать альтернативные способы разрешения конфликта, принимать решение и реализовывать его.

3 этап — осуществление деятельности (поиск материала, консультации, контроль и помощь со стороны учителя, подготовка презентации).

На этом этапе формируется умение искать и выделять необходимую информацию, применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств. **Это познавательные УУД.**

Формируем умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами — это **коммуникативные УУД.**

Формируем умение определять успешность своего задания в диалоге с учителем — это **регулятивные УУД.**

4 этап — презентация (предъявление результата, рефлексия деятельности, оценка результативности).

Коммуникативные УУД:

- формируем умение слушать и понимать других;
- формируем умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами;
- формируем умение оформлять свои мысли в устной форме.

Регулятивные УУД:

- формируем умение определять успешность своего задания в диалоге с учителем;
- формируем умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей.

Рассмотрим результаты работы каждой группы.

1 группа представила свою книгу загадок. Защита проекта проходила таким образом. Участники группы зачитывали подобранные ими загадки. Услышав отгадку, показывали свои рисунки и давали дополнительные сведения о том или ином овоще, фрукте.



Слово патиссон, в переводе с французского языка, означает «пирог растительный». Патиссоны — хорошие диетические продукты. Их рекомендуют употреблять при болезнях сердца и сосудов.

Ребята 2 группы нарисовали плакат «Дары Осени». Они задали участникам других групп вопрос: «Скажите, во что можно превратить овощи и фрукты, изображённые на плакате?».



Затем, прямо на их глазах, тыква превратилась в прекрасную девушку Осень, картошка «побежала» по столу,

перебирая восемь лапками, как паучок. Так ребята второй группы показали, какие превращения получились у них.

3 группа подготовила небольшую выставку книг. Они подобрали сказки, одними из главных героев которых должны быть фрукты или овощи.

— А какие сказки знаете вы? — спросили они. А затем, выслушав ответы, инсценировали самую известную из них — «Репка».

На всех этапах подготовки проекта учитель выступает в роли консультанта и помощника, а не эксперта. Меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса. Деятельность в рабочих группах помогает им работать в команде, сотрудничать в коллективе, искать нестандартные решения, брать на себя определённую ответственность за общие действия, испытывать радость от приложенных усилий и полученного результата.

Овладеть основами проектной деятельности в полной мере возможно на уроке технологии. Процесс обучения носит поэтапный характер и даёт старт решению системы учебных проектно-технологических задач.

Пример. **Тема урока: «Работа с бумагой. Оригами. Моя улица»**

1 этап — погружение в проект.

- Показ фотографий «Мой Липецк».
- Чтение ученицей стихотворения «Песня о Липецке».
- Выставка книг, посвящённая родному городу.

Ещё раз хочу подчеркнуть, что на 1 этапе важным является погружение в проект. Тема проекта должна быть не только близка и интересна, но и доступна ученику. Своей позицией по отношению к проекту учитель даёт понять, что готов поддержать ребят в их деятельности. По времени этот этап осуществления проекта является самым коротким, но он очень важен для достижения ожидаемых результатов.

2 этап — организация деятельности.

На этом этапе организуется деятельность школьников: определяются группы по направлениям деятельности, выделяются цели и задачи каждой группы, определяются роли каждого участника. Планируется работа групп: определяются источники информации, способы сбора и анализа информации, способы представления результатов деятельности (форма отчёта, вид презентации и т.д.)

3 этап. Осуществление деятельности.

Происходит сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты, которыми пользуются учащиеся — это разные формы получения информации: опросы, наблюдения, эксперименты.

4 этап. Представление результатов, отчёт.

Этап презентации необходим для завершения работы, для анализа проделанного, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов. Формы представления результатов исследования могут быть различным. Объ-

единив работы групп, мы получаем свою новую улицу. Даём ей название и решаем, что будем жить на этой улице, приклеиваем свои фотографии на дома.



В процессе творческой работы дети получают полное и глубокое удовлетворение от сделанного, развивается их творческая активность, определяется социальная позиция ребенка. При этом воспитывается чувство уважения и гордости к своему родному краю, к труду.

Были и другие проекты: «Мои любимые сказки», «Моя первая книга — букварь». Не могли обойти стороной и посвятили проекты нашей победе в Великой Отечественной войне.



Универсальные учебные действия, которые формируются через проектную деятельность, выступают как цель, результат и одновременно как средство специально организованной учебной деятельности детей.

Формирование универсальных учебных действий обеспечивает личности переход от осуществляемой совместно и под руководством педагога учебной деятельности к деятельности самообразования и самовоспитания.

Проектная деятельность, несомненно, помогает формировать универсальные учебные действия. И наша задача приложить все усилия для создания благоприятных условий в реализации разного рода проектов.

Литература:

1. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. — М.: Просвещение, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. — М.: Просвещение, 2011.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования./ Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — М.: Просвещение, 2011.
4. Проектные задачи в начальной школе./ Под ред. А.Б. Воронцова. — М.: Просвещение, 2010.

Дидактические ситуации, направленные на развитие творческой конструктивной деятельности учащихся

Джиемуратова Гульсара Абдреимовна, преподаватель
Нукусский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В данной статье раскрыта сущность процесса творческой деятельности учащихся, обозначены и охарактеризованы этапы дидактического цикла занятий, направленных на формирование у учащихся механизмов творческого мышления и создания условий для выполнения творческих заданий.

В статье также описаны технологические приемы, побуждающие учащихся активно участвовать в поисковом и созидательном процессе обучения.

Уровень развития творческой личности проявляется в её деятельности. Творческая личность обладает большими интеллектуальными возможностями для проявления своего потенциала. Творческая деятельность для способного ученика представляет большой интерес, потому что эта деятельность связана для каждого ученика с поиском интересного, нестандартного способа решения проблемы. Важной особенностью творческой личности, как считают многие специалисты [1; 3; 4; 5; 6], является умение выйти за рамки одной проблемы и быстро переключаться на смежные или новые вопросы. Поэтому очень важно сформировать у учащихся умения видеть возникающие проблемы, ставить их перед собой и искать пути их решения.

Поиски новых, нерешенных задач вызывают у учащихся чувство радости и удовольствия, так как творчески мыслящие ученики постоянно стремятся к самостоятельной, индивидуальной деятельности. Они вступают в творческие взаимоотношения и сотрудничество. В результате творческой деятельности и учета особенностей талантливых школьников в классе можно и нужно создавать атмосферу межличностного содружества, способствующего раскрытию творческих возможностей учащихся. В такой ситуации появляется соответствующая психологическая среда, в которой успешно реализуются и находят удовлетворение интересы и потребности учащихся.

В личностно-ориентированном процессе обучения обеспечивается возможность учащимся ознакомиться с новой информацией и приемами творческой работы с ней, способами усвоения учебного материала, возможность

достижения каждым учеником творческих результатов. Результативность достигается за счет дидактических циклов, основой которых являются постоянные творческие упражнения.

Эффективность дидактического цикла объясняется тем, что учащиеся последовательно, поэтапно усваивают учебные материалы. Такая преемственность дает возможность учащимся проявить творчество и самостоятельность.

Представим здесь характеристику этапов дидактического цикла.

I. Этап — знакомство с проблемой (введение в проблему). Учащиеся знакомятся с поставленной проблемой, изучают определенные учебные материалы в рамках программы. На данном этапе учащиеся стараются рационально использовать учебные материалы, получить от них для себя наиболее ценное и интересное. Учащиеся подходят к изучению материала творчески, размышляют о том, что нового, индивидуального можно внести в данный материал. На следующих этапах творческое изучение информации будет закрепляться.

II. Этап — посвящен исследованию особенностей творческих заданий, определению их структуры и принципов разработки. Учащиеся на данном этапе начинают размышлять над характером творческих заданий, которые им предложены.

Для того чтобы учащиеся поняли механизм научного мышления и в целях освоения новых операций, необходимо распределить информацию на две части. Первоначально учащиеся знакомятся с общей информацией по учебной теме.

Чтобы глубже вникнуть в содержание, целесообразно использовать метод «мозгового штурма» на основе сотрудничества между учащимися. После того, как учащимся будут предложены творческие задания, их необходимо ознакомить с механизмами совместной деятельности. Прежде чем показать учащимся способы выполнения заданий, учитель даёт им сведения о приемах и методах работы. Учащиеся же, получив творческое задание, приступают к его коллективному обсуждению. И в этот момент начинается второй этап — этап исследования.

Учащиеся выясняют причинно-следственные связи в содержании задания и анализируют возможности творческого решения поставленной проблемы. Для этого они должны правильно провести рассуждение о механизме причинно-следственных связей. И в этом случае им понадобится целенаправленно использовать информацию. Поэтому, помимо сведений, представленных в учебнике, следует применить диалогические формы обсуждения темы.

Среди принципов личностно-ориентированного учебного процесса особо следует выделить принцип получения необходимых данных на основе эвристического мышления. Встречаясь с проблемной ситуацией, ученик старается прежде всего найти нужную информацию. В своих поисках, он естественно, обращается к материалам учебника. Возникает вопрос: получит ли он правильное и полное представление о всех аспектах проблемы только таким путем?

Если говорить о вышеназванном принципе, то реализовать его можно с помощью определенных технологических приемов. В их числе:

1. Первый способ (приём) — создание мотивационной установки для творческой деятельности на основе установления общения между одноклассниками. В этом процессе обогащаются представления учащихся о различных явлениях природы и их причинно-следственной взаимос-

вязи, поскольку данные явления составляют сущность творческих заданий. Путем участия в диалогах учащиеся усваивают приемы и операции, связанные с анализом результатов мыслительной деятельности. Данные приемы облегчают процесс творческой деятельности учащихся.

2. Второй приём — «мозговой штурм» расширяет представления учащихся о структуре творческих заданий в условиях определенной учебной ситуации. Учащиеся усваивают методы разработки самостоятельных творческих заданий в сходных ситуациях и с учетом различных условий деятельности выполняют творческие операции (действия).

В процессе выполнения творческих заданий учащиеся, разделившись на группы, обмениваются мыслями и стараются найти ответы на сложные вопросы. Задания побуждают учащихся активно мыслить и использовать разные методы для решения предложенных задач. В творческой деятельности необходимо проявить и аналитические способности и творческие мыслительные операции.

Третий приём — разработка самостоятельных творческих заданий по образцу для одноклассников. Учащиеся сами составляют творческие задания и несколько вариантов их решения. В учебной ситуации учитель представляет задания учащимся и создает условия для самостоятельного решения. Затем учащиеся — «авторы-разработчики» заданий самостоятельно проверяют их выполнение.

III этап — учащиеся проектируют творческие задания для себя и одноклассников. Проектирование — особый вид учебной деятельности, в основе которого находят своё воплощение творческое воображение, координация приемов усвоения творческого опыта, конструктивная техника, восприятие нового опыта. Подразумевается, что на этапе реализации творческой деятельности появляются неограниченные возможности для учащихся применить на практике весь накопленный творческий опыт.

Литература:

1. Адизов Б.Р. Бошлангич таълимни ижодий ташкил этишнинг назарий асослари. Пед. фан. док. дисс... — Тошкент, 2003. — 320 б.
2. Козленко В.М. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе. Автореф. дис.... к.псих.н. — М., 1982. 169 с.
3. Нишоналиев У. Инновационные педагогические технологии обучения и развития. — В сб. материалов научно-практической конференции «Актуальные вопросы профессионального воспитания молодежи». — Алма-Ата: Респ. издат. каб. казахск. акад. образования им. И.Алтынсарина, 2000. — С. 235—240.
4. Сафарова Р., Мусаев У. ва б. Умумий ўтра таълим мазмунини модернизациялашнинг дидактик параметрлари. — Т.: Фан, 2008. 222 б.
5. Шарипов Ш.С. Касб-хунар таълимида ўқувчилар ижодкорлик қобилиятларини узлуксиз ривожлантириш. Монография. — Тошкент, Фан, 2005. — 140 б.
6. Гозиев Э. Психология: (Ёш даврлари психологияси): Пед. ин-тлари ва ун-тларнинг талабалари учун ўқув кўлланма. — Т.: Ўқитувчи, 1994. — 224 б.

Проектная деятельность педагога

Закиева Лариса Рамилевна, учитель татарского языка и литературы;
Хадиева Фарида Ильдусовна, учитель татарского языка и литературы
МАОУ «СОШ №39» (г. Казань)

Проект (от лат. *projectus*) — 1) совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия; 2) предварительный текст какого-либо документа; 3) замысел, план.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж.Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком.

Проективная (проектная) деятельность включает в себя

- анализ проблемы;
- формулировку темы;
- постановку цели;
- определение задач;
- выбор средств достижения цели;
- анализ ресурсного обеспечения проекта (баланс задач и условий);
- поиск и обработку информации, ее анализ и синтез;
- оценку полученных результатов и выводов;
- презентацию и обсуждение результатов.

Педагог может как сам вести определенную проектную деятельность, так и использовать данный метод в обучении своих учащихся. В первом случае это является педагогическим исследованием.

Педагогическое исследование — это процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике, содержания, принципах, методах, организационных формах учебно-воспитательной работы.

Целями подобного исследования являются

- Определение, выявление новых соотношений, взаимосвязей;
- Проверка и подтверждение определенных фактов и теоретических положений. Проверка данных — непременное условие достоверности результатов исследования.

Состоит исследование из нижеперечисленных основных этапов:

1. Подготовительный (разработка научного аппарата исследования, изучение литературы) — 3–6 мес.
2. Пилотажный (предварительный эксперимент) — 3–6 мес.
3. Основной (получение, обработка и систематизация экспериментальных данных) 1–3 года
4. Оформление результатов (публикации, отчеты)

5. Внедрение (организация работ по использованию полученных данных, рекомендации).

Логическим завершением исследования является оформление результатов в виде реферата, научной статьи, методического пособия, монографии, устного научного общения (научные семинары, конференции, съезды, конгрессы, симпозиумы, педагогические чтения и др.).

Метод же проектов, используемый педагогом в обучающей его деятельности, ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Существуют основные требования к использованию метода проектов:

- Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование проблемы языкового барьера в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме, пр.).

- Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; план мероприятий, пр.).

- Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

- Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов предусматривает также определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Реализация метода проектов (исследовательского метода) на практике ведет к изменению позиции учи-

теля. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Предлагаем структуру проекта, которую мы используем в своей деятельности.

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Следовательно, выделяются следующие этапы работы над проектом:

1) планирование;

2) аналитический этап;

3) этап обобщения информации;

4) этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

Педагогическая инновация — это процесс и результат перевода отдельных частей, компонентов или образовательной системы в целом из существующего состояния в качественно новое путем творческого освоения и внедрения новшества (результат научного исследования, уже прошедший апробацию, что в определенной степени гарантирует успешность инновации).

Литература:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — №4. — 2009 — с. 19–27.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. — ПГПИ Павлодар, 2010. — 216 с.
3. Громько Ю.В., Громько Н.В. Исследование и проектирование в образовании. — Режим доступа: // <http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/>.
4. Конюшенко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования. — Калининград: Изд-во КГУ, 2008. — 248 с.

Приемы структурализации учебного материала

Кучкарова Феруза Махаматкосимовна, соискатель

УзНИИ педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье изложена сущность структурализации учебного материала на основе принципа концентризма, рассмотрены аспекты умственной деятельности учащихся, которые находят свое выражение в умении сосредоточить внимание на опорных положениях представляемой информации.

В статье охарактеризованы приемы активизации внимания учащихся, описаны способы структурализации учебных материалов, способствующих оптимальному их усвоению.

Учителя средних общеобразовательных школ выполняют в комплексе три задачи:

1. Обеспечение качественного усвоения учащимися большого объема знаний.

2. Формирование основ целостного системного мышления учащихся.

3. Создание оптимальных условий для умственного развития учащихся.

Исследования показывают, что любая деятельность требует глубоких раздумий, активного усвоения информации, качественного выполнения сложных операций, концентрированного внимания учащихся.

Эффективность деятельности учителя определяется тем, насколько он сумеет сосредоточить внимание учащихся на учебной проблеме, поэтому учителю следует обучить своих учеников умениям планировать и структури-

ровать своё внимание. Для этого прежде всего требуется целенаправленная структурализация учебного материала.

Сущность структурализации заключается в том, чтобы после восприятия информации учащиеся смогли бы проектировать рабочий процесс. Изменение информации соответственно влечет за собой изменение учебного материала. При этом требуется распределение знаний и умений в зависимости от характера учебного материала.

Аспекты умственной деятельности учащихся находят свое выражение в следующем:

1. Внимание учащихся к обобщенным учебным материалам — с помощью их развивается сознание учащихся и сосредоточивается внимание. В данных учебных материалах необходимо выделить объект, явление, доказательство. Учащимися воспринимается этот материал в обобщенном виде — как действие и его результат. В данном случае структурализация материала осуществляется путем метода распределения внимания.

2. Важное значение имеет координация (приближение) внимания, когда все объекты или группы доказательств контролируются сознанием ученика.

3. Отвлечение (отдаление) внимания от аргументов связано с подсознанием учащихся.

В этом случае в памяти учащихся сохраняется лишь сама информация.

Значение структурализации учебного материала на основе принципа концентризма состоит в том, что появляется возможность заложить необходимую информацию в обобщенном виде в учебный материал.

Данный учебный материал предназначен для любого ученика, но представлять его следует поэтапно. При отборе учебного материала и его структурализации необходимо опираться на следующие подходы:

1. Сосредоточение всей информации в одном месте и представление её в качестве учебного материала.

2. Расширение объёма учебных заданий и определение последовательности их расположения (введения). Первоначально представляются задания по работе с ключевой информацией, при этом требуется выделять типы заданий. Сконцентрировав внимание, учащиеся осмысливают опорные положения. При этом у учащихся развивается умение выделять позиции второго плана (менее главные). В процессе выполнения данных учебных заданий внимание учащихся распределяется, они сознательно планируют свою деятельность и управляют ею.

Основное условие структурализации учебной информации — материализация сведений (данных). При последовательном расположении информации необходимо предусмотреть два взаимно противоположных состояния:

— с одной стороны, нужно сосредоточить всю информацию в одном месте;

— с другой стороны, анализ информации в целом требует определенного напряжения.

В этой ситуации учащиеся испытывают затруднения в её усвоении. Поэтому приходится сокращать количество сопутствующих заданий.

Чтобы преодолеть указанные трудности всю информацию в форме учебного материала целесообразно представлять по частям (разделам). Структурализация учебного материала поможет учащимся акцентировать внимание на ключевых положениях и ускорить процесс работы с информацией (текстом).

Управлять своим вниманием в ходе практических работ учащимся помогут нижеперечисленные приёмы:

Первый прием.

— концентрация внимания, его распределение дадут возможность учащимся выделить наиболее значимые мысли (положения первого уровня). Это поможет учащимся усвоить учебный материал и сохранить его в памяти. Например, на уроках родного языка можно пользоваться уже усвоенными знаниями, имеющимися природными языковыми умениями и привходящими извне опорными материалами. К ним относятся:

— учебные материалы вербального характера: планы, тезисы, логические схемы, опорные слова или обозначения;

— разного вида таблицы: план учебного материала, диаграммы, чертежи, схемы, статистические, хронологические таблицы;

Иллюстративные формы выражения: рисунки, портреты, плакаты, графики с рисунками и другие.

Строгий порядок расположения (структура) опорного учебного материала непосредственно связан с централизацией внимания учащихся и механизмами управления им. Опорные (ключевые) положения являются главным источником метода структурализации.

Второй прием — структурализация учебного материала. Проектирование содержания учебного материала и его классификация создают условия для расположения всех компонентов в конкретной логической последовательности, то есть материалы размещаются на основе принципа системности. Благодаря этому компоненты учебного материала: обоснование, явления располагаются в определенном порядке. И соответственно используются таблицы, рисунки, схемы, относящиеся к ним.

Первый и второй приемы используются во взаимосвязи, так как для того, чтобы определить опорные позиции, необходимо использовать дополнительную информацию и информацию «второго уровня», и тогда будет выстроена оптимальная структура учебного материала. В качестве вспомогательного источника могут применяться отдельные слова, термины, фразеологизмы, устойчивые словосочетания, которые облегчают понимание главной мысли.

Для решения названных выше задач применяется также технология визуализации учебного материала. Чтобы представить учащимся материал в визуальной форме, нужно предварительно подготовить учащихся к такой форме восприятия, то есть создать специальные условия для зрительного восприятия и знать его особенности. Визуализация учебного материала на первоначальном этапе протекает в форме восприятия образов.

Представляемые материалы всех типов даются в миниатюрной модели, что помогает учащимся получить представление о явлении, личности, процессе. Изучение текста, его усвоение, размышления есть этап создания образных представлений. В необходимых ситуациях, для более глубокого проникновения в текст можно обратиться к другим приемам. Однако качество и прочность усвоения образов значительно усиливается при использовании изображения. Создание образного представления — чрезвычайно сложный педагогический процесс, и учащихся надо вводить в него постепенно, ступень за ступенью.

При создании модели учебного материала применяется составление технологических карт, группировка материала, изобразительные схемы, связанные с его содержанием.

Литература:

1. Сафарова Р., Рихсиева М. Умумий ўрта таълим мактаблари дарсликларининг янги авлодига қўйиладиган талаблар / Методик қўлланма. — Т.: ЎзПФТИ, 2001. 28-б.
2. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Учебное пособие к спецкурсу. Челябинск: ЧГПИ, 1986. 88-с.
3. Сафарова Р.Г., Иноятова М. ва б. Ўқув материалларини концентризм тамойили асосида танлашга оид дидактик ёндашувлар — Тошкент: «Fan va texnologiya», 2012, 72 б.

Полисистемный подход в преподавании физической культуры в инклюзивных образовательных учреждениях

Кучумова Наталья Яковлевна, преподаватель физической культуры
Новокузнецкий государственный гуманитарно-технический колледж-интернат

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

Многообразие педагогических теорий и практик создания и реализации оптимальных условий для лиц, имеющих отклонение в развитии и, как следствие, особые потребности в получении общего и профессионального образования, определили перспективы моделирования и апробации основ адаптивной физической культуры в Федеральном казенном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Новокузнецкий государственный гуманитарно-технический колледж-интернат» Министерства труда и социального развития Российской Федерации.

Кроме того, согласно Федеральному закону N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года, вступает в силу с 01 сентября 2013 года) — ст. 5. «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации», в п. 1 отмечается, что

Важно придерживаться в данном процессе определенных установок:

- большие по объему учебные материалы связаны с трудностями их запоминания;
- учебные материалы, занимающие немного места и расположенные в определенной системе, усваиваются и запоминаются легче;
- учебные материалы, разделенные на значимые части, успешно усваиваются.

Использование визуального способа представления учебных материалов выполняет не только иллюстративные, но и когнитивные функции. В процессе усвоения учебных материалов обеспечивается развитие образного мышления, создаются возможности для систематизации опорных понятий и усвоения системных знаний.

«создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», а ст. 2.п.27 отмечает, что «инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В русле определяемых перспектив попытаемся уточнить специфику использования полисистемного подхода в

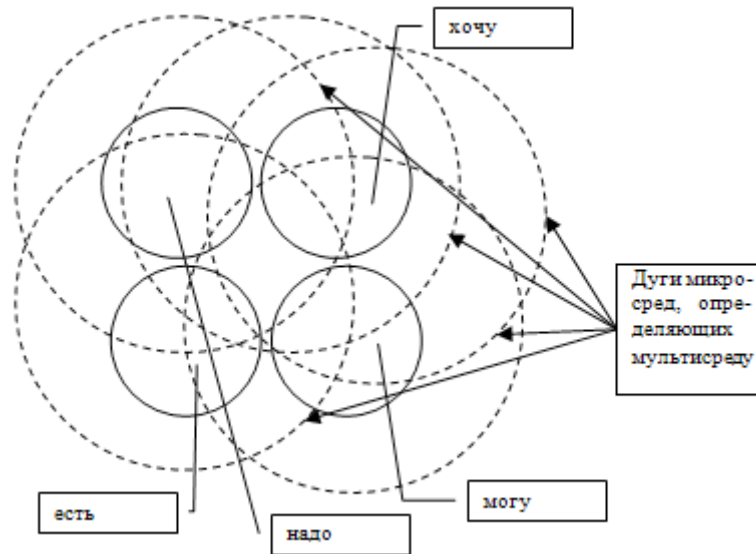


Рис. 1. Диаграмма Эйлера (входящий уровень)

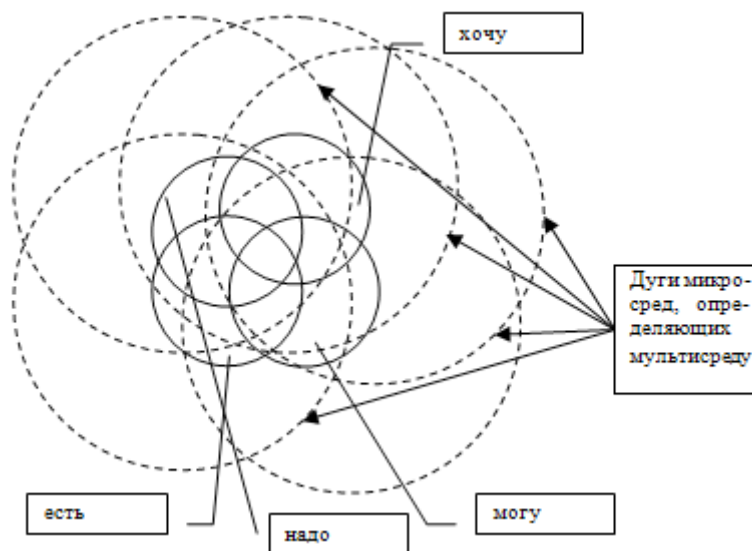


Рис. 2. Диаграмма Эйлера (исходящий уровень)

структуре инклюзивного, социально-педагогического взаимодействия и организации занятий по ФК со студентами в ФКОУ СПО «Новокузнецкий государственный гуманитарно-технический колледж-интернат».

Полисистемный подход — это методологический подход, фасилитирующий изучение событий и явлений, сложность образований и составных которых можно проследить только в контексте дробления, интеграции, суперпозиции, дифференциации и прочих явлений, многовариативно определяющих способность и возможность постановки и решения противоречий субъектного и мультисредового генеза. Одним из таких противоречий является поиск решения основного противоречия современной профориентологии «хочу — могу — надо — есть»

обучающимися-инвалидами. Данное противоречие можно проиллюстрировать на диаграммах Эйлера, где зачастую в деформированных условиях — первичных и вторичных дефектах развития не возможно найти ни одного решения (рис. 1) и только благодаря длительной адаптивно-коррекционной работе создаются и реализуются условия для нахождения того или иного решения в заявленной области деятельности и общения (рис. 2).

Первичные дефекты обучающихся с ограниченными возможностями здоровья порождают вторичные дефекты (страх, неуверенность в своих силах и возможностях, неумение владеть собой, неумение проявлять сознательную дисциплину, строго соблюдать установленные правила, нарушено чувство ритма, слуха и моторики и пр.), таким

образом, по всем параметрам физического развития, двигательных функций в работоспособности организма они отстают от нормы, у них наблюдается крайне низкий уровень двигательных способностей: точности, координации, быстроты движений, гибкости, мышечной силы, выносливости, а при недостаточном объеме двигательной активности обучающихся резко ослабляется деятельность мышечной, сердечнососудистой деятельности, дыхательной и других важнейших физиологических систем организма.

Общепринятая система физического воспитания не решает проблемы формирования достаточного уровня двигательной активности студентов-инвалидов, поэтому в колледже применяется система методов и форм адаптивного обучения в структуре синергетически реконструируемой системы принципов адаптивного, социально-педагогического взаимодействия:

1. Принцип научного построения звеньев и ступеней инклюзивного воспитания, обучения и образования с учетом законодательной (нормативно-правовой), методико-методологической базы и материально-технического обеспечения образовательного учреждения, оказывающего систему образовательных и медико-реабилитационных услуг студентам-инвалидам.

2. Принцип ситуативного, социально-педагогического взаимодействия субъектов колледжа в структуре (модели) создания условий для гуманно-личностного, мультисредового самоопределения студента, имеющего особые потребности в получении образования (рис. 1 и 2).

3. Принцип создания ситуаций успеха в структуре формирования допустимого уровня самостоятельности и активности студента на занятиях ФК с последующей рефлексией позитивных изменений в структуре социального взаимодействия и обучения в колледже и за пределами образовательного инклюзивного учреждения.

4. Принцип соблюдения норм общества и реализации условий ретрансляции гуманистических основ накопления и использования, реконструкции и создания нового в науке, искусстве, ФК и С с учетом инклюзивных особенностей получаемого образования, возможностей студентов, их уровнем социализированности и адаптированности в структуре ведущей деятельности и общения.

Поясним значение заявленных принципов адаптивного, социально-педагогического взаимодействия, которые в данной ситуации представлены в линейной форме, но с течением времени — при изменении условий — не исключена возможность ее трансформации в иерархическую (сложную) структуру, предопределяющую получение уже другого — более высокого результата социально-педагогического взаимодействия.

Принцип научного построения звеньев и ступеней инклюзивного воспитания, обучения и образования с учетом законодательной (нормативно-правовой), методико-методологической базы и материально-технического обеспечения образовательного учреждения, оказывающего систему образовательных и медико-реабилитационных услуг студентам-инвалидам, определяет построение

учебно-воспитательного, коррекционно-развивающего, адаптивно-здоровьесберегающего процесса в русле определения научного потенциала постановки и решения противоречий, проблем, дилемм в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Принцип создания ситуаций успеха в структуре формирования допустимого уровня самостоятельности и активности студента на занятиях ФК с последующей рефлексией позитивных изменений в структуре социального взаимодействия и обучения в колледже и за пределами образовательного инклюзивного учреждения определяет перспективы формирования внутренней, позитивной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации учения, а также в согласованном действии с последующим принципом (соблюдения норм общества и реализации условий ретрансляции гуманистических основ накопления и использования, реконструкции и создания нового в науке, искусстве, ФК и С с учетом инклюзивных особенностей получаемого образования, возможностей студентов, их уровнем социализированности и адаптированности в структуре ведущей деятельности и общения) — модели познания и преобразования объективной реальности, определяющих ценность здоровья, жизни и активности как перевоспитанные и формируемые.

Можно выделить педагогические условия адаптивного обучения со студентами-инвалидами:

— реализация условий формирования достаточного уровня психолого-педагогической, методико-методологической, здоровьесберегающей подготовки педагога по ФК;

— ориентация студентов на здоровый образ жизни как на ценность, продукт и результат мультисредового пространства;

— повышение уровня знаний об адаптивной педагогике (самопознание, самоопределение, самореализация и пр.) как системе и результате трансформации социального опыта в контексте постановки и решения противоречий лиц с ограниченными возможностями в здоровье;

— использование форм и методов развития творческих и рефлексивных, гносеологических и коммуникативных способностей студентов с разной степенью ограничения в здоровье;

— создания условий для включения всех резервов организма обучающихся (студентов с разной степенью ограничения в здоровье) в работу на занятиях ФК, фасилитирующего процесс научения здоровому соперничеству.

Социально-педагогическое взаимодействие строится в колледже-интернате в таком русле, что обучающийся, его деятельность, качества его личности первично определяют выбор для создания условий самостоятельного поиска и выполнения всех требований, предъявляемых к продуктам и специфическим особенностям деятельности студента-инвалида. Здесь учитывается одна из сторон полисистемности в деятельности педагога по ФК — это то, что он одновременно работает в двух режимах — всех обучает, объясняет, сообщает новое, показывает, тренирует и параллельно осуществляет индивидуальную работу

с отдельными студентами, управляя самостоятельной работой и осуществляя контроль.

Использование на уроках соревновательного метода позволяет получить положительную динамику заинтересованности обучающихся на занятиях физической культурой, в ходе чего у них возникает потребность в дополнительных занятиях физкультурой и спортом, а улучшение здоровья сопутствует тому, что сокращаются пропуски уроков по болезни и формируется желание развиваться и улучшать личные достижения.

С каждым годом растет число студентов, участвующих во всевозможных физкультурно-оздоровительных мероприятиях, проводимых внутри колледжа, а также на уровне города, области и государства.

Среди студентов колледжа есть и титулованные спортсмены: Бериева Хеда — участница параолимпийских игр в Лондоне (IV место) по пауэрлифтингу, мастер междуна-

родного класса, двукратная чемпионка России и дважды призер кубка мира; Кулик Максим — кандидат в мастера спорта, призер в мастера спорта, V место на чемпионате России по пауэрлифтингу среди инвалидов (ПОДА); Карасев Денис — первый взрослый разряд, двукратное первенство России по пауэрлифтингу среди инвалидов (ПОДА), чемпион международных игр «Дети Азии»; Малецкий Игорь — первый взрослый разряд, первенство России по пауэрлифтингу среди инвалидов (ПОДА).

На чемпионате Кемеровской области по настольному теннису среди инвалидов (ПОДА) приняло участие 10 спортсменов колледжа: Пузанова Анастасия — II место, Шерин Александр — II место, Пригаро Сергей — III место.

Добиваясь таких результатов в спорте, необходима максимальная мобилизация всех своих внутренних сил, предельная физическая концентрация, психологическая пластичность, сверхтруд, настойчивость и упорство.

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
2. Козырева О.А. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов специальности «033100 — Физическая культура» / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 114 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-496-4.

Процесс социализации обучающихся с девиантным поведением в образовательных учреждениях

Мирзаханова Евгения Сергеевна, преподаватель
ГБОУ Бирский многопрофильный профессиональный колледж (Башкортостан)

В статье рассматривается процесс социализации обучающихся с девиантным поведением путем взаимодействия классного руководителя, психолого-педагогической службы и системы дополнительного образования.

The process of socialization of the students with deviant behavior by the interaction of the form tutor, psychological and pedagogical services and the system of the additional education is considered in this article.

Состояние такой сложной социальной системы, какой является человеческое общество, обуславливается многими процессами, происходящими в нем на том или ином этапе его развития. Направленность и содержание этих процессов в значительной мере определяются поведением самих людей, которое формируется, как правило, под воздействием этих процессов, условий и обстоятельств. Однако поведение личности, может проявляться по-разному и не всегда согласовываться с целями и образом действий всего общества. Такое отклонение в поведении человека побуждает общество осуществлять специальные меры по предупреждению, устранению или, в крайнем случае, смягчению отрицательных социальных последствий. За

последние 10 лет все чаще встречаются такие новостные сообщения: «13 и 14 летние подростки накупили удавку таксисту и заживо похоронили под грудой мусора», «Осудили двух несовершеннолетних насильников, которые изнасиловали трех малолетних детей», «За вооруженный грабеж арестованы две школьницы». Сотни передач обсуждают проблемы детского и подросткового алкоголизма, наркомании, порнографии, а согласно статистическим данным Россия находится в пятерке лидеров по количеству подросткового суицида. С каждым годом в образовательных учреждениях прослеживается рост числа обучающихся имеющих девиантное поведение, а система начального профессионального образования становится

центром скопления таких обучающихся. В результате чего происходит отклонение от нормы? На этот вопрос можно ответить так: девиантное поведение является результатом неправильной социализации личности, то есть процесса формирования личности, в результате которого индивид осваивает общепринятые нормы и ценности. Социализация начинается с первых дней жизни и заканчивается на зрелом этапе жизни человека. Часто причины девиантного поведения кроются в семье, так как семья является главным институтом социализации. Именно в семье ребенок осваивает основные модели поведения, в семье складываются представления о том что «хорошо», а что «плохо», формируется эмоциональная сфера психики ребенка и нравственные качества личности. На сегодняшний день воспитательная функция семьи нарушена, так как семья задавлена проблемой поиска средств для существования. В некоторых семьях отношения между родителями и детьми сведены к минимуму и поэтому особое место в социализации обучающихся отводится работе с родителями. Именно классный руководитель должен установить своеобразный мостик между образовательным учреждением и родителями обучающихся с девиантным поведением. Первое направленное мероприятие — установление контакта с родителями, даже если эта семья является неблагополучной. Далее необходимо провести диагностическое исследование по направлениям:

- социально-бытовые условия семьи;
- психологический климат семьи;
- особенности семейного воспитания;
- роль ребенка в семейных отношениях;
- готовность родителей к сотрудничеству.

По итогам диагностического исследования необходимо провести психолого — педагогическое просвещение семьи по направлениям:

- патриотическое воспитание;
- экономическое воспитание;
- сбережение здоровья;
- трудовое воспитание.

Положительное влияние на девиацию оказывает организация совместной деятельности подростка и родителей, для этого необходимо:

- организовывать психологические тренинги для родителей и детей;
- проводить классные часы с привлечением родителей по темам: «День матери», «Мои родители — моя гордость», «Отцы и дети», «Семейный капустник»;
- организовывать ролевые игры совместно с родителями: «Семейный бюджет», «Педагогический совет семьи», «Семейное кулинарное шоу», «Пока все дома», «Семейный час суда»;
- проводить спортивно — оздоровительные мероприятия: «Папа, мама, я — спортивная семья», «Самый ловкий из семьи»;
- проведение круглых столов с привлечением родителей по темам: «Моя будущая профессия», «Идеальная семья», «Ранний брак и его последствия», «Традиции

нашей семьи», «Генеалогическое древо».

В результате совместной работы классного руководителя и семьи происходит социализация девиантного поведения и формируется положительный климат в системе отношений классный руководитель, ребёнок, родитель. В системе данных отношений нужно отметить, что ключевую роль играет классный руководитель, работа которого должна строиться на уважении чувства и достоинства ребенка, проявлении толерантности и терпимости, в частности на умении прощения и поощрения. Особое значение в работе классного руководителя по социализации обучающихся с девиантным поведением имеет воспитательная работа по направлениям:

— правовое воспитание — способствует формированию правовой культуры, нравственных качеств, таких как терпимость, ответственность. В рамках правового воспитания необходимо организовывать конференции с привлечением юристов, адвокатов, работников прокуратуры, устраивать экскурсии в районные суды.

— эстетическое воспитание — оказывает положительное влияние на обучающихся с девиантным поведением и способствует формированию творческой личности. Немаловажную роль в эстетическом воспитании играет привлечение обучающихся с девиантным поведением к участию в художественной самодеятельности, в выставках изобразительного искусства, декоративно-прикладного творчества. Организация экскурсий в музеи, на выставки приобщает обучающихся имеющих девиантное поведение к культуре и истории нации.

— экономическое воспитание — способствует воспитанию экономически образованного человека, который способен совершать экономически грамотные поступки. В рамках экономического воспитания необходимо организовывать встречи с успешными людьми, производственные экскурсии, проводить классные часы по темам «Денежные отношения», «Экономика семьи», «Что такое кредит», «Оплата труда», «Малый бизнес».

— духовно-нравственное воспитание — оказывает воздействие на внутренний мир ребенка и способствует положительной социализации. В рамках духовно нравственного воспитания необходимо организовывать классные часы на темы: «По страницам истории», «Доброе слово, что ясный день», «Вирус сквернословия», «10 открытий, которые потрясли мир»; проводить викторины: «Герои войны», «Все обо всем», «Угадай-ка», «Литературный обзор». Организовывать акции, например, «Помоги ближнему», «Игрушки детям».

Вследствие такой разносторонней воспитательной направленности обучающимся с девиантным поведением будет легче познавать мир, а процесс социализации таких детей будет более эффективным. Другим немаловажным фактором социализации обучающихся с девиантным поведением является вовлечение в систему дополнительного образования: кружки, клубы по интересам, секции. В деятельности системы дополнительного образования лежит системно-деятельностный подход, а также широко

применяется проектно исследовательский метод, то есть большая роль отводится самостоятельной работе, что положительно влияет на обучающегося. Например:

- в кружках декоративно-прикладного творчества обучающиеся занимаются декупажем, квиллингом, флористикой, макраме, художественной вышивкой, бисероплитием. Благодаря занятиям в кружках декоративно-прикладного творчества у обучающихся с девиантным поведением формируются такие нравственные качества как: усидчивость, аккуратность, дисциплинированность, творческое самовыражение.

- в кружках по конструированию обучающиеся занимаются изготовлением макетов ракет, самолетов, машин. Основной функцией кружков является формирование инициативной и гармоничной личности, способной работать в команде.

- кружки по экологической направленности позволяют не только скорректировать девиантное поведение, но и обеспечивают формирование осмысленного восприятия естественного мира и рационального использования его ресурсов.

- вовлечение подростков в спортивно оздоровительные секции способствует развитию и укрепления здоровья, физических способностей детей.

В результате вовлечения обучающихся в кружковую деятельность происходит не только социализация девиантного поведения, но и формируются личностно — нравственные качества, развиваются творческие способности, коммуникативные навыки, происходит приобщение к культурным ценностям. Ведущую роль в социализации девиантного поведения отводится психолого-педагогической службе, которая ведет работу совместно с органами опеки и попечительства, здравоохранением, органами внутренних дел и социальной защиты, реабилита-

онными центрами. Основными направлениями работы службы являются:

- диагностическая работа — проводится исследование индивидуальных особенностей личности и ее возможности и трудности в общеобразовательном процессе;
- консультативная работа — ведется по вопросам взаимоотношений, по проблемам личностного самоопределения, преодолению трудных жизненных ситуаций, спорных вопросов;

- профилактическая работа проводится с целью профилактики и предупреждения девиантного поведения, разрабатывается комплекс рекомендаций для родителей и педагогов;

- коррекционная работа — ведется совместно с социальным педагогом, педагогом-психологом и классным руководителем, разрабатывается план мероприятий, проводятся тренинги, дискуссии, ролевые игры.

Целью и задачей психолого-педагогической службы является организация единого воспитательного пространства и реализация комплексных мероприятий направленных на успешное развитие, обучение и социализацию личности. Необходимо отметить, что главным фактором успеха в процессе социализации является то, что он должен протекать в определенных — социально педагогических условиях:

- систематичность процесса воспитания;
- единство работы классного руководителя, психолого-педагогической службы и педагогов дополнительного образования.

Процесс социализации должен строиться на взаимопонимании и взаимоуважении участников воспитательного процесса, и только тогда он будет способствовать адаптации личности к реальным условиям жизни и постепенному самоопределению и самореализации.

Основные направления физической подготовки подростков в мусульманском вероучении

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

В период зарождения Ислама большинство арабских племен вело кочевой образ жизни, а основными занятиями были охота и скотоводство, арабы отличались большой физической силой и легкостью движений. Рацион их питания был очень прост. Подтверждением умеренности в еде может послужить арабская поговорка: «Большой живот — малый ум». Сохранению здоровья способствовало соблюдение принятых уже в то время правил гигиены в быту, что в условиях жаркого климата и отсутствия достаточного запаса воды было чрезвычайно важным.

Еще до принятия ислама физическая подготовка подростков занимала у арабов большое место в общей системе воспитания. Этого требовали очень трудные условия их существования, полные угроз и опасностей, враждебности и страха, где людьми правил закон джунглей. Сильному доставалась жизнь, почести и власть, тогда как уделом слабого была смерть, либо, если ему удавалось выжить, презрение и унижение. Почти все свое время арабы воевали: то нападали на соседей-врагов, то отражали их нападения, то сражались за источники пропитания, то боролись с жестокой природой. Однако уже в

первых веках нашей эры арабы были, по выражению В.Ф. Пановой, «потенциальными носителями высокой цивилизации — цивилизации, которой лишь бесплодность степей и пустынь до поры до времени мешала реализоваться в социальных, материальных и духовных областях» [6, с. 23].

С принятием ислама мусульманская культурная система получила целостный характер, в которой образ жизни его приверженцев, их поведение, психология, ценностно-мировоззренческие установки были регламентированы самым подробным образом. «Он резко выделялся среди религиозных проповедников и учителей, в большом числе действовавших на Аравийском полуострове в начале VII века, и, без сомнения, был ярким примером того, как личность определяет и меняет ход истории. Последние годы жизни Мухаммада известны довольно детально, с большим количеством бытовых эпизодов. Поэтому мы можем представить себе этого человека — обыкновенного и земного, но, в то же время, одну из главных фигур в истории человечества» [4, с. 20].

В настоящее время повышенный интерес к хадисам и их воспитательный потенциал обусловлен тем, что «именно в хадисах даются образцы толкования положений Корана с учетом тех или иных обстоятельств, во-вторых, опираясь на хадисы как на достоверные источники, служители культа рисуют облик Мухаммеда. Наконец, в-третьих, в сборниках хадисов ... значительное место отводится нравственным нормам, заимствованным исламом из тысячелетнего опыта народных масс» [10, с. 122]. Хадисы всегда служили и служат прямым руководством к правильному поведению мусульман в различных жизненных ситуациях.

Согласно исламу, человек по своей природе является совершенным существом, а его возможности и характер закладываются, предопределяются, до его рождения.

Трактовка предопределения и свободы воли в исламе неотделимы от концепции греха, природа которого в мусульманской религии отлична от православной. Грехопадение Адама и Евы в православии накладывает на новорожденного печать вины, от которой в течение всей своей жизни он должен избавляться. В исламе это символическое событие несет другую смысловую нагрузку: человеческие существа несовершенны, но не греховны. Их стремление к совершению добрых и злых дел приблизительно одинаково. Если он выберет потенциал совершения греха вместо потенциала проявления доброго начала, этим он добавит некий внешний элемент к своей первоначальной «безгрешной» природе. «Таким образом, грех в исламе означает сознательное, умышленное пренебрежение законами Бога, следовательно, грех — явление не врожденное и не предопределенное» [1, с. 70]. Поэтому сознательное пренебрежение своим здоровьем — в исламе большой грех.

Философская логика Корана основана на том, что человек — существо разумное и богоизбранное. Следовательно, познавая Бога, он должен подражать ему и следовать его атрибутам, среди которых жизнь, истина, красота, любовь, справедливость и др. Ислам придает большое

значение любви к Аллаху и любви к человеку. Потому все богоугодные деяния подростка, в том числе занятия физической культурой и спортом, должны освящаться безграничной любовью к всевышнему.

Многие ученые утверждают, что ислам — это религия, с которой связано и становление государственности, и развитие самого народа, его языка, культуры, традиций, образа жизни. Согласно исламу, обычаи и обряды, прежде всего проникнутые чувством нравственности, и являются его внешним проявлением, помогают упорядочить ритм повседневной жизни [10, с. 51].

Несомненный оздоровительный эффект и вместе с тем воспитательный потенциал обнаруживают религиозные праздники и ритуалы, а также празднично-обрядовая культура исповедующих ислам народов, в педагогических воззрениях которых религия занимает доминирующее положение. В настоящее время сложилась определенная система религиозных традиций, праздников и семейно-бытовых обрядов, каждый из которых отражает общественно значимые события и имеет большое воспитательное значение для подростка. Во всех религиях есть свои знаменательные даты и обычаи, связанные с определенными догматами религиозного культа. Традиционно исламские праздники — это хороший повод навестить близких, собраться всей семьей, дарить подарки, облачиться в праздничную одежду, готовить вкусные угощения и т.д.

Один из значимых мусульманских праздников — это праздник разговения, знаменующий завершение поста в месяц рамадан. Соблюдение поста является одним из ключевых принципов, регулирующих духовно-нравственное развитие личности в исламе. «Пост оберегает людей от разного рода неприятностей, дисциплинирует, вырабатывает силу воли, терпеливость, преданность убеждениям, вырабатывает в человеке доброту и милосердие» [7, с. 53]. Считается, что, соблюдая пост и воздерживаясь от развлечений и утех, мусульманин учиться преодолевать страсть, слабость, стремление к сытой, «сладкой» жизни.

Вообще, вопросы питания имеют большое значение в исламе. Соблюдение мусульманами уразы, в которой имеет место ограничение приема пищи, одобряется и современной наукой, поскольку доказано ее положительное влияние на физическое и духовное здоровье человека. Месяц Рамазан — это время, когда человек много времени уделяет изучению Корана и в целом философии исламской религии, что способствует его нравственному воспитанию и духовному обогащению. Заслуживает внимания и сам ритуал приема пищи, соблюдения санитарно-гигиенических норм, а также запрет на употребление некоторых продуктов и напитков. Так, свинина — жирный и скоропортящийся продукт, в некоторых случаях даже опасный для здоровья. Кроме того, «Ислам категорически запрещает употреблять вещества, которые растлевают душу и тело (спиртные напитки, табак, наркотики)» [9, с. 280].

Слово «мусульманин» означает покорный, но это не значит, что ислам следует понимать как религию, которая учит слепому повиновению и механическому, без пони-

мания смысла, соблюдению ее обрядов. Эта религия глубоко гуманна, опирается на разум человека, отличается гибкостью и всегда учитывает возможности верующих. К примеру, пост должны соблюдать только здоровые люди. Не приветствуется держание поста кормящими матерями и мусульманами, находящимися в пути. По уважительным причинам молитву можно отложить на другое удобное время, прочитать позже. Все эти предписания следует воспринимать не как трудности, а, наоборот, как путь к праведной жизни и даруемое Аллахом облегчение. «Месяц рамадан, в который ниспослан был Коран в руководство для людей и как разъяснение прямого пути и различия, — и вот, кто из вас застанет этот месяц, пусть проводит его в посту, а кто болен или в пути, то — число других дней. Аллах хочет для вас облегчения, а не хочет затруднения для вас, и чтобы вы завершили число и возвеличили Аллаха за то, что Он вывел вас, — может быть, вы будете благодарны!» [2, с. 203].

Мусульманская религия в своих предписаниях обеспечила гигиену человеческого организма, в ней существуют конкретные правила для охраны здоровья человеческого тела и духа. Гигиена и чистота — два неразделимых понятия. В исламе этим понятиям уделяется огромное внимание, которого нет в других религиях. В хадисах содержатся следующие наставления: «Чистите зубы», «Вера обязывает человека одеваться просто и чисто», «Чистота есть половина веры», «Во всякое время старайтесь быть чистыми» [3]. Поэтому привитие гигиенических навыков подростков — важная составляющая исламской педагогической системы.

Следует заметить, что, если в средневековой Европе христианские монахи и священнослужители налагали запреты на игры и физические упражнения как для подростков, так и для взрослых, под предлогом того, что человеческая плоть изначально греховна и ее следует, если не истязать, то, по крайней мере, не баловать, то ислам всегда одобрительно смотрел на игры и взрослых, и подростков, считая их совершенно естественным занятием, которое нравится людям, полезно для их здоровья, разума,

души, общественных отношений и духовной жизни, даря им веселье и радость. В Сунне Пророка содержится немало хадисов, которые одобряют и разрешают игры, считая их естественной потребностью как взрослого, так и подростка.

Влияние физических упражнений, здорового образа жизни, гигиенических процедур и режима питания на репродуктивное здоровье женщины сегодня не подвергается сомнению. Доказано, что на духовное и физическое развитие ребенка влияют антенатальные факторы, то есть те, которые сложились до момента зачатия плода, до начала родов. Антенатальная охрана плода включает в себя комплекс лечебно-профилактических и социально-гигиенических мер, направленных на создание оптимальных условий для нормального развития плода. Врачи рекомендуют рациональное питание, прогулки, режим, сон. В исламе эти рекомендации несколько отличаются. Питание должно быть полноценным, но главное, чтобы оно было дозволенным. «В теле, выращенном на запретном, плохо прививаются ростки веры. Запретная пища (харам) токсический действует на органы и системы плода» [8].

Таким образом, актуализация религиозных традиций в воспитании подростков сегодня особенно востребована, потому что эффективность формирования нравственной и ответственной личности во многом зависит от степени ее приобщенности к религиозным ценностям и «укорененности в традициях своего народа» [5, с. 27].

Мужья и жены, согласно исламу, могут заниматься физическими упражнениями и играть вместе. Это хороший способ улучшения взаимопонимания в семье и хороший пример детям, подросткам. Один из хадисов повествует, что жена пророка Аиша соревновалась с ним в беге. Однако к спортивным занятиям женщины есть дополнительные условия: 1) они должны заниматься отдельно от посторонних мужчин; 2) женщины должны закрывать аура (все тело, кроме овала лица и кистей рук); 3) им запрещено заниматься мужскими видами спорта, поскольку в этом случае они теряют способность быть супругой, матерью и, в целом, женщиной.

Литература:

1. Бутенко М.Э. Становление и развитие культурно-досуговых традиций мусульман России: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.05. — Санкт-Петербург, 1997. — 205 с.
2. Гайнутдинов, Р. Ислам в современной России [Текст] / Р. Гайнутдинов. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 320 с.
3. Галиев Р.Р. Интеграция физического и духовного развития личности в татарской педагогической мысли: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — Нижний Новгород, 2009. — 217 с.
4. Гильмутдинов Б.Р. Тенденции развития и педагогические условия использования прогрессивной мысли Ислама в современной школе: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Казань, 2002. — 179 с.
5. Ковалева О.И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08. — Ставрополь, 2004. — 171 с.
6. Панова В.Ф., Вахтин Ю.Б. Жизнь Мухаммеда. — М., 1990. — 23 с.
7. Сабилов А.Р. Исламские традиции и здоровье: Ист.-этногр. обзор здравоохранит. традиций татар (XVIII в. — нач. XX в.) / А.Р. Сабилов; Науч.-исслед. ин-т ислам. медицины, Ассоц. ислам. врачей «Шифа». — Казань: Шифа, 1996. — 77 с.

8. Харисова Г. Мы выбираем ислам. Секреты здоровья и тайны исцеления болезней века. — Казань: Идел-пресс, 2010. — 369 с.
9. Харисова Л.А. Религиозная культура в содержании общего образования: диссертация... доктора педагогических наук: 13.00.01. — 483 с.
10. Шаяхметова, Роза Искандаровна. Религиозно-культурологические традиции как средство нравственного воспитания младших школьников: дис.. канд. пед. наук / Р.И. Шаяхметова; науч.рук. З.Г. Нигматов; КГПУ. — Казань: Б.и., 2003. — 206 с.

Формирование гражданственности и патриотизма у учащихся в условиях современной школы

Нестерова Надежда Николаевна, учитель истории

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №34 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Старый Оскол)

Статья посвящена формированию гражданственности и патриотизма у учащихся в условиях современной школы. Целью настоящей статьи является акцентирование внимания вопросам становления патриотизма и духовно-нравственного потенциала учащихся в школе.

Учитель — непосредственный проводник знаний, умений, навыков направляющая сила развития подрастающего поколения, призванный научить и воспитать ребёнка социально адаптированного и социально ориентированного. Именно поэтому роль учителя истории, воспитывающего детей на ярких примерах мировой и отечественной истории особенно важна. Надо не только дать сумму необходимых знаний, но и научить рассуждать, делать сознательный, обдуманный выбор, руководствуясь не только личными интересами, но и интересами окружающих, близких людей.

Характерной чертой современного этапа общественного развития является кризис духовных ценностей. Массовая техногенная цивилизация обезличивает как формы социальной жизни, так и самого человека. Жизнь человека утрачивает подлинное духовное содержание. Он все более отрывается от почвы, как национальной, так и гражданской. Если прежде традиция осознания своей идентичности, национальной и гражданской принадлежности, «охраняла» человека, давала ему уверенность и надежду, то нестабильность современной жизни, изменчивость бытия рождает в нем чувство неуверенности, беспокойства и зачастую даже страха. В этих условиях осмысление духовного развития личности, ее самоопределения, поиска собственной идентичности, одной из главных форм которой является национальная и гражданская идентичность, анализ духовного развития как фактора формирования национальной и гражданской идентичности является актуальной теоретико-исследовательской и социально-практической задачей.

В эпоху социальных, экономических, политических перемен, происходящих в России за последние два десятилетия проблема воспитания патриотизма учащейся молодежи не утратила своей значимости, а только ещё более обострилась. Важнейшим источником жизнедеятельности государства, армии, личности, в том числе и учащейся мо-

лодежи является патриотизм. Патриотизм — это преданность Отечеству, чувство любви и гордости к своему народу, волнение, переживание за его успехи и горечи за победы и поражения стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования при защите Отечества [2]. Любовь к Отечеству включает в себя чувственное состояние человека, его убеждения, взгляды, которые формируются принятыми моральными нормами социума.

Патриотизм на уровне общественного сознания проявляется в национальной и государственной идее единства, неповторимости своего народа, традиций, морали, истории, культуры и любви к Родине. Выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности её к самоотверженному служению своему Отечеству. При этом острота проблемы заключается в том, что социальное и духовное состояние молодежи, имеет нисходящую тенденцию и продолжает ухудшаться. В настоящее время над многими духовными ценностями общества нависла реальная угроза их утраты. Отчасти это объясняется тем, что, с одной стороны, продолжает снижаться уровень интеллектуального и культурного развития россиян, а с другой расширился круг нежелательных и опасных воздействий на их духовный мир. Социальное и политическое становление учащихся в условиях преобразования российского общества в России тесно связано с патриотическим воспитанием. Для проведения исследования был избран 6 «А» класс МБОУ «СОШ №34 с уиоп» г. Старый Оскол. Диагностика по методике Степанова П.В., Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой «Личностный рост школьников» позволила ближе узнать внутреннее состояние ребят, на какие ценности они ориентируются, какие отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе сложились у них на данный момент.

Полученные данные обнаружили тревожную тенденцию: у подростков нет достаточного понимания собственной принадлежности к великой нации, к великому народу, нет собственного ощущения гражданами своего государства — 17%. Диагностика показала, что значительное число обучающихся — 25%, не имеют четкого представления о патриотизме в обществе. Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что уровень гражданственности и патриотизма у подростков в целом невысок. Поиск средств решения этой проблемы привел к необходимости формирования у обучающихся гражданственности и патриотизма на уроках обществоведческих дисциплин, что в современных условиях необходимо для компетентности и заинтересованности школьников.

Одно из центральных мест в системе воспитания учащейся молодежи занимает государственно-патриотическое воспитание. Государственный патриотизм — это высокое чувство любви граждан страны к своей стране, а также глубокое осознание ими своего гражданского, профессионального и воинского долга перед своим государством [1]. Основными характеристиками государственного патриотизма являются: постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих в родной стране, любовь к своему Отечеству, выраженная в конкретных делах.

В рамках государственного патриотизма следует выделить направление гражданско-патриотического воспитания, целью которого является развитие у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма как важнейших духовных, социально значимых ценностей личности и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Основным руководящим документом является Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», которая определяет роль патриотического воспитания во всей системе воспитательной работы в стране. Следует отметить, что годы обучения в школе — это время, гражданского, нравственного и профессионального становления человека. Обществоведческие дисциплины выступают средством не только формирования знаний учащихся, но и духовного богатства личности. В силу своей специфики история, обществознание и уроки православной культуры обладают огромным воспитательным потенциалом, поэтому их можно рассматривать в качестве одного из мощнейших механизмов формирования таких мировоззренческих оснований личности, как духовность, гражданственность и патриотизм.

Деятельность учащихся на уроках обществоведческих дисциплин следует рассматривать как сложное нравственно-духовное явление, не сводимое только к учебной деятельности. Сущность процесса воспитания гражданской позиции личности в условиях социума учащихся тре-

бует новых положений, подходов и разработки педагогической технологии её реализации. С учетом содержания Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» для становления духовно развитой личности учащихся в процессе занятий историей, обществознанием усилия педагога должны быть направлены:

- на общечеловеческие ценности (любовь к Родине, к своему народу);
- на национально-государственные ценности с опорой на национальные, традиции, сложившиеся на протяжении веков, способствующих объединению России, обеспечению безопасности народа и государства;
- на историческую роль развития знания прошлого своей страны, народа;
- на воспитание выполнения гражданских, профессиональных обязанностей, в содержание которых входит патриотическое воспитание;
- на использование личностных ценностей, патриотического долга служения Отечеству, народу, готовность выступить на защиту интересов России [3].

Патриотическое воспитание — это целенаправленная деятельность по формированию духовно развитой личности, чувства верности и любви к своему Отечеству, народу, высокого уровня гражданственности, готовности к выполнению конституционного долга. В связи с этим необходима целенаправленная разработка научно-педагогических основ технологий патриотического воспитания в образовательном и воспитательном пространстве образовательных учреждений разного типа.

Формы патриотического воспитания разнообразны и многочисленны, условно эти формы разделяет на три группы.

- Учебно-воспитательная работа, применяемая в ходе проведения учебных занятий.
- Культурно-досуговая работа (посещение музеев, выставок, встречи с интересными людьми, экскурсионные поездки).
- Формы, связанные с участием в создании музеев и комнат боевой славы, уходе и сбережении мемориальных памятников, монументов на местах знаменательных событий и битв, приведением в порядок воинских захоронений и др.

Патриотическое воспитание осуществляется также в ходе проведения бесед, исторических лекториев и чтений, вечеров встреч с героями боевых действий, просмотром и обсуждением кинофильмов, телепередач по военно-патриотической тематике, экскурсий по местам боевой и трудовой славы.

Мониторинг уровня познавательной активности обучающихся, мотивации к изучению отечественной истории в исследуемом классе показал следующее:

	2011–2012 учебный год (%)	2012–2013 учебный год
Средний уровень	47	76
Высокий уровень	53	92

Система патриотического воспитания должна тесно сотрудничать с общественными организациями, религиозными объединениями, клубами, деятельность которых направлена на содействие формированию личности гражданина и защитника Отечества.

Конечным результатом функционирования системы

патриотического воспитания должны стать духовный и культурный подъем, укрепление государства и его обороноспособности, достижение социальной и экономической стабильности.

Школа — обязательная ступень в жизни каждого человека и любого поколения, его пути к совершенству.

Литература:

1. Калужный А.С. Общее содержание воспитания военнослужащих: Учебное пособие. — Нижний Новгород: НГТУ, 2004. — 38 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) // Вестник образования. — № 17. — сентябрь 2009. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации — www.vestnik.edu.ru/project.html
3. Постановления Правительства РФ от 06.10.2011 N 823 о государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» — <http://www.referent.ru>
4. <http://aisorgsu.ru>

Модель профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к организации досуговой деятельности в рамках event-технологии

Никитина Елена Викторовна, аспирант
Астраханский государственный университет

Досуговая сфера оказывает большое влияние на развитие личности, так как является одной из важнейших сфер жизнедеятельности человека. В условиях досуга происходит активное взаимодействие формирующейся личности с окружающим миром, трансляция духовно-культурных ценностей, обеспечивается преемственность поколений, передача традиций, стимулирование творчества. В результате создаются благоприятные условия для всестороннего развития личности.

Готовность педагога к организации досуговой деятельности школьников выступает показателем того, насколько педагог способен решать проблемы творческой организации свободного времени школьников. Д.М. Комский отмечает, что «профессиональная деятельность педагога, организующего досуг школьников, весьма разнообразна и осуществляется в следующих функциональных видах деятельности: педагога-организатора, воспитателя, педагога дополнительного образования детей, социального педагога, специалиста по социальной работе» [2, с. 37].

В нашем исследовании использовались исследования по такому направлению организации досуга как event — организация уникальных событий на основе личностных запросов и желаний. Идеям, стратегиям, техникам, методам eventa, event-менеджменту, организации event-мероприятий посвящены работы: Э. Йеттингера, Б. Кнауце, Р. Мозера, А.В. Сковородкина, М. Сондера, У. Хальцбаура, А. Шумовича; истории возникновения, организации праздников — Е.К. Пацок, праздникам

для детей, школьников, родителей — Е.Д. Агафоновой, И.Ю. Гераскиной, Л.Соколовой и др.

Система современного высшего профессионального педагогического образования имеет большие возможности для подготовки студентов педагогического вуза к общепедагогической работе с использованием ресурсов event-технологии, под которой мы понимаем инновационную деятельность по вовлечению участников образовательного процесса в event-мероприятия, суть которых сводится к тому, что каждое из них превращается в исключительное событие, прежде всего, с точки зрения участников.

Педагогический потенциал «event-технологии» как технологии организации внеучебной и досуговой деятельности детей состоит: в реализации личностных запросов школьников в проведении культурного досуга, в раскрытии качеств и свойств личности, в их развитии, в формировании коммуникативной культуры участников event-мероприятия; в проявлении обучающей функции event-мероприятия, в познании окружающей действительности, в психолого-релаксационном эффекте [4, с. 74].

В последние годы в сфере event-мероприятий активизировалось такое направление, как социокультурная анимация. Система современного высшего профессионального педагогического образования имеет большие возможности для подготовки студентов педагогического вуза к общепедагогической работе с использованием ресурсов анимационной деятельности, под которой мы по-

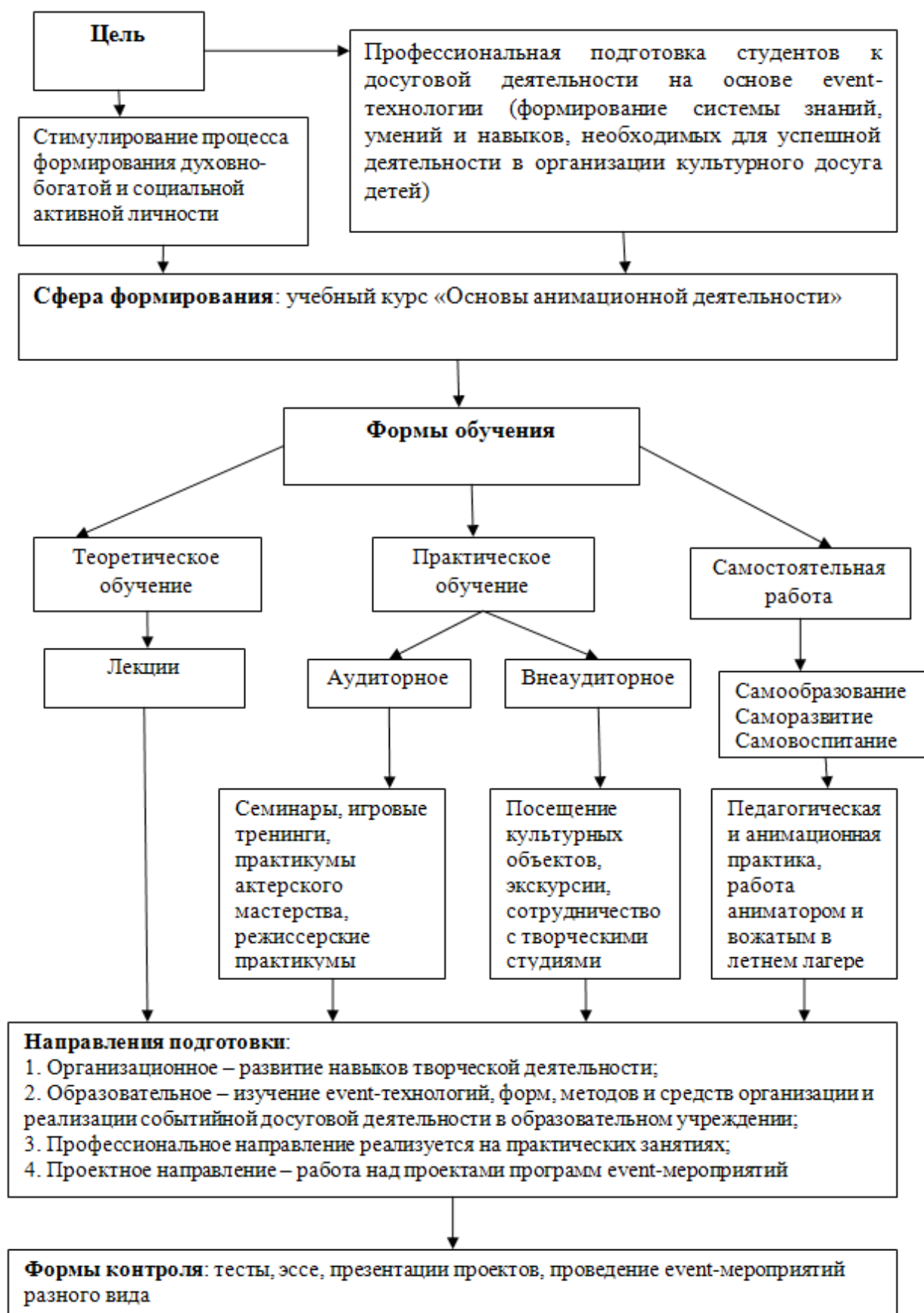


Рис. 1. Модель профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к организации досуговой деятельности.

нимаем инновационную деятельность по вовлечению участников образовательного процесса в активные, творческие, взаимообогащающие межличностные отношения в сфере досуга.

Анимационную деятельность следует рассматривать как сложную систему, структура (организация) которой представляет собой процесс, протекающий в определенной области непрерывной культурно — творческой развивающейся среды. Среда выступает в качестве носителя различных форм будущей организации и покрывает себя пятнами организации. Аниматор — «вдохновитель» является таким «пятном организации», носителем среды вдохновения, одухотворения. Анимационная деятельность — это «синергетическое приключение» человека, при котором в самом человеке обнаруживаются скрытые установки (структуры-аттракторы) на благоприятное и здоровое будущее, которое становится способом увидеть мир по-другому, активно встроиться в этот мир, рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, перереконструировать проблемное поле [1].

Изучение основ событийной досуговой деятельности является одним из эффективных путей развития педагогического творчества, позволяет понять сущность воспитательного взаимодействия, основанного на способности уважать и ценить другого человека, чужое мнение, готовность понять и принять нечто новое и непривычное [3].

Процесс подготовки будущих педагогов-аниматоров представлен в виде модели (рис. 1), которая состоит из внешних и внутренних организационно-педагогических условий: цели, задач, принципов, подходов (методологической основы), компонентов готовности (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-творческого, рефлексивно-оценочного), содержания, результата, определения критериев и уровня подготовки.

Новизна представленной модели заключается в рассмотрении профессиональной подготовки педагога-аниматора как единства трех ее состояний: как процесса, как содержательного компонента, как состояния базовой готовности будущего педагога-аниматора к самостоятельной профессиональной деятельности. Модель ориентирована на реализацию личностного потенциала будущего педагога, а результатом подготовки является социокультурное развитие личности.

Одной из методологических основ построения данной модели выступает ценностно-смысловой подход. Важность ценностно-смыслового подхода в образовании об-

условлена процессами гуманизации и гуманитаризации современного образования, поиском путей освоения культуротворческого опыта человечества [5].

Реализация предлагаемой модели предполагает введение в учебный план педагогического вуза по направлению 050100 «Педагогическое образование» курса по выбору «Основы анимационной деятельности». Содержание курса включает изучение следующих разделов: основы социокультурной анимации (цель, задачи, виды, функции, основные направления, ее природные и культурные ресурсы); требования к профессиональным качествам педагога-аниматора; драматургия и режиссура анимационной деятельности; технология создания и проведения event-мероприятий разного вида: спортивных, зрелищно-театрализованных, конкурсno-игровых, приключенческих, творческих, танцевальных.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами проводился анализ эффективности введения в учебный план дисциплины «Основы анимационной деятельности» и создания межфакультетского анимационного клуба «Вдохновение» для подготовки педагогов-аниматоров. Исследование было направлено на выяснение понимания студентами содержания понятий «досуг» и «анимация», места досуга в жизни современного студента, необходимости знаний по организации досуга и их практическом применении в педагогической деятельности, и проводилось среди 130 студентов Астраханского государственного университета.

Результаты анкетирования интересов, желаний и потребностей в области культурно-досуговой деятельности показали, что большая часть студентов в начале своего профессионального обучения не видит перспектив в специальном изучении основ подготовки программ проведения свободного времени и изучения основ анимации в педагогике (60%), хотя в целом студенты положительно относятся к культурной составляющей досуга (90%) и обосновывают это следующим: да, потому что молодежь в свободное время ничем полезным не занимается (11%); да, чтобы с наибольшей пользой проводить свободное время (32%); да, это способствует культурному и социальному развитию личности (54%); да, это пригодится в профессиональной деятельности (13%).

Можно сделать вывод о том, что изучение курса «Основы анимационной деятельности» будет способствовать формированию осознанного отношения к досугу, пониманию его роли в аспекте событийного подхода и практическому использованию в педагогической деятельности.

Литература:

1. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. — 2007. — № 10. — С. 38–47.
2. Комский Д.М. Основы теории творчества. — Екатеринбург: Изд-во УГПИ, 1993. — С. 37–39.
3. Сковородкин А.В. Использование event-технологии в организации досуга семьи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 4 (16). — С. 122–125.

4. Солдатенкова М.Л. Подготовка социального педагога к организации культурно-досуговой деятельности // Педагогические науки. — 2010. — №2. — С. 74–76.
5. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом // Школьные технологии. — 2008. — №3. — С. 134–136.
6. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: Учебное пособие. — М., РЗИ МГУКИ, 2000. — 109 с.

Особенности процесса формирования профессионально-важных качеств будущих юристов

Приходько Евгения Михайловна, аспирант
Астраханский государственный университет

Для проектирования педагогического процесса направленного на формирование профессионально-важных качеств, необходимо знание процесса их развития. Однако следует отметить, что не любой обнаруженный процесс изменения следует считать развитием. Развитие понимается как системно-целостный процесс изменений, имеющий различные тенденции: восходящую — переход от простого к сложному от низшего к высшему (прогрессивная линия) и нисходящую — от сложного к простому, от высшего к низшему (регрессивная линия) [1, С. 22]. Как отмечает А.М. Миклин, для того чтобы решить вопрос о характере наблюдаемых изменений, необходимо, по крайней мере, определить то влияние, которое данное изменение структуры оказало на эффективность функции данного предмета [3]. Развитие, по его мнению, есть «необходимые изменения качественного состояния систем, связанные с переходом к новому уровню целостности и сохранением эволюционных возможностей» [3, С. 95]. Наш взгляд, процесс развития профессионально-важных качеств не составляет исключения, при его изучении, обобщая выводы различных исследований, можно ориентироваться на следующие положения:

1. «Уровень» отражает диалектический характер развития любого качества, позволяет понять предмет во всём многообразии его свойств, связей и отношений [2].

2. Развитие исследуемого качества понимается в следующей логике: 1) нецелое (несвязанное); 2) целое (связанное); 3) единое целое (оптимально связанное) [3].

3. Всякая предшествующая стадия всегда представляет собой подготовленную ступень к последующей; внутри её нарастает сначала в качестве подчинённых моментов те силы и соотношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития [2].

4. Развитие профессионально-важных качеств непосредственно связано с развитием стержневых и не стержневых качеств личности, рассматриваемые нами через выделенные факторы развития.

Опираясь на результаты целенаправленного изучения процесса формирования профессионально-важных качеств, а также на результаты проведённой диагностики, мы выделили в развитии профессионально-важных ка-

честв три уровня: низкий, средний и высокий, которые содержат соответственно особенности подготовленности к будущей профессиональной деятельности. Выделение вышеназванных уровней развития позволяет раскрыть динамику формирования профессионально-важных качеств: как движение внутри одного из уровней, так и переключение с одного уровня на другой. Движение личности будущего юриста внутри одного из уровней сопровождается интериоризацией и субъективизацией позиции, в результате чего вся система отношений становится не только личностно окрашенной, но и реализуется в активной деятельности субъектов [4, С. 48]. Переключение же с одного уровня на другой количественно и качественно меняет параметры, характеризующие степень выраженности факторов, влияющих на процесс формирования профессионально-важных качеств. Особенности формирования профессионально-важных качеств рассматривались нами в развитии с первого по пятый курсы: выявлялись движущие силы развития, основные противоречия характерные для процесса профессионального обучения в вузе. Для изучения профессионально-важных качеств мы рассматривали, как происходит его развитие от первого к пятому курсу внутри каждого отдельного взятого уровня. Распределение студентов в соответствии с выделенными уровнями осуществлялось следующим образом:

1. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри каждого фактора для каждого будущего юриста;

2. Вычислялся средний балл по каждому фактору для каждого будущего юриста;

3. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри факторов для всей выборки (600 студентов);

4. Вычисляли средний балл по каждому фактору для всех будущих юристов.

5. Применяя способ интервального оценивания показателей вариационного ряда (по доверительному интервалу среднего арифметического значения выборки), определяли верхнюю и нижнюю границы доверительного интервала, который указывал на то, что показатели, лежащие в пределах этого интервала можно оценить как средние, показатели, лежащие ниже интервала — как ниже среднего (или низкие), показатели лежащие выше

интервала — как выше среднего (или высокие). Границы доверительного интервала среднего арифметического вычислялись по формуле:

$$1) \text{ Верхняя граница} = X + R_n * W;$$

$$2) \text{ Нижняя граница} = X - R_n * W.$$

Где W размах, R_n — табличный коэффициент.

Таким образом, к низкому уровню сформированности профессионально-важных качеств были отнесены будущие юристы, показатели которых оказались ниже вычисленного доверительного интервала, к среднему — студенты, получившие баллы в пределах доверительного интервала, к высокому — будущие юристы, показатели которых лежали выше вычисленного доверительного интервала среднего арифметического.

Невозможно охарактеризовать процесс развития, основываясь только на знаниях о высоком уровне развития изучаемого явления. Поэтому необходимо выявить и дать характеристику более низким уровням. В связи с вышесказанным будущие юристы были распределены по следующим уровням:

1. **Ценностные ориентации** оценивались по сформированности ценностно-ориентационной системы, побуждающей к личностно-профессиональному самовыражению, желанию актуализироваться в данной профессии, проявляющиеся в отношении к профессионально важным ценностям, т.е. направленности будущих юристов на юридическую деятельность.

2. Фактор **осознания престижа** профессии оценивался по характеру отношения к выбранной профессиональной деятельности, особенностям факторов привлекательности профессии, удовлетворённости сделанным выбором.

3. Компонент **профессиональной компетентности** оценивался по характеру сформированности необходимых общих и профессиональных знаний будущих юристов, а так же по особенностям самооценки будущими юристами приобретенных знаний, умений и практических навыков в процессе профессионального обучения в вузе.

4. Профессионально-важные качества оценивались по особенностям, обнаруженными в результате диагностики личностных качеств, по выраженности личностно-профессиональных характеристик, а также по самооценке студентами деловых и личностных качеств юриста и характеру самоописания себя как будущего специалиста в профессиональной юридической области.

Из представленных моделей каждого курса, видно, что в процессе профессионального обучения происходит постепенное развитие профессионально-важных качеств будущих юристов, что отражает динамику её развития. Студенты первого курса характеризуются наличием высокого уровня фактора престижа профессии, при достаточно низких уровнях остальных факторов. На последующих курсах фактор престижа профессии остаётся на высоком уровне и происходит постепенное развитие таких компонентов, как: ценностные ориентации и профессиональная компетентность, что свидетельствует о неравномерности развития факторов.

Анализ корреляционных отношений компонентов, указывает на то, что структура профессиональной компетенции претерпевает существенные изменения в процессе профессионального обучения.

Обнаруженные связи между компонентами у студентов первого-третьего курсов указывают на отсутствие должного уровня сложности и целостности системы, который необходим для успешного выполнения обязанностей и управления процессом в юридической профессиональной деятельности: все компоненты, не связаны между собой и образуют обособленные блоки, что не соответствует требованиям, предъявляемым профессиональной юридической деятельности к уровню развития профессионально-важных качеств будущих юристов.

У студентов пятого курса обнаруживается усиление связей, кристаллизация взаимозависимостей между ними, однако не обеспечивается достаточности наблюдаемых связей, чем «искажает» всю структуру, тем самым тормозит развитие профессионально-важных качеств до высокого уровня.

Итак, можно сказать, что уровень сформированности профессионально-важных качеств не достигает своего высокого уровня.

Исследуя динамику развития компонентов ПГ, мы, выделили пять стадий её развития, которые совпадают с пятью курсами обучения в вузе. Проходя через все стадии формирования психологической готовности к профессиональной, деятельности, содержание которых отражается, в нашем случае, в двух сферах проявления — «центральная деятельность» и «основные психологические проявления», студент накапливает интеллектуальный багаж, вследствие чего развиваются профессиональная компетентность, ценностные ориентации, ПВК, профессиональное самосознание, а как следствие и психологическая готовность к профессиональной деятельности (таблица 1.).

Как мы отмечали выше, профессиональное самосознание явилось системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Оно как бы «ведет» за собой, определяет развитие всех остальных компонентов, являясь тем условием, которое усиливает, или ослабляет их действие. Без его активного функционирования влияние других компонентов (факторов) на ПВК значительно ослабевает. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между всеми компонентами исследуемого процесса у будущих юристов.

Процесс развития ПВК есть переход от низшего уровня целостности к высшему. Уровни развития ПВК тесно связаны с развитием стержневых и не стержневых качеств личности в их единстве, система которых отражает структуру личности в целом. Таким образом, знание сущности процесса и уровней развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности, позволяет более чётко управлять процессом их профессионального становления.

Таблица 1

Стадии развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности

Стадии Сферы проявления	1 Стадия	2 Стадия	3 Стадия	4 Стадия	5 Стадия
Центральн. деятельность	Вхождение в новую социальную ситуацию	Ученич-во, следование правилам	Структурирование личного времени (учеба-отдых)	Определение (представл-е) себя в профессии. Первый практический опыт	Выработка стратегии дальнейшей деятельности (профессионализации)
Основные психологические проявления	Определение, адаптация, налаживание межличностных отношений	Зависимость	Выработка собственного стиля поведения	Ответственность	Самосовершенствование (личного и профессионального), саморазвитие и т.д.

Литература:

1. Клименко М.В. Дифференциация обучения в вузе и процесс становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов как средство повышения качества высшего профессионального образования // Образование и общество. – 2009. – №2 (55). – С. 21–23.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
3. Миклин А.М. Системность развития в свете законов динамики // Вопросы философии. – 1975. – №8. – С. 94–95.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПб ун-т, 1991. – 151 с.

Педагогические особенности общения между учителем и учащимися и пути его организации

Султанова Венера Калмуратовна, соискатель
УзНИИ педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье изложены подходы к созданию ситуаций общения между учителем и учащимися, охарактеризованы приемы слушания собеседника, направленные на установление взаимопонимания и сотрудничества. Особо подчеркнута необходимость понимания педагогом психологической готовности ученика к общению, чему способствует использование учителем приемов активизации внимания, его искренность, тактичность и умение выслушать собеседника.

В процессе формирования навыков общения в межличностных отношениях учителя и учащихся встречаются различные ситуации. Неадекватное владение учителем культурой педагогического общения или несоблюдение норм общения могут привести к возникновению определенных проблем. В силу этого иногда можно увидеть обострение отношений между учителем и учеником, учителем и учащимися. Эффективность разрешения (устранения) проблемной ситуации связана с уровнем психолого-педагогических знаний учителя, с его культурой. Основой отношений педагога с учащимся является со-

блюдение нравственных норм, доверие и внимание к внутреннему миру ученика, проявление доброты и сердечности к нему.

Психологическое восприятие и понимание учителем учащихся способствует эффективному сотрудничеству между ними, создает возможность учителю входить в душевный мир ребенка, объективно оценивать душевное состояние ученика, его речь, привычки и манеры поведения, улавливать настроение и переживания ученика. С социально-педагогической точки зрения, существуют два вида подходов к познанию внутреннего мира друг друга:

1. Учитель пользуется своим опытом «вхождения» в мир других: например, выслушивает ученика, старается понять его настроение, его чувства.

2. Учитель подходит к учащимся с особым чувством, то есть сочувствует ему.

Процесс восприятия, понимания ученика связан с умением и культурой внимательного его выслушивания.

Наши наблюдения показывают, что большинство учителей в процессе общения не соблюдают культуру слушания ученика. Между тем, культура слушания имеет большое значение в процессе взаимного общения и установлении взаимоотношений. Умение слушать обеспечивает эффективность «вхождения» в общение и понимания друг друга. Учитель должен владеть умением слушать, так как слушание ученика это составная часть педагогической деятельности. Существует несколько видов слушания в педагогическом процессе. Активное слушание всего по порядку, невнимательное слушание и слушание с выражением чувств.

Основой активного слушания является выразительная информация. Для такого слушания нужно, чтобы информация была четкой и конкретной, поэтому в состав беседы входят уточняющие вопросы собеседнику.

Эффективными приемами активного слушания собеседника можно считать следующие:

— изложение мыслей собеседника своими словами, повторение мыслей собеседника с использованием дополнительных фраз. Например: «Если я вас правильно понял, ...», «Понятно, что, ...», «По вашему мнению, ...», «Как вы понимаете, ...». Основная цель такой беседы — обмен информацией и уточнение смысла. Для обмена мнением с собеседником выбирается наиболее важная часть информации. Введение же уточняющих фраз и реплик не должно противоречить этике общения. Важное значение имеет также то, как собеседник с другой стороны использует мысли первого для себя.

— выводы в процессе общения. Умение делать выводы по ходу беседы позволяет излагать мысли в более краткой форме, так как краткость изложения — это умение сконцентрироваться на главном. К примеру, выражения типа: «Если мы подытожим ваши мысли, ...», «Основываясь на вашем высказывании, ...», «По-вашему получается, что ...» ориентируют собеседника на конкретное определение цели своего высказывания. Формулирование выводов в процессе беседы воздает возможность обсудить их, проанализировать возражения (если они будут), решить проблемы в определенное время. Вывод или обобщение важны также и потому что не позволяют «уходить в сторону» от основной мысли, «перескакивать» с одной темы на другую. С психологической точки зрения, для процесса общения необходимо создание благоприятной дружеской обстановки.

— прием развития идеи; использование данного приема в процессе общения имеет целью привести мысли собеседника к логическому заключению. Предварительно выдвигаются версии о причинах какого-либо услышан-

ного события. С помощью названного приема конкретизируется сущность высказанной мысли, активизируется процесс общения, обеспечивается объективность информации и устраняется риск принятия необдуманного решения.

Если человек высказывает нетерпение, не выслушивает до конца собеседника перебивает его, он проявляет неуважение к собеседнику и в какой-то степени отсутствие культуры. В такой ситуации необходимо успокоить слушателя, настроить на положительное восприятие, заинтересовать перспективой решения проблемы. И тогда агрессивность собеседника приобретет характер мелких недоразумений. В этих условиях целесообразно пользоваться фразами и вопросами примерно такого порядка: «Скажи, пожалуйста, я тебя правильно понял (поняла)?», «Ты согласен с этим?», «Это твоё твердое убеждение?». Бывают и такие ситуации, когда один из собеседников, не слушая мнения других, продолжает развивать доказательства своей точки зрения, тем самым выражая пренебрежение к другим позициям. Такое поведение вызывает негативное отношение к данному участнику общения.

Прием активного слушания можно использовать в любом процессе общения учителя с учащимися. Например, учащиеся сильно расстроены, огорчены, их преследуют неудачи, они встретились с какими-либо препятствиями, настроение у них упало. В этих и других непростых ситуациях учитель может использовать прием активного слушания. Он должен знать, как выразить сочувствие учащимся в подобных случаях, чтобы пробудить у них положительные эмоции и суметь вывести детей из состояния стресса, угнетенности. Но если ученики чрезмерно возбуждены или взволнованы, то установить общение путем активного слушания не представляется возможным, так как в такие моменты они полностью не контролируют свои чувства и переживания и не воспринимают содержания обращенных к ним слов. Учителю необходимо успокоить учащихся, привести их в состояние самоконтроля и лишь после этого установить общение. В ситуации, когда создана атмосфера для общения, учитель может использовать метод спокойного слушания.

Чтобы учащиеся общались и слушали учителя в спокойной обстановке, учитель должен обладать устойчивостью, выдержкой и терпением. Поэтому ему необходимо вложить в свою речь или объяснение интонации заботливости и теплоты. При использовании метода спокойного слушания ученик не должен чувствовать себя одиноким: его слушают, понимают, поддерживают, есть люди, которые о нём заботятся. В свою очередь учитель пользуется одобрительными репликами: «Так-как», «Молодец!», «Да-да», «Ты сам догадался» и др. На таком фоне учитель легко вступает в разговор, а у ученика появляется желание продолжать беседу.

Процесс спокойного слушания не означает тихого и молчаливого сидения, отсутствия возможности обращаться с вопросами для выяснения, поговорить с товарищем по парте. Сидение без слов в любой беседе создает

неприятное впечатление. И если задаёшь говорящему вопросы, это раздражает говорящего. Нередко приходится наблюдать ситуацию, когда учитель в подобной ситуации обращается к ученику: «Успокойся!», «Сиди и слушай!», то есть педагог не смог правильно оценить проблему, которая волнует ребёнка, и это является причиной появления отрицательного отношения к предмету беседы. Иногда, чтобы разделить с учеником его чувства, учитель повторяет его слова, жесты, выражает те же эмоции. Такое поведение учителя дает ученику возможность по-

чувствовать себя равноправным субъектом и вступить во взаимодействие с учителем. Но если учитель не искренен и что-то скрывает, ученик это чувствует, и настроение у него в процессе беседы нерадостное. У него остается впечатление, что над ним насмеваются, стараются унижить. Одним словом можно заключить, что общение учителя с учеником должно строиться на доброжелательной, дружеской основе, и в этом процессе учитель должен проявлять тактичность, вежливость, понимать настроение и чувства собеседника и сопереживать вместе с ним.

Литература:

1. Гулямов А. Методика развития учебно-познавательной активности учащихся в процессе преподавания родного языка. Дисс. д-ра пед. наук. Ташкент: 1991, 335-б.
2. Данюшенков В.С. Теория формирования активности школьника // Наука и школа, 1999. №2. С. 39–45.
3. Сафарова Р., Мусаев У. ва б. Ўзбекистон Республикасида умумий ўрта таълим стратегияси муаммолари ва таълим мазмунининг янги моделлари, уларни татбиқ этиш йўллари. — Ташкент: Фан, 2005. — 255 б.
4. Чернышева М.А. Культура общения. — Ленинград: Знание, 1983. — с. 3–12.

Приемы организации процесса самостоятельной работы учащихся

Юсупова Феруза Ирискуловна, научный сотрудник

УзНИИ педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент, Узбекистан)

Данная статья посвящена вопросу организации самостоятельной работы учащихся общеобразовательных школ. В ней определены типы заданий для самостоятельного выполнения, прокомментированы содержание и цель заданий. Особо отмечена дидактическая ценность организации проблемного обучения, в процессе которого могут быть задействованы весь класс, группы учащихся и отдельные ученики.

Самостоятельная работа формирует у учащихся индивидуальный стиль и способы выполнения заданий. При коллективной работе все учащиеся должны пользоваться одинаковым способом и укладываться в определенное для всех время. Но одни справляются с заданием быстро, а другие испытывают затруднения и отстают.

В процессе самостоятельной работы у ученика формируются навыки работы над собой индивидуальным способом. Если он не знает чего-то, то старается найти решение и выполняет задания своими силами, то есть своим умом и знаниями. Цель самостоятельной работы состоит не в том, чтобы все учащиеся во время коллективной работы выполнили задания на одинаковом уровне, а в том, чтобы всех учащихся, даже лодырей и лентяев, научить самостоятельно мыслить и выполнять предложенную работу.

Процесс обучения в школе неизменно связан с вопросом, в какой степени учащиеся усваивают содержание учебного материала. К сожалению, можно констатировать, что выпускники школ на сегодняшний день не овладели в достаточной степени знаниями, умениями и навыками, определенными образовательными стандартами, что отрицательно сказывается на продолжении

учебы на последующих ступенях образования. Организация самостоятельной работы поможет в определенной степени устранить пробелы в знаниях и навыках учащихся.

При составлении заданий для самостоятельной работы необходимо принять во внимание познавательные возможности конкретного ученика и время выполнения задания.

С педагогической и дидактической точки зрения можно выделить три типа самостоятельных работ:

а) выполнение заданий в рамках изученного учебного материала. Такие задания содержат самые необходимые сведения. Возможно указать источники, откуда можно получить нужную информацию;

б) задания, направленные на углубление имеющихся у учащихся знаний. Такого рода задания требуют от учащихся более серьезного подхода к работе, контроля над собой, умений проводить сравнение, делать выводы, общения;

в) учебные задания, требующие от учащихся творческого труда. Эти задания вырабатывают умения решать проблемные задачи, самостоятельно подбирать материал, составлять упражнения, писать сочинения.

Рассмотрим подробнее суть названных выше заданий.

а) Задания, охватывающие изучаемый материал. Их выполнение — один из видов работы с новым учебным материалом. Основная цель работы — закрепление нового учебного материала. В большинстве случаев учебный материал представлен в виде текстов, поэтому задания могут быть связаны с анализом стихотворения, написанием статьи, информации.

Задания с целью проверки самостоятельной деятельности учащихся не должны быть большими по объему. С помощью одного-двух предложений можно выявить уровень знаний учащихся и степень усвоения темы. Определить навыки обычной самостоятельной работы можно с помощью заданий, предложенных в учебнике.

б) Выполнение заданий по материалам учебника. Самостоятельная работа в этом направлении может осуществляться в следующих формах:

1. Рассматривание (наблюдение). Эти задания построены на основе зрительного восприятия. Объектами рассматривания могут быть натуральные предметы, рисунки, чертежи, карты, модели, кинофильмы, слайды и др. Процесс передачи своих мыслей по поводу увиденного — довольно сложный. Он требует от учащихся сосредоточенного внимания, размышления, анализа, умения изложить свое суждение.

2. Работа с источником информации или текстом учебника. Материал для самостоятельного усвоения можно выбрать из разных источников. Главное, чтобы были учтены возраст учащихся и учебная программа. Работа проводится в многообразных формах. В их числе:

- задания в виде вопросов (или: дополнить вместо точек); в предложение, взятом дословно из учебника, нужно вписать (или добавить устно) пропущенное слово;
 - вместо точек вставить пропущенный член предложения;
 - восстановить предложение, в котором нарушен порядок слов;
 - найти слова, имена, понятия, цифры, которые пропущены в предложениях текста;
 - найти определение в предложении (в данном случае учащиеся должны различать определение как член предложения и как средство художественного изображения);
 - вопросы к тексту, направленные на раскрытие его содержания;
 - составление плана к прочитанному;
- з) сравнение нового материала с ранее изученным (выделение в тексте этого материала);
- самостоятельный поиск источника (материала) для сравнения;

Литература:

1. Кирсанов А.А., Зайцева Ж.А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе. — Казань, 1995. — 102 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — Москва: Педагогика, 1980, — 240 с.

- составление сравнительных таблиц, схем;
- составление текста.

В учебниках для 5—9 классов до сего времени сохраняется данная структура работы с текстом. Расположение заданий по уровню сложности определяется спецификой учебного предмета.

Перечисленные задания можно использовать также на уроках обобщающего повторения. Задания на сопоставление, обобщение, систематизацию считаются наиболее эффективными.

При работе с текстом, в особенности с научно-популярной и художественной литературой, документальными источниками, информацией, справочниками, энциклопедиями и др., у учащихся, не имеющих соответствующих навыков, могут возникнуть определенные трудности.

Но в будущем, при получении высшего образования больше всего востребованными оказываются именно эти навыки. Поэтому на этапе общего среднего образования необходимо формировать и развивать общеучебные умения работы с текстами различного жанра и содержания.

Важное значение в системе работы с текстом имеет обращение к словарям с целью раскрытия значения слов (особенно многозначной лексики), уточнения орфографии, выявления образности слова и т.п.

Задания, связанные с изучением художественной литературы, повышают общий культурный уровень, обогащают знания и мировоззрение учащихся, развивают их эстетические чувства. Все стороны знаний способствуют формированию целостной, гармонично развитой личности.

3. Упражнения также в значительной степени помогают в развитии и закреплении навыков самостоятельной работы, особенно на уроках родного языка и математики.

Творческие работы требуют от учащихся самостоятельной творческой деятельности. При выполнении творческих заданий учащиеся поставлены в условия поиска новых подходов, путей решения проблемы.

Дидактическая ценность организации проблемного обучения в коллективной и групповой форме состоит в том, что в работе участвуют и сильные и слабоуспевающие ученики, и вся группа как бы находит способы решения проблемной задачи, однако на самостоятельном уровне большая часть учащихся не сможет найти правильного решения. И в этом отношении самостоятельная работа в большей степени ориентирует ученика на мобилизацию его знаний и возможностей, так как у него появляется индивидуальное чувство ответственности за правильность и качество выполнения творческой работы.

3. Сафарова Р. ва бошқалар. Ўзбекистон Республикасида умумий ўрта таълим стратегияси муаммолари ва таълим мазмунининг янги моделлари, уларни татбиқ этиш йўлари. -Тошкент: «Фан» — 2005 йил, 256 б.
4. Шиленков Р.В., Чернобельская Г.М. Развитие самостоятельности учащихся в условиях индивидуализации обучения. //Химия в школе. — 2004 №5, с. 58—60.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Педагогические взгляды Н.Н. Лузина (к 130-летию со дня рождения)

Грибов Александр Юрьевич, аспирант
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Липецкая обл.)

Начало XX столетия в России было отмечено появлением большого числа активных математиков, добившихся значительных результатов в разных отраслях знаний. Среди них особое место занимает основатель Московской школы теорий функций Н.Н. Лузин (1883–1950), сплотивший вокруг себя наиболее известных математиков того периода. Признавая бесспорные заслуги ученого в науке, редко кто из исследователей анализировал его педагогические взгляды, которые являются оригинальными и актуальными на сегодняшний день. Рассмотрим их подробнее.

Педагогическая деятельность Н.Н. Лузина началась в 1914 году в качестве приват-доцента Московского университета. Ученый читал различные курсы, но основными для него были факультатив по теории функций действительного переменного и специальный исследовательский семинар. Именно этот специальный курс и сопровождающий его семинар явились центром, из которого впоследствии выросла Московская школа теории функций.

Николай Николаевич всегда большое значение придавал подготовке к лекциям. Об этом свидетельствуют В.В. Голубев и Н.К. Бари, считавшие, что среди профессоров Московского университета едва ли можно указать кого-нибудь, чьи лекции пользовались бы таким успехом. Они были увлекательны, заряжены на творчество, открывали перед слушателями чудесный мир науки [3, с. 20]. Во многом это связывают с тем, что в своем преподавании ученый пытался добиться того, чтобы излагаемый материал давался не в законченном виде, а в напряжении его создания. При таком подходе главным действующим лицом на лекциях и семинарах являлась вся аудитория, а преподаватель только умело ее направлял.

«Лекции Н.Н. Лузина, — писали В.В. Голубев и Н.К. Бари, — были менее всего дидактичны, менее всего лектор преподносил в законченном виде тот или другой отдел науки, но он непрерывно открывал перед аудиторией все новые и новые горизонты, непрерывно будил мысль слушателей, непрерывно закалял аудиторию в преодолении трудностей, которыми так богато научное изыскание ... Лекции Николая Николаевича не кончались со звонком; научная беседа продолжалась и в перебиве между лекциями в коридоре, а весьма часто слушатели провожали его гурьбой по окончании лекций до его квартиры, продолжая напряженное обсуждение поднятых

на лекции научных вопросов. Студенты, работавшие в семинарах у Н.Н. Лузина, и его ученики часто собирались у него на квартире для обсуждения научных докладов на семинарах, для бесед по проработанной литературе; образовалась дружная семья молодежи, охваченная горячим интересом к разработке научных работ» [3, с. 21, 23].

Для доступности своих лекций математик использовал принцип «расчленения трудностей», который заключался в следующем: если в каком-нибудь вопросе встречается несколько различных трудностей, то надо, чтобы они не наваливались на учащегося сразу; их надо расчленить и преодолевать последовательно.

Большую опасность в преподавании ученый видел в подмене подлинной науки собранием пустых слов и чисто логических понятий без концепций. Для него строгость в рассуждениях не была самоцелью, считая, что ее роль и место определяются математическим развитием обучаемых и теми целями, которые преследуются при изучении математического вопроса [5, с. 65].

Н.Н. Лузин считал, что при обучении математике не следует ориентироваться на механическую память обучаемых. «В условиях ориентировки на понимание, — утверждал он, — несколько не страшны дефекты памяти, т.е. механического заучивания, так как самый ход однажды понятого материала не позволяет утратить существенное, деталь же легко восстановить по справочнику. Ориентировка на понимание кажется громоздкой лишь вначале, на деле, затраченное на понимание время с лихвой окупается в дальнейшем, так как при правильно понятом основании дисциплины дальнейший материал часто принимает характер лишь упражнений в давно известном, чем создается уже экономия и времени» [5, с. 66].

Математик полагал, что учебник, автор которого ориентируется на механическую память учащихся, способен вызвать лишь разочарование и охлаждение к себе.

Анализируя учебные руководства по математическому анализу для высшей школы, Николай Николаевич пришел к выводу, что в излагаемых в них фактах имеется относительная устойчивость еще со времен Эйлера. Между тем ни один из учебников, как бы он ни был прекрасно написан, не может претендовать на долготелетие. Это связано с тем, что жизнеспособность книги находится в зависимости от научных взглядов на основы анализа в данную

эпоху, от длительности господства тех научных воззрений, которые нашли в нем свое отражение [5, с. 65].

Н.Н. Лузин выделял два подхода при составлении учебников. Сторонники первого исходят из представления об идеальном читателе, которому никогда не изменяет внимание, понятливость и сообразительность, он понимает автора буквально с полуслова и прочно запоминает каждое из его указаний.

Принятие постулата об идеальном читателе позволяет автору сосредоточить свое внимание только на предмете изложения. За счет этого достигаются экономные размеры книги, но назвать ее учебной вряд ли возможно, поскольку она неизбежно наталкивает учащихся на путь механического заучивания материала, лишая их возможности приобрести сознательное понимание предмета.

Сторонники же второго подхода при составлении учебников исходят из реального представления о живом читателе, движения ума которого не свободны от сомнений и заблуждений. Естественно, что такой читатель нуждается в советах автора, который всегда готов прийти на помощь, предупредить о трудностях и опасностях. Данные учебники позволяют ориентироваться в новой обстановке, выходящей за пределы привычного шаблона.

Н.Н. Лузин придерживался второго подхода. Об этом можно судить, проанализировав его учебник «Теория функций действительного переменного», вышедший в 1940 году и переизданный в 1948 году. В предисловии он писал: «Автор предлагаемой книги ставит целью разрешение лишь педагогической проблемы, состоящей в том, чтобы, не увеличивая объема научного материала, представить его в возможно более живой форме, делающей его доступным и привлекательным для лиц, приступающих к углубленному изучению математического ана-

лиза» [4, с. 5]. Таким подходом ученый близок к Н.В. Бугаеву, считавшему, что учебник должен быть доступным и ясным [1, с. 32]. Кроме названной книги, Николай Николаевич является автором учебников по дифференциальному и интегральному исчислению.

Несмотря на доступность своих трудов для широкого круга читателей, профессор всегда умело использовал принцип научности, который трактовался им как требование не противоречить современному состоянию науки [5, с. 67].

Подведем итог. Н.Н. Лузин всегда большое внимание уделял подготовке к лекциям, на которых главным действующим лицом были слушатели. В своем преподавании он старался излагать материал не в законченном виде, а в напряжении его создания. Для доступности лекций применял принцип «расчленения трудностей». Профессор написал ряд учебников для высшей школы, доступных для широкого круга читателей. Несмотря на это, он умело применял в них принцип научности. Ученый был противником учебников, авторы которых ориентируются на механическую память обучаемых, считая, что это способно вызвать лишь разочарование и охлаждение к себе.

Результатом педагогической деятельности профессора явилось воспитание молодых ученых. Едва ли в истории русской математики можно найти человека, из учеников которого вышло столько выдающихся ученых. Это связано с тем, что он умело мог вовлекать их в научное творчество, внушая мысль, что каждый из них не только может, но и должен сам творить науку. Учениками Н.Н. Лузина являются Д.Е. Меньшов, М.Я. Суслин, П.С. Александров, П.С. Урысон, Л.А. Люстерник, М.А. Лаврентьев, Н.К. Бари, П.С. Новиков, А.Н. Колмогоров, Л.В. Келдыш и др [2].

Литература:

1. Бугаев Н.В. Математика как орудие научное и педагогическое, 2-е изд. — М., 1875.
2. Колягин Ю.М., Саввина О.А. Дмитрий Федорович Егоров: Путь ученого и христианина. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2010.
3. Лузин Н.Н. Интеграл и тригонометрический ряд. — М.: Физматлит, 2009.
4. Лузин Н.Н. Теория функций действительного переменного. Изд. второе. — М., 1948.
5. Минковский В.Л. О методико-математических воззрениях Н.Н. Лузина (к 80-летию со дня рождения) // Математика в школе, 1983, №6.

Педагогическое нравственное творчество Маулана Джалаладдин Руми

Избуллаева Гулчехра Валериевна, старший научный сотрудник-соискатель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Джалаладдин Руми великий поэт и наставник в духовном мире. Источник силы Руми — его любовь, любовь, переживаемая в человеческих пределах, но полнотой укоренённая в Боге. Соединённый в любви с

Божественной волей, он нашёл решение загадки предопределения и обрёл способность подняться в вершину радости из глубочайшей бездны страданий.

Наиболее достоверным источником информации о

жизни и учении Руми, считаются книги, написанные его сыном, Султаном-Веледом. Руми родился в городе Балх, крупном городом провинции Хорасан, в семье популярного в народе придворного учёного богослова-юриста и проповедника-суфия — Мухаммада ибн Хусайна Хусайни Бакри известного как Мавлана Беха ад-Дин. Примерно в 1215 году отец Руми вместе с семьёй и 40 учениками, опасаясь преследований со стороны Хорезмшаха, которого он критиковал в своих проповедях, под предлогом паломничества в Мекку покидает Балх. После долгих скитаний семья Руми обосновалась в городе Конья, столице Рума. В те времена учёные, поэты и мистики всего восточно-мусульманского мира искали убежища в Конье, которая была одним из немногих безопасных мест в период, когда монгольское нашествие опустошило большую часть исламского мира. Поэтому Конья жила особенно напряжённой интеллектуальной и религиозной жизнью. Персидский язык оставался литературным, но население говорило на греческом и тюркском языках. Некоторые стихи Руми писал и на этих двух языках.

Джалаладдин получил хорошее образование не только богословско-юридическое, но также и в области точных наук. С 1228 по 1231 года отец Джалаладдина был руководителем главной коранической школы города. После смерти отца этот пост унаследовал Руми. Однако вскоре он отправился в Алеппо, а затем в Дамашк, где его учителем был Ибн ал-Араби. В 1244 году, уже по возвращении в Конью, он впервые и встретился с бродячим суфийским проповедником Шамс ад-Дином Мухаммадом ат-Табризи, чьи идеи, представлявшие собой эклектическое соединение постулатов нормативного богословия с восторженной мистикой ал-Бистами, оказали решающее влияние на Руми. Именно Шамс ад-Дин, этот странный взыскующий мистик, возжёг в душе Руми огонь мистической любви — любви абсолютной и всепоглощающей. Постоянное общение Руми с пантеистами вызвало недовольство клерикального духовенства и его учеников, что в итоге привело к гибели сына Джалал ад-Дина и друга учителя Шамс ад-Дином ат-Табризи. [1, с. 5–11]

После смерти Шамс ад-Дина Руми начинает соединять преподавание мусульманской учёности с суфийской практикой прямо в коранической школе, чего до него никогда не было. В своих воззрениях Руми постоянно стремился занимать промежуточную позицию между мистикой и мусульманским богословием.

Руми скончался 17 декабря 1272 года в Конье и был там же похоронен, провожаемый в последний путь многими людьми всех вероисповеданий — мусульманами, христианами, иудеями, индуистами, буддистами и др., — выразившими почтение к человеку, воспевавшему «религию сердца». — единоплеменные всех людей разных племен и вероисповеданий:

*Как часто можно увидеть тюрка и индуса едиными
Как часто можно увидеть двух тюрков — словно чужих.
Следовательно, язык единоплеменных — нечто особенное:
Единоплеменные превыше единоплеменности.*

Сегодня Руми признаётся крупнейшим мистиком всех времён. Духовное наследие Руми высоко ценится и на Западе.

*Когда я умру, ищите меня не в земле,
а в сердцах просвещённых людей. [3, с. 258]*

Педагогическое наследие Руми имеет большое значение для обогащения педагогической науки, расширяет воспитательно-образовательные возможности.

*Для любого путника без проводника
каждое двухдневное путешествие
превращается в столетнее странствие.
Тот, кто практикует ремесло,
не имея при этом учителя,
станет посмешищем, где бы он ни жил. [2, с. 114]*

В своем творчестве Руми придавал важное значения вопросам науки и знания, патриотизму, трудолюбию, гуманизму и всем другим компонентам положительных качеств присущих человеку. Свои сложные теоретические положения Руми иллюстрирует притчами, баснями и другими небольшими рассказами из восточного фольклора и его взгляды наполнены глубоким гуманизмом, идеями толерантности, дружбы народов и наций, населяющих нашу планету Земля, единства религиозного закона и вероисповедания. Важнейшее наследие Руми «Маснави» («Стихи, обращенные к внутренней сути вещей») в отличие от «Дивана Кабир» («Великий диван»), или, иначе, «Диван Шамса Табреси» результат трезвого состояния. «Маснави» (Стихи, обращенные ко внутренней сути вещей) — ценнейший свод устного народного творчества XIII века. «Маснави» — двухстрочие содержащиеся в шести частях — тетрадах его этическое произведение о любви к человеку (без различий верований), изложенное на основе притч и басен. «Маснави» состоит не меньше чем из 40.000 байтов (двустихий) и охватывает более 1800 тем различного характера или содержания. Поэтому «Маснави» по праву считается подлинной энциклопедией пантеистического суфизма, с одной стороны и средневекового фольклора — с другой. Этот весьма объемистое произведение переведено на многие языки мира и во многих научных изысканиях указывается, что «Маснави» кроме образовательного и духовного (божественного) знаний содержит поведенческую и воспитательную мысли. Многие великие учёные педагогических наук нашего времени едины во мнении, что «Маснави» это одно из величайших произведений мира, самая читаемая книга сегодняшнего дня, это своеобразная педагогика и система воспитания суфизма в поэзии. Всё это является веским доказательством того, что методика и педагогический стиль «Маснави» могут быть использованы в качестве наставления в процессе воспитательной работы в различных учебных и воспитательных учреждениях, в разработке новых морально-духовных стандартов.

Руми в «Маснави» указывает, что воспитание прежде всего означает воспитание души человека и поскольку душа — это природа человека, т.е. его сущностные особенности, то воспитание души человека как второй половины духовного воспитания, более важно, чем воспитание духа, И с этой целью и позиции Руми воспевают эту тему во многих различных по тематике и содержанию баснях и притчах. Руми стремились к тому, чтобы между различными науками и познанием Бога воцарились мир и понимание. Из «Маснави»: *Спор византийцев с китайцами*. Как-то заспорили китайцы и византийцы о том, кто из них искуснее в живописи. Спор этот был беспредметным, и слушавший его царь сказал:

— К чему пустые слова? Пусть каждый из вас на деле покажет, каково его умение.

Спорящих разместили в просторном покое, разделенном непрозрачной перегородкой на две мастерские. Китайцы, заняв одну из них, сразу же потребовали себе красок и холстов, и их просьба была немедленно выполнена. Византийцы же сразу заперлись в своей мастерской, сказав, что им ничего не нужно.

Началось соревнование. Китайцы искусно покрывали холсты различными узорами, а византийцы у себя, выбрав одну из стен, полировали ее одним из известных им способов. Через некоторое время работы были закончены, и китайцы громким боем барабана призвали к себе царя, чтобы он взглянул на результаты их труда. Властелин был изумлен красотой и многоцветьем созданных китайцами узоров и, побыв около их картин, решил посмотреть работу византийцев. Те при нем сняли покров со стены, отполированной до зеркального блеска, и на ней вместо жалкого творения рук человеческих он увидел отражение иного мира — мира Истины.

Созданное византийцами зеркало можно было сравнить только с сердцем чистого и праведного человека, отражающим беспредельность духа. [2, с. 98]

Богатое педагогического наследия Руми показывает, что он был выдающимся теоретиком и практиком педагогики и дидактики средневекового Востока, создавшим целостную систему педагогико-дидактических идей, содержащих в себе проблемы человека и его воспитания, цели и средства воспитания. Из «Маснави»: *Спор на корабле*. На одном из кораблей в качестве пассажира оказался ученый грамматик. Не успев ступить на палубу, этот ученый сразу же спросил капитана, знает ли он законы грамматики.

— Книг по грамматике я не читал — и тайн этой науки не постиг! — ответил капитан.

Литература:

1. Мухаммад Истеъломий. Мавлоно жалолитдин Мухаммад Балхий. Техрон — 2001. — 88 б.
2. Румий Жалолитдин. Маснавийи маънавий // Ж.Камол тарж. — Т.: «Мериус» ХХМК, 2010. — 846 б.
3. Фиш Радий. Жалолитдин Румий: Тарихий биографик роман /Русчадан Ж.Камол тарж. — Т.:Адабиёт ва санъат нашриёти, 1986.-272 б.

— Это очень плохо! — сказал ученый. — Можешь считать, что полжизни ты прожил впустую.

Корабль ушел в долгое плавание, и в море его настигли буря и смерч.

— Посудине нашей конец, — сказал капитан ученому. — Учился ли ты когда-нибудь плавать, о мудрый человек?

— Никогда! Это занятие недостойно меня, — отвечал ученый.

— Ну тогда считай, что у тебя пропало не полжизни, а вся жизнь целиком! — заключил капитан.

Так и в нашей жизни, когда все вокруг нас бушует, готовность рискнуть и преодолеть невзгоды важнее иных наук. Многие современные авторитетные исследователи педагогических проблем едины во мнении, что понятие воспитания и обучения понимаются искажённо, а сам процесс обучения и воспитания, соответственно, идёт не тем путём, по которому следовало бы ему идти. И глобальное падение нравственности, смещение нравственных ценностей тому непрерываемое подтверждение. Основной задачей воспитания и обучения Руми считал нравственную подготовку человека. С его точки зрения, человека нужно воспитывать в духе гуманизма, патриотизма, бескорыстия, честности и порядочности. Из «Маснави»: *Правитель и наставник*. В некотором государстве правитель его спросил своего учителя:

— О мой шейх! Не терпишь ли ты какой-нибудь нужды? Есть ли у тебя достойная одежда? Хватает ли еды?

— Великий царь! — ответил шейх. — Как же я могу испытывать в чем-нибудь недостаток, если я сам владею двумя рабами, которые, в свою очередь, управляют всеми правящими на Земле государями?

— Кто же эти два раба, которые, судя по твоим словам, управляют и мной? — удивился царь.

— Эти два раба — гнев и желание, — прямо и откровенно сказал шейх. — И истинный царь лишь тот, кто держит их в узде, помня о том, что солнце с небес светит не только для Царей, но и для всех прочих, включая рабов.

Педагогико-дидактической тематики творчества Руми, можно сделать следующие выводы относительно этих понятий: воспитание это не приручение, а освобождение; не быть зависимым, а быть свободным; обучение это не насыщение знаниями, не нахождение известного, а нахождение неизвестного; это не заучивание, а творчество; обучение это не накопление информации, а ускорение образования. Воспитательные процессы не являются заранее составленными формулами, а наоборот, являются процессами, которые возникают в результате различных взаимоотношений и связей между наставником и учеником.

Вопросы воспитания и обучения в наследии русских педагогов конца XIX – начала XX веков

Рихтер Нина Павловна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ №1900 (г. Москва)

Преобразование современной начальной школы предполагает поиск направлений будущего развития. Определенное значение при этом приобретает не только грамотный анализ современного состояния российского образования и построение стратегических концепций дальнейшего развития, но и обращение к истории русской педагогической мысли. Значительный интерес в этом плане представляет наследие педагогов конца XIX – начала XX веков, и, в частности, П. Калачинского (по нашему исследованию, вероятнее всего, Петра Алексеевича Калачинского (род. в 1857 году), магистра богословия, преподавателя философских предметов Киевской духовной семинарии).

П. Калачинский определял воспитание как предмет педагогики, отмечал, что хотя обучение и воспитание тесно соединены между собой, учение в то же время и воспитывает, но воспитание составляет предмет отдельной науки – педагогики. В рамках концепции христианского мировоззрения, которого придерживался педагог, им была сформулирована и цель воспитания. Согласно воззрениям П. Калачинского, из нежного и податливого ко всем влияниям ребенка должно «приготовить будущего гражданина, истинного христианина, верного сына Церкви православной и слугу Царя и Отечества», снабдив его достаточным материалом для образования души в «различных сторонах и отношениях» [1, с. 68].

Данная цель, по свидетельству педагога, ясно указывается в слове Божиим: совершенствование во всем до высочайшего идеала – уподобления Отцу небесному. В связи с этим необходимо укрепить воспитываемого в любви к Богу, создать постоянное религиозное настроение, дать возможность всем силам получить доступную им степень совершенства сообразно с неодинаковыми природными дарованиями каждого из нас. Воспитатель не может считать свою цель достигнутой, если только сумел обогатить ум и память воспитанника, но не облагородил его сердца святыми и добрыми чувствованиями. «Основная задача воспитания – гармоническое развитие сил воспитываемого» [1, с. 77].

В русле целеполагания П. Калачинский выстраивал систему основных принципов воспитания. Одним из важнейших он признавал принцип **своевременности** воспитания, отмечая что «отроческий» период (от 8 до 12 лет), который дети проводят в школе, является «самым благоприятным» для обучения и воспитания.

Принцип **естественности** (природосообразности) воспитания, согласно П. Калачинскому, требовал, чтобы воспитатель знал не только общечеловеческие законы «постепенного возрастания и усовершенствования

духовно-телесной природы человека», но и особенности, которые налагают на природу условия его жизни, история, которую пережили его предки, духовный уклад в целом, индивидуальные особенности личности. Воспитатель должен внимательно присматриваться к воспитанникам, содействовать всеми средствами естественному раскрытию их духовных и физических сил, во время и с тактом пользоваться необходимыми ему психологическими знаниями, не требуя от детей непосильного.

Продолжая традиции, заложенные великим русским педагогом К.Д. Ушинским, основополагающим принципом воспитания П. Калачинский признавал начало **народности** (национальное) воспитание. «Мы – русские, – писал П. Калачинский, – должны воспитывать нравственных и религиозных людей по началам и формам православной церкви и русской народности...воспитание как домашнее, так и школьное должно быть проникнуто духом национальности, искреннею сердечною любовью к своему Царю и отечеству» [1, с. 80–81].

В книге «Беседы с учителями начальных школ по вопросам обучения и воспитания» (1903) педагог уделил существенное внимание анализу процесса обучения. «Учить – значит передавать другому знания, обогащать ум, развивать его рассудительную силу и сообщать навыки в каком-либо деле», – отмечал он» [1, с. 3].

По П. Калачинскому, люди с давних времен испытывали необходимость в обучении других, делали это как могли, испытывали разные способы обучения, записывали и передавали советы. Так постепенно складывалась наука обучения – дидактика, «излагающая правила и приемы передачи знаний и сообщения навыков» [1, с. 4].

В начальной школе приходится обучать разным предметам: Закону Божию, арифметике, чтению, письму, церковному пению, и по всем этим предметам дидактика может дать ценные указания. Существуют «приемы» обучения, которыми можно пользоваться одинаково для всех предметов. Среди них – «учить, постепенно переходя от легкого к трудному, учить наглядно, учить посредством вопросов и ответов». Поэтому, дидактика разделяется на общую и частную, указывающую собственно способы (методы) обучения тем или другим предметам» [1, с. 5].

По мнению П. Калачинского, передавать знания и сообщать навыки – значит воздействовать на душу воспитанника и отчасти на его телесную сторону (навык в письме, например, требует движения правой руки, навык петь – упражнения голосовых связок и органов дыхания). Наука обучения должна постоянно «встречаться» с наукой о душе человека (психологией) и науками о теле человека (анатомией и физиологией). Особым образом

обучение и воспитание, как и науки о них (дидактика и педагогика) должны опираться на науку о душе — психологию, «воспитывающий должен знать человеческую душу» [1, с. 4, 44].

По П. Калачинскому, обучение представляет собой воздействие на познавательные силы ученика, оно может затрагивать и другие душевные силы, может усовершенствовать, укреплять их тогда, когда составляет целое с воспитанием или становится «обучением *воспитывающим*» [1, с. 4]. «Школа, — писал П. Калачинский, — должна не только учить, т.е. сообщать знания, обогащать память, развивать рассудок, но и укреплять и усовершенствовать все силы учащихся, облагородить сердце их добрыми чувствованиями и укрепить волю к действию по чистым побуждениям и добрым расположениям» [1, с. 43–44].

По П. Калачинскому, школьное обучение преимущественно должно быть **наглядным** (карты, картины, рисунки, атласы, кубики арифметического ящика). В тех случаях, когда предмет по какой-либо причине не может быть показан учащимся, следует прибегать к помощи сравнений и аналогий. Предмет, требующий объяснения, сравнивается по сходству и различию с теми предметами, с которыми дети имели возможность встречаться или познакомиться [1, с. 16–21].

По мнению П. Калачинского, повторение — мать учения, но, если повторяются какие-то действия с целью вызвать в учениках навык, например, красивого, правильного письма, выразительного чтения, церковного или светского пения, то учитель должен предварительно показать на своих действиях, своем примере образцы того, *как* должны быть исполняемы известные действия учеников, показать на классной доске, как пишется часть буквы или целая буква, откуда ее следует начинать, где оканчивать, «способ держания корпуса при пении и органов, участвующих в нем, прием надлежащего исполнения отдельных изучаемых церковных мелодий» и т.д. Все это лучше всего дети усвоят на наглядном примере самого учителя [1, с. 31–33].

Особое внимание педагог уделял воспитанию эстетических и религиозных чувств. П. Калачинский отмечал, что душа может испытывать приятные или неприятные состояния при рассматривании предметов, восхищаться гармонией звуков в церковном пении и народной песне, наслаждаться красотой картин, великолепных храмов. Такие чувствования называются эстетическими. Чувства благоговения, смирения, преданности воли Божией являются религиозными чувствованиями [1, с. 67].

По П. Калачинскому, получаемые душой ощущения и образованные из них впоследствии представления — тот материал, из которого душа может делать «дальнейшие

постройки свои». «Ласкающие зрение картины из различных предметов обучения, услаждающие слух мелодии на уроке пения, самый порядок, чистота и аккуратное содержание помещения, учебных принадлежностей, одежды и внешности учащихся и самих учащихся — следы всего этого долго остаются памятными у всех, кто прошел хорошую школу» [1, с. 57–58].

По мнению П. Калачинского, школа имеет назначение не только учить, но и воспитывать, воздействовать на сердце учащихся: «Богослужение наше при истовом исполнении его, отчетливом и выразительном чтении и благоговейном пении в соединении с благолепием всей обстановки храма Божия производит чувство глубокого религиозного благоговения и восторга в соединении с чувством эстетически-прекрасного» [1, с. 68].

Педагог описал суть слухового ощущения, строение органа слуха. Он отметил, что благодаря этому органу мы можем испытывать высокие эстетические и религиозные чувства. По его наблюдениям, слыша стройное пение в Божьем храме, мы невольно проникаемся благоговейными чувствами, которые заключены в церковных песнях, слушая хорошую народную песню, патристический гимн, благородную музыкальную пьесу, испытываем прилив чистых, благородных чувств [1, с. 53].

Таким образом, П. Калачинский в своих педагогических исканиях затронул важнейшие теоретические вопросы обучения и воспитания. В рамках своей религиозной парадигмы педагог сформулировал цель воспитания, основанную на христианских началах и ярко выраженной гражданской позиции. В процессе размышлений и продолжения педагогических традиций П. Калачинский представил определенную систему принципов воспитания, среди которых принципы своевременности воспитания, естественности (природосообразности) и народности.

Рассматривая вопросы обучения, педагог представил процесс обучения не только как процесс передачи и накопления знаний или обогащения ума, но и деятельность, направленную на развитие умственных способностей, умения рассуждать и формирования навыков. Важнейшей задачей обучения П.А. Калачинский считал укрепление и развитие душевных сил ученика, воспитание эстетических и религиозных чувств.

Идеи П. Калачинского представляют интерес для современной действительности. Разумно, критически оценивая размышления педагога, учитель может найти в его исканиях рациональное зерно, интересные мысли в плане поиска решения задач духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, подтверждения собственных педагогических исканий, расширить историко-педагогический кругозор.

Литература:

1. Калачинский П. Беседы с учителями начальных школ по вопросам обучения и воспитания. — Киев: Тип С.В. Кульженко, 1903. — 114 с.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Дистанционное образование как инновационная форма обучения

Желудкова Людмила Игоревна, преподаватель;

Высочина Татьяна Алексеевна, преподаватель

Электростальский филиал ГБОУ СПО «Московский колледж управления и новых технологий»

В данной работе даны причины возникновения, основные формы организации, необходимые средства, области применения, достоинства и недостатки дистанционного образования как инновационной формы обучения.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса в профессиональном образовании существенно возрастает роль ректора ВУЗа, деканов и преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других — реализация ведущих педагогических процессов остается за преподавателями. С внедрением в учебный процесс современных технологий преподаватель все более осваивает функции консультанта, советчика. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, т.к. в профессиональной деятельности педагога реализуются не только специальные, предметные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу в профессиональном образовании инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения, организацию совместной деятельности преподавателей и студентов.

Результаты общественного прогресса, ранее сосредоточенные в сфере технологий, сегодня концентрируются в информационной сфере. Считается, что XXI век будет веком информатики, а современный этап характеризуется как телекоммуникационный.

Исходя из того, что профессиональные знания стареют очень быстро, необходимо их постоянное

совершенствование. Учиться всю жизнь, совмещая это с работой?

Именно такая потребность, а также появление информационных и компьютерных технологий привели к созданию дистанционного обучения.

В последние десятилетия дистанционные образовательные технологии в России получили интенсивное развитие. Министерством образования РФ разработано специальное направление, научно-методическая программа, выделены средства на развитие и становление дистанционного образования.

Оно берёт начало в Европе в конце XVIII века с появлением регулярной и доступной почтовой связи, когда возникло «корреспондентское обучение». Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами и сдавали экзамены доверенному лицу или в виде научной работы. В России данный метод появился в конце XIX века.

Появление в начале XX века телеграфа, телефона, а затем радио и телевидения внесло изменения в дистанционные методы обучения, аудитория обучения возросла в сотни раз. Многие ещё помнят обучающие телепередачи на советском телевидении, которые шли, начиная с 50-х годов. Однако у телевидения и радио был существенный недостаток — у учащегося не было обратной связи.

В XXI веке доступность персональных компьютеров и Интернета появилась возможность общаться и получать обратную связь от любого ученика, где бы он ни находился. Распространение «быстрого интернета» дало возможность использовать аудио- и видеотрансляции, аудио- и видеоконференции, интернет-конференции, интернет-трансляции, а также онлайн-симуляторы и игры-менеджеры, имитирующие процессы обучения, дающие базовые навыки управления как маленькой компанией, так и крупной.

Что такое дистанционное обучение?

Дистанционное обучение — совокупность информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обес-

печивающих доставку обучаемым изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, а также контроль за усвоением материала в виде сдачи тестов, логических схем, тест-тренингов, зачётов и экзаменов.

Основными компонентами ДО являются:

- интерактивная обратная связь между обучаемым и средством обучения;
- компьютерная визуализация учебной информации;
- архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка;
- автоматизация процессов информационно-поисковой деятельности и методического обеспечения, а также контроля результатов усвоения учебного материала.

Средствами ДО являются все виды информационных технологий, средствами которых являются компьютеры, компьютерные сети, мультимедиа системы и т.д.

При поступлении в институт к слушателю сразу прикрепляется куратор, с которым он на протяжении всего обучения будете общаться посредством E-mail. Задача куратора – помочь слушателю организовать обучающий процесс, в случае возникновения затруднений, всегда можно получить у него консультацию. Каждому слушателю предоставляется индивидуальный логин и пароль для доступа на учебный портал и куратор формирует индивидуальный график обучения.

Оперативный доступ к разделяемым информационным ресурсам позволяет получить интерактивный доступ к удаленным базам данных, информационно-справочным системам, библиотекам при изучении конкретной дисциплины.

Весь учебный процесс в ДО представлен набором дисциплин. Каждая дисциплина состоит из модулей – логически завершенными блоками информации, которые по содержанию адекватны определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

Каждый модуль состоит из нескольких лекций. Лекционный материал предоставлен слушателям в цифровом формате в виде слайд-лекций, которые оформлены с использованием педагогического дизайна, что способствует активизации внимания обучающегося и повышает уровень усвоения изучаемого материала. Вся необходимая и полезная информация в учебном процессе объединена, систематизирована и изложена простым и понятным языком.

После прослушивания каждой лекции сдаётся тест. Если предусмотрено программой сдаётся логическая схема или тест-тренинг. После изучения каждого модуля по нему сдаётся модульный тест, без сдачи которого дальнейшее обучение невозможно. После сдачи всех модулей открывается итоговый тест зачёта или экзамена по данной дисциплине.

Современный рынок

ДО можно разделить на следующие секторы:

1. Корпоративный – компании создают в своих структурах центры дистанционного обучения, чтобы стандартизировать, удешевить и улучшить качество подготовки своего персонала, а сотрудники проходят необходимые тренинги, переподготовку и переобучение в пределах своей организации, а часто даже не покидая своих рабочих мест, что существенно снижает уровень затрат на корпоративное обучение. При этом обучать их можно чему угодно – от техники безопасности до техники продаж и от тренинга креативности до технических особенностей нового миксера.

2. Образовательный – в системе высшего и среднего образования расширяет возможности получения профессионального, дополнительного и послевузовского образования, повышения квалификации;

3. Управленческий – в органах государственного и местного управления позволяет проводить повышение квалификации и переподготовку кадров.

Рассмотрим **преимущества ДО** для студентов:

1. Доступность – можно учиться в любом месте, где есть компьютер с доступом в Интернет (дома, на работе, с ноутбуком в поезде) и не зависит от местоположения учебного центра.

2. Социальность – снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания, материальных условий, возраста и состояния здоровья.

3. Качественность – позволяет обучаться и консультироваться у высококвалифицированных преподавателей, постоянный мониторинг усвоения знаний, осуществлять постоянный контакт с другими студентами, а значит, могут быть реализованы групповые работы (например, курсовые), что дает студентам так необходимый сейчас всем навык командной работы.

4. Индивидуальность – позволяет реализовать для студента индивидуальную учебную программу, индивидуальный учебный план, индивидуальный график занятий и последовательность изучения предметов и темп из изучения, особенно для работающих, а также для молодых мам и инвалидов

5. Объективность – система оценки знаний объективна и независима от преподавателя; здесь невозможно поставить оценку «с пристрастием».

6. Инновационность – использование самых современных информационных технологий, позволяет слушателям их осваивать и применять.

7. Экономичность – значительная экономия затрат на помещения и их аренду, транспортных расходов и времени, все необходимые учебные материалы студент получает сразу при зачислении на электронных носителях, не придется тратить время на переписывание конспектов, можно слушать и смотреть видеолекции столько раз, сколько необходимо.

8. Непрерывность – освоив один уровень, можно с лёгкостью перейти к освоению программы следующего уровня.

9. Мобильность — информация корректируется преподавателем каждый день, а значит, студент изучает актуальный материал, становится профессионалом, который знает современный рынок.

Таким образом, дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной

работы, дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, а преподавателям позволяет реализовывать принципиально новые формы и методы обучения с применением концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

Нормативно-правовое обеспечение системы дополнительного образования детей в Российской Федерации

Машинистова Наталья Викторовна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Дополнительное образование детей является актуальным и необходимым звеном системы непрерывного образования, направленным на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании и организацию их свободного времени. В последние годы наблюдается качественный рост и динамичное развитие всей системы дополнительного образования. Активизации этого процесса в настоящее время способствует происходящая в российском образовании модернизация. Чтобы определить место и значимость дополнительного образования детей в системе современного российского образования, обратимся к его нормативно-правовой базе на федеральном и региональном уровне (на примере Забайкальского края). В данной статье мы рассматриваем основные документы, касающиеся:

- прав детей на получение образования;
- системы дополнительного образования;
- учреждений дополнительного образования;
- современных стратегий российской образовательной политики в сфере дополнительного образования детей;
- дополнительного образования детей в Забайкальском крае.

Так как в центре системы дополнительного образования детей находится ребенок, считаем необходимым назвать следующие основополагающие документы международного и федерального значения, в которых закреплены его **права на образование**:

Декларация прав ребенка, провозглашающая, что «ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях» (принцип 7) [1];

Конвенция о правах ребенка, в которой указывается, что «государства-участники признают право ребенка на образование» (статья 28) и соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способно-

стей ребенка; на воспитание уважения к правам человека и основным свободам, родителям, языку и национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, цивилизациям, отличным от его собственной, окружающей природе; на подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе (статья 29) [2];

Конституция Российской Федерации — высший нормативный правовой акт РФ, гарантирующий, что «каждый имеет право на образование» (статья 43) [3];

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который также гарантирует право каждого человека в Российской Федерации на образование (статья 5) [6];

Федеральный Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка. В статье 9 указывается, что «при осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребенка в семье, образовательном учреждении, специальном учебно-воспитательном учреждении или ином оказывающем соответствующие услуги учреждении не могут ущемляться права ребенка» [4].

Что касается **системы дополнительного образования**, то нам следует обратиться к основным Федеральным законам, обеспечивающим право граждан на дополнительное образование, определяющим государственную политику и регулирующие отношения в области дополнительного образования. С 1 сентября 2013 г. начнет действовать новый *Федеральный закон N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* [6], который сменит принятый в 1992 году закон «Об образовании». Новый закон коснулся всех уровней образования, в том числе и дополнительного. В статье 10, п. 2 Федерального закона определяется место дополнительного образования в системе образования РФ: «Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, *дополнительное образование* и профессиональное обучение, обеспечивающие воз-

возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [6], т.е. дополнительное образование признается неотъемлемой самостоятельной частью системы российского образования. В статье 23, п. 3 уточняется, что организация дополнительного образования — это «образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам» [6]. Следует подчеркнуть, что особое место в законе отводится дополнительному образованию детей, которое обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профориентацию, выявляет и поддерживает детей с выдающимися способностями. Для детей реализуются дополнительные общеразвивающие программы, которые должны учитывать их возрастные и индивидуальные особенности (статья 75). Более подробно система дополнительного образования представлена в *Федеральном законе о дополнительном образовании от 12.07.2001* [5]. Приведем здесь выдержки из статей, касающихся дополнительного образования детей. Дополнительное образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» (статья 1) [5]. Общее дополнительное образование направлено на развитие личности и способствует повышению культурного и интеллектуального уровня человека. Статья 3 закрепляет право граждан РФ, в том числе детей до 18 лет, на получение бесплатного дополнительного образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. Согласно статье 4 система дополнительного образования включает в себя: дополнительные образовательные программы; государственные образовательные стандарты дополнительного образования; образовательные учреждения дополнительного образования и организации, осуществляющие деятельность в области дополнительного образования; органы управления образованием. Содержание дополнительного образования определяют дополнительные образовательные программы, которые могут быть различных направленностей (статья 5). Дополнительное образование детей осуществляется в образовательных учреждениях дополнительного образования детей следующих видов: дворцы; центры (дома); станции; школы; клубы; студии; детские оздоровительно-образовательные лагеря и др. (статья 10). Оно направлено на развитие личности, ее мотивации к познанию и творческой деятельности и осуществляется в соответствии со следующими принципами (статья 13):

- свободный выбор детьми образовательных учреждений дополнительного образования и дополнительных образовательных программ;
- многообразие дополнительных образовательных программ;

- непрерывность дополнительного образования;
- преемственность дополнительных образовательных программ;
- психолого-педагогическая поддержка индивидуального развития детей;
- творческое сотрудничество педагогических работников и детей;
- сохранение физического и психического здоровья детей.

К документам, регулирующим деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей, относится *Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей* [17], которое отражает основные функции, задачи, права и обязанности учреждения дополнительного образования, организацию его деятельности и управления, определяет участников образовательного процесса, затрагивает имущественные вопросы. Кроме того, каждое учреждение дополнительного образования имеет свой *Устав* [18]. Он определяет: предмет, цели, виды деятельности; организацию образовательного процесса; правила приема и отчисления детей; имущество и финансовое обеспечение деятельности учреждения; организацию деятельности и управления учреждением; права и обязанности участников образовательного учреждения; порядок комплектации персонала; реорганизацию, изменение типа, ликвидацию учреждения. Санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования детей устанавливают *Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.4.1251–03* [13], утвержденные Главным государственным санитарным врачом РФ.

Какова же стратегия образовательной политики в сфере дополнительного образования детей? Развитие системы дополнительного образования детей рассматривается в контексте реализации Национального проекта «Образование», цель которого — повысить качество жизни наших граждан, дать новый стимул для развития человеческого капитала. Обратимся к наиболее важным за последнее десятилетие документам, в которых четко просматривается отношение государства к системе дополнительного образования.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации [8] — основополагающий государственный документ, который определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. В результате реализации доктрины российская система образования должна обеспечить всех желающих дополнительным образованием, при этом детям оно предоставляется на бесплатной основе.

В *Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.* указывается, что стратегической целью государственной политики в области образования является «повышение доступности ка-

чественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина», что предусматривает «расширение сферы дополнительного образования» [9].

Целью *Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года*, являлось «создание условий и механизма устойчивого развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации; обеспечении современного качества, доступности и эффективности дополнительного образования детей на основе сохранения лучших традиций внешкольного воспитания и дополнительного образования по различным направлениям образовательной деятельности» [12]. Модернизация дополнительного образования детей продолжается и сегодня.

Основной целью *Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.* [10] является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития РФ, поэтому модернизации подлежат все уровни образования, в том числе и дополнительного.

Государственная Программа «Развитие образования 2013–2020» направлена на обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения. Одной из ее основных задач является «доступность услуг дошкольного, общего, дополнительного образования детей; модернизация образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей» [11]. Услугами дополнительного образования в настоящее время пользуются 49,1 процента детей в возрасте от 5 до 18 лет. Согласно Госпрограмме к 2020 г. не менее 75 процентов детей 5–18 лет будут охвачены программами дополнительного образования. Возможность получения дополнительного образования детьми обеспечивается организациями, подведомственными органам управления в сфере образования, культуры, спорта и др. В утвержденных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования дополнительное образование присутствует как обязательный компонент обучения.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. [7] также направлена на развитие системы дополнительного образования, инфраструктуры творческого развития и воспитания детей. Она предусматривает разработку и внедрение федеральных требований к образовательным программам дополнительного образования, организацию системы повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в сфере дополнительного образования детей, повышение оплаты труда педагогам учреждений дополнительного образования детей.

Развитие дополнительного образования детей происходит и на **региональном уровне**. Рассмотрим это на примере Забайкальского края. За последние годы Пра-

вительством Забайкальского края были приняты важные документы, касающиеся дополнительного образования детей. *Закон Забайкальского края от 29.04.2009 N 168-ЗЗК (ред. от 13.03.2013) «Об образовании»* гарантирует «получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях» (статья 2, п.1) [15]. *Закон Забайкальского края «О целевой программе Забайкальского края «Образование (2009–2011 годы)» от 26.09.2008 №54-ЗЗК (ред. от 25.11.2011)* предусматривал процесс реформирования образовательной системы края, обеспечивающий «общедоступное дополнительное образование детей дошкольного и школьного возраста» [14]. Постановлением Правительства Забайкальского края от 24 мая 2011 №176 (в ред. от 20.11.2012 №503) был утвержден *Стандарт качества оказания государственной услуги «Предоставление детям дополнительного образования»* [16]. Целью этой государственной услуги является реализация прав детей на получение дополнительного образования, всестороннее удовлетворение образовательных потребностей детей. В новом стандарте качества пересмотрены требования к материально-техническому обеспечению оказания услуги, к уровню кадрового обеспечения, к уровню информационного обеспечения потребителей услуг, к организации учета мнения потребителей о качестве оказания услуги.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов в сфере дополнительного образования детей позволил сделать следующие выводы:

1. Государство признает детство важным этапом жизни и гарантирует каждому ребенку право на доступное, бесплатное и качественное образование, что закреплено в документах международного и федерального уровня.

2. Дополнительное образование детей, являясь неотъемлемой самостоятельной частью системы образования РФ, направлено на всестороннее развитие личности ребенка и осуществляется в образовательных учреждениях дополнительного образования детей по дополнительным общеобразовательным программам в соответствии с определенными принципами.

3. Деятельность учреждений дополнительного образования детей регулируется нормативными документами федерального и регионального уровня, которые отражают их функции, задачи, организацию их образовательной деятельности и управления.

4. Обеспечение доступности, качества и эффективности дополнительного образования детей, соответствующего требованиям современного общества, является сегодня одним из приоритетных направлений российской образовательной политики.

5. Развитие и модернизация системы дополнительного образования детей происходит и в Забайкальском крае, о чем свидетельствуют названные выше документы.

Литература:

1. Декларация прав ребенка (принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года) – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения 15.03.2013)
2. Конвенция о правах ребенка (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г.) – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 15.03.2013).
3. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. – М.: Юрист, 2010. – 68 с.
4. Федеральный Закон РФ от 24 июля 1998 года N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ред. от 03.12.2011 г.) // Российская газета. № 147, 05.08.98.
5. Федеральный закон РФ «О дополнительном образовании» от 12.07.2001 (принят Постановлением ГД ФС РФ от 12.07.2001 N 1794-III ГД) – URL http://www.lawrussia.ru/texts/legal_523/doc523a242x575.htm (дата обращения: 17.03.2013)
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. № 5976, 31.12.2012.
7. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. (утверждена Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761) // СЗ РФ. 2012. № 23. Ст. 2994.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (утверждена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751) // Российская газета. № 196, 11.10.2000.
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, ред. от 08.08.2009) // СЗ РФ. 2008. № 47. Ст. 5489.
10. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р, ред. от 27.12.2012) // СЗ РФ. 2011. № 10. Ст. 1377.
11. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. N 2148-р) – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2882> (дата обращения: 20.03.2013).
12. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года (одобрена решением коллегии Минобрнауки России от 6 октября 2004 г. № ПК-2) – URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3213&q=#> (дата обращения: 23.03.2013)
13. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.4.1251–03 (утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 3 апреля 2003 г. N 27) // Российская газета. № 106, 3.06.2003.
14. Закон Забайкальского края «О целевой программе Забайкальского края «Образование (2009–2011 годы)» от 26.09.2008 № 54-ЗЗК (ред. от 25.11.2011) – URL: <http://docs.cntd.ru/document/922217378> (дата обращения: 19.03.2013))
15. Закон Забайкальского края от 29.04.2009 N 168-ЗЗК (ред. от 13.03.2013) «Об образовании» (принят Законодательным Собранием Забайкальского края 15.04.2009) // Забайкальский рабочий. № 82, 06.05.2009.
16. Постановление Правительства Забайкальского края от 24.05.2011 N 176 (ред. от 20.11.2012) «Об утверждении Стандарта качества оказания государственной услуги «Предоставление детям дополнительного образования» – URL: http://www.зabayкальскийкрай.рф/u/images/documents/postanovlenie_pravitelstva_zabaykalskogo_kraja_176_ot_24_maya_2011.doc (дата обращения: 27.03.2013)
17. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей (утверждено Приказом Минобрнауки РФ от 26 июня 2012 г. N 504) // Российская газета. 2012. № 5859.
18. Типовой Устав учреждения дополнительного образования – URL: <http://dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/v-pomoshch-pedagogam/sovety-yuristov/174-tipovoj-ustav-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.03.2012).

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Использование познавательных книг с математическим содержанием в процессе формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Афанасенко Елена Геннадьевна, воспитатель
МБДОУ детский сад №27 (г. Уссурийск, Приморский край)

Современная школа выдвигает дошкольному образованию серьезные требования к подготовке ребенка к обучению в школе в области математического развития. Современный дошкольник должен получить представление о количестве, счете, научиться измерять, различать геометрические фигуры и формы предметов, получить представление о величине. Изменения, происходящие в дошкольном образовании, указывают на необходимость равных возможностей дошкольников при переходе их из дошкольного периода детства в школу. Особое место в методике математики занимает формирование количественных представлений.

В работах К.Ф. Лебединцева, Ф.Н. Блехер, Н.А. Менчинской, Л.А. Яблокова, А.М. Леушиной показано, что в основе формирования количественных представлений у дошкольников лежат активные практические действия детей с предметами, на основе которых, ребенок осваивает счет и измерение. На современном этапе изучены закономерности становления представлений о числе, развитии счетной деятельности, обоснована необходимость начинать обучение детей с раннего возраста, путем формирования представлений о множестве предметов, с последующим обучением счету, выделению отношений между числами.

Особое место в этой работе занимают познавательные книги, роль которых изучалась и в начале XX века Ф.Н. Блехер, Л.К. Шлегер, и сегодня З.А. Михайловой, Л.Г. Петерсон, Е.Я. Фортунатовой, авторы рассматривают вопросы использования иллюстраций книг, содержания текстов в общем познавательном и математическом развитии дошкольников. Познавательная книга является своеобразным «учителем», выступает «наглядной опорой» деятельности и обеспечивает активизацию интереса детей к информации, представленной в ней.

Современные молодые люди и дети иначе относятся к книге, что связано с наличием других источников информации, существующих в современном обществе. При этом книга не потеряла своего значения «источника знаний», «учителя жизни». «советчика», поэтому на современном

этапе важно приобщать ребенка с ранних лет пользоваться книгами познавательного содержания. По данным многочисленных исследований, уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге другие источники информации: телевидение, видеопродукцию, компьютер. При этом важно отметить, что книга дает возможность домыслить, «дофантазировать», она учит размышлять над новой информацией, развивает творческие, познавательные способности, умение думать самостоятельно. В познавательных книгах с математическим содержанием детей привлекает сюжетная основа математических сказок, историй, заданий, что способствует более легкому пониманию математического содержания детьми. Занимательный математический материал расположенный в книге является одним из дидактических средств, способствующих эффективному формированию математических представлений у детей.

Первые детские книги математического содержания создавались по аналогии со школьными учебниками. Это позволяло точно определить осваиваемое дошкольником содержание, наметить его последовательное усложнение; облегчить процесс обучения и развития детей дошкольного возраста. В данном аспекте познавательные книги с математическим содержанием были адресованы старшим дошкольникам и младшим школьникам и обеспечивали преемственность математического развития на данных возрастных этапах [6,337]. Относительно математического развития дошкольников ценность познавательной книги заключается в особой форме наглядности передаваемого в ней содержания. Среди познавательных книг с математическим содержанием выделяют: 1) книги, ориентированные на обогащение математических представлений дошкольников и 2) книги, обеспечивающие развитие умений, логических операций.

К первой группе книг относятся различные альбомы, познавательные энциклопедии. Для них ведущей является функция представления новой информации. В зависимости от возраста детей варьируются содержание и цели их применения. Для детей старшего возраста выбирают различные познавательные книги энциклопедического

характера, которые позволяют расширить и углубить представления дошкольников о средствах и способах измерения, нумерации, числах и т.п. Как правило, в данных энциклопедиях информация представлена в занимательной форме, книги содержат иллюстрации и образные примеры, рассчитанные на особенности старших дошкольников. Энциклопедические варианты книг являются средством активизации интереса детей к познанию нового. Объем книги, формат, множество различных фотографий и рисунков, факты, рассчитанные на зону «ближайшего развития», вызывают познавательный интерес дошкольников.

Ко второй группе можно отнести разнообразные книги-альбомы для дошкольников, предусматривающие выполнение детьми заданий. Такие книги могут быть тематическими или представлять задания в сюжетной форме (путешествия персонажей, сказки и истории, в процессе которых детям предстоит выполнить ряд заданий). Задания в этих книгах представлены в порядке усложнения. Также в книгах второй группы учитываются необходимость тактильно-двигательного обследования и значение практических действий в познании, предусматриваются дорисовывание элементов, соединение по линиям, выкладывание образов из геометрических фигур, которые прилагаются к книге. Часто в данных книгах используются различные символы-подсказки действий (нарисовать, закрасить, вырезать, решить и т.д.), что позволяет детям, не умеющим читать ориентироваться на символы, понять содержание задания.

В старшем возрасте с развитием навыков познавательной деятельности дошкольники начинают проявлять более устойчивый интерес к многоглавым историям и сказкам, в которых представлено математическое содержание и которые можно слушать на протяжении нескольких дней; дети стремятся «подсказать» решение персонажам, понимают проблемные вопросы и ситуации сюжетной линии.

Также начинают проявлять интерес к энциклопедиям, задавать вопросы о разных средствах и способах измерения. Самостоятельно рассматривают иллюстрации, просят прочитать комментарии к заинтересовавшему их изображению, выполняют разнообразные задания на смекалку, головоломки, занимательные игры, представленные в познавательных книгах с математическим содержанием, вызывают у детей большой интерес. В загадках математического содержания анализируется предмет с количественной, пространственной, временной точки зрения, подмечены простейшие математические отношения: «Два конца, два кольца, а посередине гвоздик» (Ножницы); «Чтобы не мерзнуть, 5 ребят в печке вязанной сидят» (Рукавица); «4 ноги, а ходить не может» (Стол).

Задачи-шутки — это занимательные игровые задачи, с математическим смыслом. Для решения их надо в большей мере проявить находчивость, смекалку, понимание юмора, нежели познания в математике. Постро-

ение, содержание, вопрос в этих задачах необычны. Они лишь косвенно напоминают математическую задачу. (Ты, да я, да мы с тобой. Сколько всего? (двое); У трех братьев по одной сестре. Сколько всего детей в семье? (четверо) и др.). Занимательный материал позволяет упражнять не только память детей, но и мыслительные процессы, способствуют развитию умственных операций, а также является хорошим средством воспитания у детей интереса к математике.

На первом этапе работы использования книг воспитатель должен отобрать книги. При отборе книг надо учитывать, что литературное произведение должно нести познавательные, эстетические и нравственные функции, т.е. оно должно быть средством умственного, нравственного и эстетического воспитания.

При выборе книг учитывается единство содержания и формы. В содержании выделяют тематику, проблематику и идейно-эмоциональную оценку. В литературно-художественной форме — предметную изобразительность (персонажи, события, поступки, диалоги, портретные и психологические характеристики героев), речевой строй и композицию.

При использовании книги педагог должен следовать определенным принципам отбора книги. Авторами М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной разработано несколько критериев:

- идейная направленность детской книги;
- высокое художественное мастерство, литературная ценность;
- доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей;
- сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;
- конкретные педагогические задачи [1, 206]

Авторы Е.Кузьменкова, Г.Рысина при отборе книг рассматривают такие принципы: соответствие теме и возрастным особенностям ребенка; тексты и иллюстрации должны обладать художественными достоинствами; книга должна быть яркой, привлекательной, вызывать потребность у ребёнка рассмотреть её, узнать содержание [5,7].

Таким образом, различными авторами разработаны принципы отбора книги, которыми должен руководствоваться педагог при использовании книги.

На втором этапе педагог использует отобранные познавательные книги с математическим содержанием на занятиях и в совместной со взрослым деятельности.

Занимательный математический материал, расположенный в книгах используется педагогом на занятиях по математике. Разнообразные задачи-шутки, загадки могут быть предложены детям в качестве небольшой умственной гимнастики. Назначение их в данном случае состоит в создании у детей положительного эмоционального состояния, интереса к предстоящей деятельности на занятии, активности. Занимательные вопросы, задачи используются воспитателем в ходе занятия с целью уточнения, конкретизации знаний у детей о числах, их на-

значении, выполнении арифметических действий с числами. Для более глубокого усвоения детьми старшего дошкольного возраста темы по формированию количественных представлений воспитатель может использовать в индивидуальной работе и для организации самостоятельной деятельности детей разнообразные познавательные книги с математическим содержанием по разделу «Количество». Такие книги как: «Учусь считать», «Веселые задачки», «Цифры в стихах», «Математика числа от 0 до 10», «Праздник числа», «Занимательная математика для детей» и др. Задания могут быть такими: «Посчитайте, сколько всего?»; «Дорисуй столько, какая цифра указана»; «Сравни, чего больше, меньше»; «Назови последующее, предыдущее число» и др. В том случае, когда занимательная задача доступна ребенку, у него складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что стимулирует мыслительную активность. Ребенку интересна конечная цель: сложить, найти, преобразовать, которая увлекает его. Основное назначение математического материала в книге — обеспечить упражняемость детей в различении, выделении, назывании множеств предметов, чисел и т.д. Дети упражняются в счете предметов, сравнивают множества, числа; усваивают количественный состав числа из единиц и т.д. Также возможна организация совместного еженедельного чтения

книг с обсуждением их содержания. Некоторые главы и разделы познавательных книг могут предварять освоение определенных тем на занятиях.

На следующем этапе педагог предлагает книги с математическим содержанием для самостоятельного использования детьми.

В старшем дошкольном возрасте расширение самостоятельности детей, их познавательных интересов, а также освоение ими средств и способов познания определяет возможность более широкого использования познавательной литературы (детских энциклопедий).

Самостоятельно дети рассматривают иллюстрации, выполняют различные задания и упражнения (нарисовать, закрасить, провести, решить, сравнить и т.д.)

Книги с заданиями, направленными на развитие умений и действий, должны располагаться в «уголке книги» (или «уголке познавательного развития»). У детей должна быть возможность воспользоваться ими в любой момент.

Таким образом, правильно подобранный и к месту использованный занимательный материал (загадки, задачки-шутки, вопросы и др.) по формированию количественных представлений у детей способствует развитию логического мышления, наблюдательности, смекалки, решению арифметических задач, интереса к математическим знаниям.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Издательский центр Академия. 2000. 400 с.
2. Алиева Т. Книга и творчество ребенка // Д.в.№ 10. 1990 с. 83
3. Волина В.В. Занимательная математика для детей. СПб.: Лев и К°, 1996. 320 с.
4. Гурович Л.М. Ребенок и книга. М.: Просвещение, 2009 48 с.
5. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников. М.: Просвещение, 1992. 191 с.
6. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста // З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова. СПб.: Детство-Пресс, 2008. С. 337–352
7. Формирование элементарных математических представлений дошкольников / Под ред. Столяра А.А. М.: Просвещение, 1998

Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста

Голубятникова Янина Флориановна, воспитатель высшей квалификационной категории;
Миконен Елена Юрьевна, воспитатель высшей квалификационной категории
ГБОУ прогимназия №698 Московского района Санкт-Петербурга «Пансион»

Необходимость развития у подрастающего поколения познавательной самостоятельности как качества личности несомненна. Однако, развить познавательную самостоятельность у ребенка в условиях жесткой, иерархически организованной системы образования, когда взрослый информирует, а младший внимает и запоминает, невозможно. Это обуславливает необходимость процесса обучения, направленного на естественное развитие твор-

ческой активности и познавательной самостоятельности ребенка, поддержку его реальных и потенциальных возможностей, начиная с дошкольного возраста.

Психологическая наука утверждает, что ребенок дошкольного возраста от рождения правополушарный, ему присуще целостное восприятие мира. Эти особенности наиболее адекватно учтены в интегрированной программе интеллектуального, художественного и творческого раз-

вития личности дошкольника «Гармония развития» автора Д.И. Воробьевой [3].

Программа выстроена на основе теоретических положений Л.С. Выготского, согласно которым подлинное развитие индивида происходит за счет активизации зон актуального и ближайшего развития в процессе его деятельности. Программа рассматривает ребенка как творца, субъекта собственной деятельности, способного максимально реализовать в процессе обучения, направленного на развитие естественной активности и познавательной самостоятельности [1,2].

В течение нескольких лет мы работаем по технологии, позволяющей ребенку упражняться в умении входить в воображаемую ситуацию, меняться местами с объектом изучения, и размышлять о его состояниях, ощущениях, грядущих последствиях, как если бы ребенок сам был на его месте. Анализ обнаруживает, что такое общение с предметами окружающего мира единственно правильный, познавательный-развивающий путь, выводящий ребенка на этап познавательной самостоятельности. Эмоции сопереживания, основанные на необходимости одушевить, очеловечить изучаемый объект (предмет), востребует прошлый опыт, задействует воображение, образное мышление, побуждает к установлению причинно-следственных связей, к высказываниям, связанным с изучаемым объектом, что в итоге становится базовой основой для развития познавательной деятельности и самостоятельности ребенка. Эмоция, сопровождающая процесс познания, ставит ребенка в позицию исследователя. Вхождение ребенка в процесс познания идет по спирали. Каждый период дошкольного детства имеет свои особенности, но общим для всех является обязательное прохождение индивидуумом по ступеням познания: любопытство, любознательность, познавательный интерес.

Зерном, определяющим начало включения ребенка в процесс познания, является эмоция искренности, которая задается проблемной ситуацией, создаваемой педагогом-профессионалом. В благоприятных условиях проблемная ситуация формирует предпосылки для возникновения у детей чувства удивления, сочувствия, сопереживания. Удачно выстроенные проблемные вопросы педагога в дальнейшем служат стимулом для активного включения ребенка в поиск путей выхода из создавшейся проблемы, формирует чувство удовлетворения от собственной познавательной активности и стремления пережить успех заново. Все это составляет основу для развития познавательной самостоятельности ребенка, выводит его в позицию субъекта деятельности, что выражается у него в уровне мыслительной, речевой активности, внимания, сосредоточения, целенаправленности.

Использование такой технологии востребует педагога, способного соблюдать право ребенка на саморазвитие. Она не допускает того, чтобы педагог давал ребенку готовые рекомендации как действовать. В основе взаимодействия педагога с детьми лежит диалог. Педагог сотрудничает с ребенком, входит с ним в партнерские вза-

имоотношения. Технология требует от педагога реализации принципа интегрированного подхода к отбору содержания совместной деятельности (занятий) с небольшой подгруппой на фоне играющих детей, часто связано с необходимостью учитывать особенности восприятия ребенком окружающего мира. Именно поэтому ребенок решает несколько разнонаправленных задач, с разных сторон изучая объект (предмет). В этом процессе задействуются различные стороны личности ребенка, осваиваются и закрепляются разнообразные знания, формируются новые умения и навыки.

Технология раскрывает перед педагогом возможность оценивать ребенка по индивидуальной шкале его личностного развития, интеллектуальной, эмоциональной, нравственной, волевой сферы, в результате наблюдения за ними в совместной и индивидуальной деятельности. Таким образом, в работе с детьми мы попытались определить условия, которые могут формировать у дошкольника познавательную самостоятельность. Познавательная самостоятельность формируется у дошкольника при условии, если:

- будут развиваться такие ее компоненты, как мотивация, основанная на переживании ребенком чувства успеха и удовольствия от результатов мыслительной (практической) деятельности;
- если педагог овладевает умением вести диалог с детьми, побуждая их к активности в процессе организованной познавательной деятельности; если накопленный опыт самостоятельной познавательной деятельности будет репродуцироваться в собственную самостоятельную деятельность ребенка;
- когда педагог отказывается от информирования, как основного источника накопления знаний и овладевает умением включать детей в самостоятельный поиск путей и способов разрешения выявленных проблем (целеполагать, прогнозировать, оценивать).

Как конкретный пример, можно рассмотреть действующую в «Пансионе» программу: **«Развитие творческого потенциала дошкольника в аппликационной деятельности»**.

Аппликация — один из видов изобразительной техники, основанной на вырезании, наложении различных форм и закреплении их на другом материале, принятом за фон. Это наиболее простой и допустимый способ создания художественных работ дошкольников, при котором сохраняется реалистическая основа самого изображения.

В связи с этим возникла необходимость в создании программы в образовательном учреждении прогимназии «Пансион». Программа имеет большие потенциальные возможности для формирования интеллектуальных, творческих способностей, для становления нравственных представлений дошкольников.

Реализация программы способствует развитию мелкой моторики, глазомера ребенка, художественного вкуса, элементов учебной деятельности будущих младших школьников.

Программа обладает рядом достоинств:

- учит преодолевать трудности;
- самостоятельно выполнять элементарные поручения в младшем возрасте;
- в старшем возрасте трудиться наравне со всеми,
- стремиться быть полезными окружающим,
- добиваться результатов.

Цель программы: Развивать творческий потенциал дошкольника в аппликационной деятельности; развивать умственные способности детей; зрительное восприятие, пытливость, инициативу, самостоятельность; способствовать взаимодействию между детьми, объединению, сплочиванию коллективами.

При воплощении программы в жизнь необходимо решить ряд задач:

1. Осуществлять связь со всеми сторонами образовательной работы прогимназии «Пансион».
2. Пробуждать у детей эмоциональную отзывчивость к людям, родной природе, игрушкам, картинам, иллюстрациям, формировать отношение к себе «я—концепцию».
3. Формировать у детей изобразительные умения и навыки в аппликации.
4. Развивать волевые качества: внимание, упорство, выдержку.
5. Развивать эстетические чувства (подчеркивать красоту предмета, использовать образное сравнение — стройность формы, красоту цвета, пропорциональность частей...).
6. Формировать грамматически правильную речь.

В реализации идей и положений программы, принимают участие и родители.

Родители решают следующие задачи:

1. Создают дома условия для развития творческой активности детей.
2. Помогают детям познавать окружающий мир глазами прекрасного.
3. Осуществляют анализ детских работ.

Содержание программы строится на определенных принципах:

1. **Системности** — все занятия, организуемые в свободное время, проходят в определенной системе, отра-

жающей связь тем программного содержания методов и форм работы.

2. Комплексности — реализация развития детей осуществляется в тесной связи между различными видами деятельности, например, учебная деятельность переплетается с аппликационной, конструкторская — с аппликационной, игровая, речевая — с аппликационной.

3. Преемственности — воспитатель дошкольного учреждения знаком с программой обучения в школе, в связи с этим реализуется преемственность в целях обучения и воспитания, технологиях обучения, содержания образования.

При воплощении программы в жизнь, стали заметны следующие изменения в развитии воспитанников:

- дети научились придумывать занимательные истории о жизни объектов природы, например, о жизни капельки, (семена, снежинки), в настоящем и будущем, рассказывая о ее чувствах, взаимоотношениях с другими явлениями и предметами;

- словом выражать свое отношение к растениям, явлениям природы. Опираясь на знания, пытаются аргументировать свои выводы, доказывать, убеждать и т.д.;

- дети стали проявлять интерес к произведениям живописи, народно-прикладного искусства, книжной графике, выделять выразительные средства в различных видах искусства (форма, цвет, композиция);

- узнали особенности изобразительных материалов (гуашь, акварель, пастель, восковой мелок и т.д.)

- произошла положительная динамика в развитии эмоциональной сферы дошкольников: в проявлении добрых чувств, поступков в отношениях со сверстниками, взрослыми; дети с желанием трудятся над созданием какой-либо работы, гордятся ею, ожидают положительной оценки.

Предложенная программа составлена в соответствии с возрастными особенностями дошкольников 3—5 лет, может выполнять функцию парциальной и использоваться в дошкольном образовании.

Данный опыт работы может лечь в основу создания авторской программы по изобразительной деятельности.

Литература:

1. Воробьева Д.И. «Гармония развития: Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника». 2003. Детство-Пресс.
2. Выготский Л.С. История развития высших психологических функций // Собр. соч.: в 6 т. М., 1983 г
3. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956.

Составление косвенных задач

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

В обучении решению арифметических задач условно можно выделить два взаимосвязанных этапа: ознакомление со структурой задачи, способами решения ее, и обучение приемам вычислений [1, с. 201].

Решая задачи, ребенок усваивает: смысл арифметических действий и понятия: прибавить, получится, вычесть, остаток, равно и т.д. Развивается логическое мышление, смекалка, сообразительность, совершенствуются умения проводить анализ и синтез, обобщать, выделять главное в задачи. В дошкольном образовательном учреждении дети решают как простые, так и косвенные задачи.

Исследования и практика показывают, что детям старшего дошкольного возраста доступно решение некоторых видов косвенных задач. Их можно предлагать детям, будучи уверенными, что обязательный программный материал усвоен ими хорошо. И лишь при необходимости усложнить работу можно ввести такие задачи. Поскольку в косвенных задачах логика арифметического действия противоречит действию по содержанию задачи, они дают большой простор для рассуждений, доказательств, приучают детей логически мыслить.

Исходя из этого, для детей высокого уровня интеллектуального развития можно предлагать проблемные (косвенные) задачи. Ознакомление детей седьмого года жизни с задачами такого типа возможно и имеет большое значение для их умственного развития. На этой основе в дальнейшем будут формироваться умения осуществлять анализ более сложных арифметических задач, объяснять ход решения, выбор арифметического действия. Косвенные задачи отличаются тем, что в них оба числа характеризуют один и тот же объект, а вопрос направлен на определение количества другого объекта. Трудности в решении таких задач определяются самой структурой и содержанием задачи. Как правило, в этих задачах есть слова, которые дезорганизуют ребенка при выборе арифметического действия. Несмотря на то, что в условии задачи есть слова **больше, прилетели, старше** и др., следует выполнять как бы обратное этому действие — вычитание. Для того чтобы ребенок правильно сориентировался, воспитатель учит его более тщательно анализировать задачу. Чтобы выбрать арифметическое действие, ребенок должен уметь рассуждать, логически мыслить. Пример косвенной задачи: «В корзине лежит пять грибочков, что на два грибочка больше, чем их лежит на столе. Сколько грибочков лежит на столе?» Часто дети, ориентируясь на несущественные признаки, а именно на отдельные слова (в данном случае слово больше), спешат выполнить действие сложения, допуская грубую математическую ошибку.

Воспитатель подчеркивает особенности таких задач, предлагая совместное рассуждение так: в условии задачи оба числа характеризуют один объект — количество грибов в корзине: в ней пять грибочков и в ней же на два больше, чем на столе. Необходимо узнать, сколько грибочков на столе. Если в корзине на два больше, то на столе лежит на два грибочка меньше. Чтобы узнать, сколько их на столе, следует от 5 вычесть 2 ($5 - 2 = ?$).

При составлении задач воспитатель должен помнить о том, что важно разнообразить формулировки в условии и вопросе задачи: насколько выше, тяжелее, дороже и т.д.

Приведем примеры косвенных задач:

1. В большую лодку сели 7 детей, в маленькую 3 ребёнка. Сколько детей разместилось в двух лодках?

а) 10 детей разместились в двух лодках: в большую лодку село 7 детей, а остальные в маленькую. Сколько детей село в маленькую лодку?

б) 10 детей разместилось в двух лодках: несколько детей село в большую лодку, а 3 ребёнка село в маленькую. Сколько детей село в большую лодку?

2) В одной коробке было 5 карандашей, а во второй 3 карандаша. Сколько карандашей было в двух коробках?

а) В двух коробках было 8 карандашей: 3 в одной, а остальные во второй коробке. Сколько карандашей было во второй коробке?

б) В двух коробках было 8 карандашей. Во второй коробке было 5 карандашей. Сколько карандашей было в первой коробке?

в) В двух коробках было 8 карандашей. Сколько карандашей было в первой коробке? в одной коробке, если в другой лежало пять карандашей?

3. Школьники сделали 7 флажков. Один флажок был синий, а остальные зелёными. Сколько было зелёных флажков?

4. Мама и дочка собрали 10 стаканов малины. 5 стаканов мама помыла к ужину. Из остальных ягод она сварила варенье. Сколько стаканов малины пошло на варенье?

5. Колхозница купила 10 цыплят. Осенью 8 цыплят превратились в курочек, остальные стали петушками. Сколько было петушков?

6. В 2 солонках было 5 ложек соли. В одной из них было 3 ложки соли. Сколько ложек соли было в другой солонке? [2, с. 195]

Важно, чтобы задачи, которые мы даём ребёнку, были разнообразными, потому что если дошкольник, получает однотипные задачи, начинает решать их по аналогии, не вдумываясь в содержание и не анализируя задачу при решении. Дети очень скоро усваивают, что если что-то дали, кто-то приехал, прилетел и т.д. — надо прибавлять, а если наоборот — отнимать.

Не научившись объяснять, как получен ответ задачи, дошкольник привыкает механически ориентироваться только на слово, побуждающее к действию сложения или вычитания.

Однако очень скоро ребёнок сталкивается с такими задачами, где слово, обозначающее, что надо что-то складывать, не совпадает с тем арифметическим действием, которое надо произвести, чтобы решить задачу. Приведём пример такой задачи.

«На дереве сидели птички. После того, как пролетела ещё одна птичка, их стало шесть. Сколько птичек сидело на дереве»

Нередко такого рода задачи могут поставить дошкольников неподготовленных к решению задач, в тупик. Они дают ответ: «Семь птичек, ориентируясь на слово «прилетела» и прибавляя к шести птичкам ещё одну птичку».

По тому, как умеет ребёнок решать такого рода задачи, можно судить об уровне умственного развития ребёнка: умеет ли логически мыслить, рассуждать, доказывать правильность ответа. Именно при решении таких задач выявляется то, что мы называем нормальным усвоением знаний. Если дети, услышав знакомые слова «прилетели, прибежали, приехали», не давая себе труда вдуматься в смысл задачи, начинают складывать те числовые данные, которые имеются в задаче — значит, они не научены рассуждать при решении задачи, рассказывать, каким образом получился именно такой ответ.

Задачи, о которых идёт речь, нельзя решить без рассуждений. Именно важно предлагать детям подобные задачи уже в дошкольном возрасте.

Предлагая ребёнку задачу, аналогичную, следует его предупредить, что это особенная задача, не такая, как всегда, труднее. Например, «Собираясь идти в школу, девочка купила карандашей, но, выйдя из магазина, она увидела, что их мало. Пошла и купила ещё один карандаш, после чего карандашей стало пять. Сколько карандашей купила девочка в начале?» Задачу надо повторить несколько раз, чтобы ребёнок запомнил её. Потом предложить ему самому пересказать задание.

— Теперь давай вместе рассуждать, — предлагает ребёнку взрослый. В задаче сказано, сколько карандашей купила девочка?

— Нет, — отвечает ребёнок.

— Правильно, это надо узнать, это нам не известно, когда девочка вернулась в магазин и купила ещё один карандаш, карандашей у неё стало больше или меньше?

Очевидно, ребёнок правильно ответит, что карандашей стало больше.

— Совершенно верно, после покупки одного карандаша их стало больше: пять. Значит, до покупки этого карандаша их было меньше?

— Меньше, — соглашается ребёнок.

— На сколько меньше?

— На один. Это нам известно из условия задачи.

— Значит, чтобы узнать, сколько карандашей купила девочка в начале, то есть, сколько карандашей было у неё

до покупки ещё одного, надо от пяти карандашей отнять один карандаш.

Теперь, предложив ребёнку самому узнать, сколько же карандашей купила девочка вначале, можно узнать, понял ли ребёнок задачу. Если он знает правильный ответ: «4 карандаша», можно ещё раз уточнить, как получен такой ответ. Ребёнок должен сказать, что он от 5 карандашей отнял 1 карандаш, получилось 4 карандаша [3].

Если ребёнок не может сразу усвоить логику рассуждений, можно прибегнуть к знакомому способу — предметной иллюстрации задачи и повторить приведённое выше рассуждение, держа в руке, пять карандашей. Ребёнок пересчитывает карандаши и убеждается, что их пять: «Сколько карандашей стало у девочки, когда она вернулась и купила ещё один карандаш.

Теперь давай посмотрим, сколько было карандашей до покупки вот этого карандаша» (При этом убираем один карандаш). Пересчитав карандаши, ребёнок убеждается, что карандашей было четыре.

Кроме того, путём соответствующего действия с предметами мы иллюстрируем задачу и помогаем представить ту жизненную ситуацию, которая описывается в ней. И хотя в задаче говорится, что девочка купила ещё один карандаш (со словом «купила» связывается действие сложение), ребёнок наглядно видит, что для получения правильного ответа необходимо произвести действие вычитание.

Обучая ребёнка решению обратных арифметических задач, взрослые рассуждают вместе с ребёнком, затем необходимо предложить ребёнку самому попробовать порассуждать. Можно и поиграть с ребёнком, предложив ему самому придумать трудную задачу, для того чтобы её решил взрослый. Ребёнок с удовольствием включается в такую игру, когда он выступает в роли учителя. При этом можно лишний раз убедиться, как ориентируется ребёнок при решении такого рода задачах, и поддержать интерес, необходимый при обучении вычислительной деятельности.

Решите задачи с условием в косвенной форме.

1. Девочки шили куклам платья. Когда они одели их на кукол, то увидели, что одного платья не хватило. Они сшили его. Теперь платьев стало пять. Сколько платьев они сшили в начале?

2. Девочка собирала грибы. В её корзине лежали только белые. Вдруг под ёлкой она увидела три подосиновика. Срезав их, девочка пересчитала все собранные грибы. Их стало 10. Сколько белых грибов было?

3. Кате 5 лет. Она моложе своего брата на 1 год. Сколько лет брату?

4. Юре 9 лет. Он старше своего товарища на 2 года. Сколько лет товарищу?

5. Красных тюльпанов 8, их на 1 больше чем жёлтых. Сколько жёлтых тюльпанов?

6. В парке 9 голубых скамеек. Их на 1 меньше, чем белых. Сколько белых скамеек в парке?

7. Белая курица снесла 2 яйца, это на одно яйцо меньше, чем снесла чёрная курица. Сколько яиц снесла чёрная курица?

8. Бригада строителей строила 9 этажный дом. Через месяц осталось построить три этажа. Сколько этажей построено?

9. На блюде лежали яблоки. 3 из них взяли и съели. Осталось на блюде 4 яблока. Сколько яблок было? [4. с. 196]

Подытоживая анализ проблемного поля, обучение детей старшего дошкольного возраста косвенным за-

дачам, рекомендуем предлагать подобные задачи лучше всего в виде сюрприза: «Кто сообразит, как решать задачу, которую я вам сейчас задам?» Надо отметить, что эти задачи вызывают большой интерес у детей.

Итак, работа над задачами не только обогащает детей новыми знаниями, но и дает богатый материал для умственного развития.

Литература:

1. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб пособие для студ. дош. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 201 с.
2. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1988. — 195 с.
3. Белошистая В.А. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. Факультетов высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит, изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — 400 с.
4. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1988. — 196 с.

Особенности детей раннего возраста

Зуева Анна Дмитриевна, студент;

Егорова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Первым чудом для родителей является само рождение ребёнка. Оно превращает мужчину — в папу, женщину — в маму, раскрывая их изначально заданную сущность, связанную с продолжением жизни.

Человек пришёл в наш мир — и основная задача родителей не просто создать ему оптимальные условия для чередования сна и бодрствования, удовлетворения его потребностей в питании, движении и общении, а сформировать «базовое» доверие к миру — отношение того, что мир принимает его и заботится о нём.

Специалистов в воспитании своих детей быть не может, отцов — профессионалов и мам — профессионалок на свете нет. Воспитание своих детей — одно из самых благородных дел, ему можно отдать жизнь, но профессией оно стать не может. К тому же воспитание — это искусство, а где искусство — там талант, там сердце, интуиция, вдохновение, любовь.

Ранний возраст имеет особое значение в жизни ребенка. Овладение ходьбой, которая меняет весь его облик и способствует быстрому сенсорному развитию, формирование второй сигнальной системы, увеличивается время бодрствования ребенка, что следует учитывать при построении режима дня.

Период раннего детства охватывает время от рождения до двух лет. Третий год жизни ребёнка условно считается ранним дошкольным, так как включает черты переходного

периода, но во многом сохраняет особенности, присущие преддошкольному детству.

Ни в один период жизни ребёнка нет такой тесной взаимосвязи между физическим и умственным развитием малыша, как на первом-втором году жизни. Полноценный уход, ограждение от травм, инфекционных и простудных заболеваний, достаточная двигательная активность, организация совместных игр являются основой для обеспечения физического здоровья, психического и умственного развития детей.

Необходимо отметить, что особенности детей раннего возраста обусловлены спецификой раннего периода детства, когда закладываются первоосновы социального целенаправленного поведения, а эмоциональные реакции удовольствия, радости или огорчения способствуют развитию элементарных чувств, первых проявлений сочувствия, сопереживания, добра. В процессе общения с взрослыми ребёнок усваивает форму их поведения, характер взаимоотношения с окружающей действительностью, постепенно делая их своим достоянием и в этом смысле, как говорят психологи, «присваивает знания и умения взрослых, учиться видеть мир их глазами».

Наблюдая за детьми раннего возраста можно сделать следующий вывод: первые два года жизни ребёнка по насыщенности овладения навыками и умениями, быстрым

темпом развития *не имеют себе подобных в последующие периоды детства*. Сложность общения с детьми этого возраста заключается в том, что дети раннего возраста не могут выразить словом свои желания, чувства, физиологические состояния. Взрослый должен чутко реагировать на малейшие изменения в поведении ребёнка. Личные качества взрослого имеют огромное значение для развития личности ребёнка.

Развитие психики ребёнка, формирование его личности происходит в процессе деятельного освоения окружающего, то есть усвоение накопленного человечеством опыта в активной практической деятельности опосредованной его отношениями с взрослыми.

В раннем детстве ведущими для ребёнка являются эмоциональное общение с взрослыми (довербальные формы), затем манипулятивная и предметная деятельность, отобразительная игра и начало трудового развития.

Раннее детство характеризуется большими потенциальными психофизиологическими возможностями. Современная педагогика и психология уделяет особое внимание их реализации. *Ранний возраст — начальный и очень важный этап воспитания подрастающего поколения*.

Беря на себя ответственность за воспитание ребёнка, каждый взрослый должен знать закономерности психического развития ребёнка. Процесс созревания всех систем организма, в том числе и нервной системы, носит особо интенсивный характер в первые годы жизни ребёнка, что необходимо обязательно учитывать. Для проявления новых психических качеств у детей формируются необходимые органические предпосылки.

Ещё одна из особенностей детей раннего возраста — необходимость преодоления противоречия между наличием у новорождённого готовых витальных (жизненно важных) потребностей и отсутствием способа действия для их удовлетворения является движущей силой психического развития ребёнка на самом раннем этапе жизни [1, с. 79].

Голосовыми реакциями проявляется довербальное общение младенца с взрослыми. Крик и сосательные движения — это первый способ действия, посредством которого ребёнок удовлетворяет свои биологические потребности. В процессе кормления ребёнок получает и первый опыт общения с взрослыми.

Другой источник активности малыша находится в сфере его защитных реакций. Здесь важное место занимает потребность в комфортности температурой, оптической, звуковой среды. На основе биологических потребностей и в частности защитных рефлексов, у ребёнка формируются первые ориентировочные реакции.

С момента рождения ребёнок выступает как биологическое существо, которое развивается затем в социальную личность. Все способы практических действий, которые формируются у ребёнка, черпаются из соци-

альной среды, из материального и духовного опыта людей. Разумеется, процесс этот происходит под влиянием воздействий взрослых и при их непосредственном участии. *Именно на раннем этапе происходит скачок от биологического к социальному — начинается социализация ребёнка [2, с. 53].*

Ребёнок раннего возраста должен, прежде всего, овладевать материальной культурой, то есть способами практических (предметных), орудийных действий. В недрах этих практических действий, их совершенствования формируются мотивы и потребности познания. Речь ребёнка, овладение словарным запасом обслуживает способ общения с взрослыми и сверстниками. Ребёнку необходимы те слова и те сочетания слов, которые помогают эффективно овладеть практическими действиями. Только в процессе формирования разных видов деятельности (общения, ориентировочной, двигательной активности, предметно-игровой и др.) могут развиваться первые потребности и элементарные способы их удовлетворения, а в связи с этим будут осуществляться задачи всестороннего развития ребёнка.

Достижения в психическом и моторном развитии детей первых трёх лет жизни вызывает у них потребность в самостоятельных действиях. При этом проявляется стремление малыша к активному освоению мира, к самоутверждению. Если тушить это стремление, ребёнок может вырасти пассивным, не способным к усилиям. Ограничения сенсорной чувствительности ребёнка в раннем возрасте, или сенсорная депривация, приводит к отставанию в познании и отсутствии интереса к окружающему, снижению активности, вялости и апатичности, в том числе и в общении. Ощущение сенсорной депривации на ранних этапах развития позже приводят к алекситимии — неспособность выразить словами и описать собственные эмоциональные переживания, неумению распознавать и учитывать чувства других людей (эмоциональная невосприимчивость) [3, с. 97].

Каждая ступень развития ребёнка как индивида и личности должна быть прожита полноценно, без неоправданных ускорений, тем самым, закладывая основательный базис для следующей ступени развития. В раннем возрасте именно эмоциональная составляющая — доминантная и определяющая.

В период раннего детства так велика роль взрослого, помогающего ребёнку открывать тайны окружающего мира, шаг за шагом входить в культуру общества. То, что закладывается взрослыми в этот период во многом сохраняется в показателях здоровья и психологических характеристиках в последующие возрастные периоды.

Ребёнок — это не модель взрослого человека в миниатюре, поэтому особенности детского организма необходимо знать педагогам, родителям — всем взрослым, принимающим участие в воспитании и развитии ребёнка раннего возраста.

Литература:

1. Воспитание и обучение детей раннего возраста: Кн. В77 для воспитателя дет. сада/ А.М. Фонарёв, С.Л. Новосёлова, Л.И. Каплан и д.; Под ред. Л.Н. Павловой. — М.: Просвещение, 2009—176 с. ISBN 5—7695—0458—7
2. Иванова Н.В., Кривовицына О.Б., Якупова Е.Ю. И21 Социальная адаптация малышей — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 125 с. ISBN 978—5—9949—0384—1
3. Микляева Н.В. М59 Воспитание ребёнка чудом. Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 128 с. ISBN 978—5—9949—0573—9

Повышение мотивации к логопедическим занятиям у старших дошкольников с использованием ИКТ

Касьянова Анжелика Валерьевна, учитель-логопед;

Васильева Наталья Николаевна, учитель-логопед;

Головина Евгения Борисовна, учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад №247» комбинированного вида (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Скажи мне, и я забуду.

Покажи мне, — я смогу запомнить.

Позволь мне это сделать самому,

И это станет моим навсегда.

Древняя мудрость

Практика работы ДОУ свидетельствует о необходимости расширения использования ИКТ в организацию образовательного процесса.

Современные ИКТ являются перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Сегодня нет необходимости обсуждать, нужно ли использование ИКТ в системе образования. Современное общество активно создает новую информационную культуру, в которой уже живут наши дети, и учителя-логопеды не должны оставаться в стороне.

Детям интересно все, что связано с компьютером. Т.о. повышается учебная мотивация, повышается речевая и познавательная активность ребенка на логопедических занятиях.

Компьютеризация образовательных учреждений способствует внедрению ИКТ в учебный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).



Компьютерная техника призвана помочь учителю-логопеду на коррекционных занятиях делать то, что без компьютера делать чрезвычайно сложно, делать то, чего не делали раньше, по-новому и более качественно делать то, что делали раньше.

Еще К.Д. Ушинский отмечал: «Детская природа требует наглядности». Но часто возникают проблемы, где найти нужный материал и как лучше его продемонстрировать. Имеющийся в детском саду материал устаревает, а приобретение нового требует много материальных затрат. Изготовление своими руками требует наличия способностей, да и не всегда соответствует требованиям к наглядности. Необходимость повышения качества наглядного материала — одна из веских причин задуматься об использовании компьютерных технологий.

Контингент дошкольников, воспитывающихся в детском саду, составляют дети, имеющие разный уровень речевого развития. Организация обучения этих детей требует особого подхода, который предусматривает постоянную эмоциональную поддержку дошкольников на занятиях.

Одной из центральных проблем в логопедической работе является мотивация дошкольников. Очень часто ни желания учителя-логопеда, ни владение методикой коррекции речи недостаточно для положительной динамики речевого развития детей.

Ребенка утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, называние картинок для автоматизации и дифференциации звуков. С целью оптимизации процесса развития познавательной деятельности и развития речи дошкольников рекомендуется использовать готовые обучающие

компьютерные программы: «Игры для Тигры», «Учимся говорить правильно», а также можно создавать собственные программы и компьютерные разработки (презентации, видео-лекции, видео-уроки).

Применять ИКТ в работе учителя-логопеда можно при диагностике, на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях, в работе с родителями, а также при обмене опытом с коллегами.

Вы спросите: на каких этапах работы учитель-логопед может вводить компьютер? Да, практически, на любых: на подготовительном этапе (узнавания речевых и неречевых звуков); на этапе формирования фонематического восприятия и развития фонематического слуха; на этапе формирования и коррекции произносительной стороны речи (постановка, автоматизация и дифференциация звуков); на этапе формирования лексико — грамматического строя речи; на этапе развития связной речи.

Компьютер в полной мере может заменить магнитофон и зеркало, необходимые логопеду при коррекции звукопроизношения. Программа записи звука, микрофон и веб-камера заинтересуют ребёнка-логопата, подтолкнут его к осознанным действиям (под руководством логопеда) по исправлению нарушенных звуков.

В памяти компьютера сохраняются образцы речи ребёнка в начале, в процессе и после окончания коррекции звукопроизносительной стороны речи. Давая малышу возможность прослушать эти образцы, можно достичь высокой положительной мотивации логопата для ежедневного упорного труда над улучшением своей артикуляции. Ребёнок легче может понять свои ошибки и в дальнейшем добиваться их устранения.



Любое логопедическое занятие начинается с организационного момента («разминки для ума»). Тут могут быть использованы загадки, и ребусы, и анаграммы.

В основной части логопедического занятия могут быть использованы различные (в зависимости от темы и целей занятия) материалы ИКТ. Это могут быть готовые ресурсы, и самостоятельно созданные материалы. Очень удобно создавать, а затем использовать в работе занятия-презентации по конкретным темам. Эти презентации включают наглядный материал, схемы слов и предложений, тексты для прочтения, карточки с заданиями, анимированные кроссворды и ребусы, анаграммы и многое другое.

Физкультминутку для дошкольников тоже может провести компьютер. На экране монитора появляются схематичные изображения человечков в разных гимнастических позах. Существуют также компьютерные программы-тренажёры для глаз, позволяющие дать отдых глазам ребёнка.

Заключительная часть занятия может в текстовом файле содержать проблемные вопросы по теме занятия (для подведения итогов) или стать поощрением за хорошую работу (в виде любимых компьютерных героев или мультипликационных персонажей).

Использование ИКТ на логопедических занятиях повышает качество работы учителя-логопеда. Если материал представлен ярко, с опорой на разные каналы восприятия, то он усваивается прочнее, а его воспроизведение не вызывает у детей затруднений. У ребёнка повышается самооценка, он перестает бояться отвечать на занятиях, свободно общается в социуме.

Занятия с использованием компьютера проводятся фрагментарно и с обязательным соблюдением следующих условий для сбережения здоровья ребенка, т.е. с соблюдением СанПиНа:

1. Использование новых моделей компьютеров.
2. Занятия с использованием компьютеров для детей 5—7 лет следует проводить не более 1 в течение дня и не чаще 3-х раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, среду и четверг. Непрерывная продолжительность работы с компьютером на занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 минут, а для детей 6—7 лет — 15 минут. Для детей, имеющих хроническую патологию, часто болеющих, после перенесенных заболеваний продолжительность занятий с компьютером должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет — до 10 минут.
3. Проводить гимнастику для глаз, во время работы на компьютере необходимо периодически переводить взгляд ребенка с монитора на другие предметы каждые 1,5—2 минуты на несколько секунд.

На занятиях с использованием компьютерной техники необходимо обеспечить гигиенически-рациональную организацию рабочего места: соответствие мебели и роста ребенка, достаточный уровень освещенности, экран монитора должен находиться на уровне глаз ребенка или чуть ниже на расстоянии не ближе 50 см. Ребенок, носящий очки, должен заниматься в них.

Недопустимо использование одного компьютера для одновременного занятия двух и более детей. Следовательно, использование компьютера на подгрупповых и фронтальных занятиях возможно только при наличии специального оборудования: мультимедийной установки или большого телевизора.

Преимущества использования ИКТ в работе учителя-логопеда для ребенка:

- Повышает мотивацию ребенка к логопедическим занятиям.
- Формирует у ребенка активную позицию субъекта обучения.

- Обучает некоторым элементарным действиям с компьютером.



Мы считаем, что использование в коррекционной работе нетрадиционных методов и приемов: например, мультимедийных презентаций, видео-уроков — предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом. Их применение на логопедических занятиях интересно детям, что немало важно для учителя-логопеда. Экран притягивает внимание, которого мы порой не можем добиться при фронтальной работе с детьми.

Также возможно использовать ИКТ, чтобы расширить осведомленность родителей в вопросах обучения и воспитания детей с недоразвитием речи. Подготовленные в виде мультимедийных презентаций материалы, можно предлагать родителям. Такой способ выполнения рекомендаций учителя-логопеда в процессе домашних занятий вызывает интерес и у детей, и у родителей.

Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности музыкального руководителя в условиях ДОУ

Князева Юлия Николаевна, старший воспитатель;
Гаус Татьяна Викторовна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад №6 «Ромашка» (г. Междуреченск, Кемеровская область)

Современный мир непрерывно меняется, а с ним меняются и наши дети. Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что современные дети сильно отличаются не только от тех, кого описывали в своих сочинениях Я.А. Коменский и В.А. Сухомлинский, но и от своих сверстников последних десятилетий. И не потому, что изменилась природа самого ребенка, принципиально изменилась жизнь, ожидания взрослых и детей, воспитательные модели в семье, педагогические требования в детском саду.

Мы считаем, что современное образование станет продуктивным только тогда, если в его содержание будут заложены потребности современных детей, а процесс обучения и воспитания будет осуществляться с учетом их особенностей, потенциала и возможностей. А для этого и педагоги должны быть современными — разрабатывать и использовать в своей профессиональной деятельности инновационные технологии воспитания и обучения, опираясь на особенности современных детей. Создать такие условия, в которых ребенок научится сотрудничать с другими детьми в решении разнообразных познавательных задач, проявлять познавательную инициативу, удовлетворять собственное любопытство, развивать воображение и творческие способности. Другими словами, удовлетворит свою потребность к самореализации, проявлению своей деятельной натуры.

И только тогда мы сможем воспитать эмоционально-отзывчивого, физически развитого, активного, любознательного и общительного ребенка в соответствии с федеральными государственными требованиями, установленными современным дошкольным образованием.

ФГТ акцентируют внимание на активизацию инновационных аспектов деятельности дошкольников посредством использования педагогами информационно-коммуникационных технологий. Так, в приказе Министерства образования и науки РФ №2151 от 20.07.2011 года «Об утверждении ФГТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» указаны требования к активному использованию педагогами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач.

И действительно, использование информационно-коммуникационных технологий, разработка собственных мультимедийных проектов, учебно-методических, игровых пособий и внедрение их в практическую деятельность педагогов позволит повысить качество организации воспитательно-образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а развитие ребенка эффективным, откроет новые возможности образования не только для ребенка, но и для самого педагога.

В практике работы музыкального руководителя использование информационно-коммуникационных технологий является необходимым средством повышения качества воспитательно-образовательного процесса.

Использование ИКТ с детьми осуществляется в непосредственно образовательной музыкальной деятельности и индивидуальной работе.

Для формирования и развития у детей устойчивого познавательного интереса перед музыкальным руководителем должна стоять задача: сделать непосредственно образовательную музыкальную деятельность интересной, насыщенной и занимательной, т.е. материал должен содержать в себе элементы необычайного, удивительного, неожиданного, вызывающий интерес у детей к учебному процессу.

Организация непосредственно образовательной деятельности (НОД) по освоению детьми образовательной области «Музыка» основной общеобразовательной программы с применением информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения, на наш взгляд, улучшает результат образования, и помогает решить ряд задач:

- сделать материал доступным для восприятия не только через слуховые анализаторы, но и через зрительные;
- существенно расширить понятийный ряд музыкальных тем, делая их доступными и понятными детям;
- обогатить методические возможности организации совместной деятельности педагога и детей, придать ей современный уровень с учетом ФГТ;
- активизировать творческий потенциал ребёнка, способствовать воспитанию интереса к музыкальной культуре;
- развить интегративные качества дошкольника.

И действительно, в образовательной области «Музыка» применение ИКТ раскрывает большие возможности. Красочные познавательные презентации, видеофильмы, мультимедийные пособия помогают разнообразить процесс знакомства детей с музыкальным искусством, сделать встречу с музыкой более яркой, интересной.

К сожалению, пока нет специальной программы и методических пособий, которые помогут педагогу-музыканту в дошкольном учреждении грамотно и эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии, поэтому приходится самостоятельно осваивать этот новый вид деятельности, разрабатывать авторские мультимедийные учебно-методические пособия, презентации, музыкально-дидактические игры с аудиоприложением.

Задачи музыкального воспитания осуществляются посредством нескольких видов музыкальной деятельности в детском саду: слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений, музыкально-дидактических игр.

Средства новых информационных технологий включаются во все виды музыкальной деятельности.

Так, в разделе «Слушание музыки» используются *мультимедийные презентации*. С этой целью создан целый ряд мультимедийных презентаций в программе *Power Point* в соответствии с комплексно-тематическим планированием по освоению детьми младшего и старшего дошкольного возраста образовательной области «Музыка» основной общеобразовательной программы.

Мультимедиа презентации позволяют обогатить процесс эмоционально-образного познания, вызывают желание неоднократно слушать музыкальное произведение, помогают надолго запомнить предложенное для слушания музыкальное произведение, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал. Презентации незаменимы при знакомстве детей с творчеством композиторов, в этом случае яркие портреты, фотографии привлекают внимание детей, развивают познавательную деятельность, разнообразят впечатления детей. Мультимедийные презентации очень гармонично вписываются в праздник, как часть утренника.

Используя мультимедийные презентации, в первую очередь, необходимо позаботиться о соблюдении санитарно-гигиенических норм, а именно очень важно, чтобы расстояние до экрана составляло не менее 50 см, изображение было чёткое. При создании электронной презентации необходимо определить стиль презентации, подобрать фон, обработать иллюстрации, и конечно самое важное помнить, что материал должен быть доступен для ребёнка.

С целью эффективного методического сопровождения интегративных форм развивающей непосредственно образовательной музыкальной деятельности разработана и активно используется в практической деятельности *серия мультимедийных учебно-методических пособий «Игровая теория музыки»*. При создании мультимедийных пособий использовались следующие компьютерные программы:

- *ProShow Product* (программа для создания видео);
- *Pinnacle Studio 14* (для редактирования видео, добавления музыки, переходов, анимации и различных эффектов);
- *Audacity* (программа с расширенными возможностями для записи и редактирования цифрового аудио);
- *Format Factoru* (многофункциональный конвертер мультимедиа файлов);
- *PM Nero6* (программа записи на электронный носитель).

Серия мультимедийных учебно-методических пособий «Игровая теория музыки» разработана в соответствии с ФГТ, опираясь на Рекомендации по созданию учебной продукции по дошкольному образованию (Письмо Министерства образования РФ № 680/23–16 от 05.07.2001 г.), с учётом принципов комплектности, вариативности, преемственности дошкольного и начального общего образования, обеспечения единства вос-

питательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей.

Данные мультимедийные пособия разработаны и эффективно используются в практической деятельности в соответствии с комплексно-тематическим планированием по освоению детьми старшего дошкольного возраста образовательной области «Музыка» основной общеобразовательной программы. Пособия носят вспомогательный характер и являются дополнением к традиционным наглядным методам и средствам обучения в разделе «Слушание» НОД.

Серия «Игровая теория музыки» представлена следующими мультимедийными учебно-методическими пособиями: «Танцевальная мозаика», «Духовые инструменты», «В мире марша», «Струнные инструменты», «Разные виды оркестров», «Семь нот», «Где живут звуки?».

Пение занимает ведущее место в системе музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Этот вид деятельности тоже предполагает использование информационно-коммуникационных технологий. Так, условием хорошей дикции, выразительного пения является понимание смысла слов, музыкального образа песни, поэтому мною создана картотека *электронных иллюстраций и презентаций* к различным песням, требующим пояснения к тексту. Работая над качеством исполнения песен, звукоизвлечением, используются *видеоролики* с участием детей: записывается на видеокамеру исполнение детьми песни, затем совместно с детьми прос-

матривается на большом экране через проектор и обсуждается.

Применение ИКТ при выполнении музыкально-ритмических упражнений, различных танцев помогает детям точно выполнять указания педагога, выразительно исполнять движения. Качественному исполнению танцевальных композиций способствует просмотр специально созданных *видеороликов*.

Музыкально-дидактические игры также можно организовать с применением ИКТ. Разработан комплект музыкально-дидактических игровых пособий с аудио приложениями: «Песня, танец, марш», «Зайцы на полянке», «Кого встретил колобок», «Музыкальные птенчики», «Три цветка» и др.

Музыкально-дидактические игровые пособия с аудио приложениями предназначены для организации самостоятельной и совместной деятельности детей 5–7 лет, направлены на накопление опыта восприятия музыки, формирование представлений о музыкальных звуках и их свойствах, развитие музыкального слуха у детей, ориентированы на стимулирование самостоятельного познания, творческого процесса, инициативы, свободы выбора, развитие коммуникативных качеств. Используются в индивидуальной работе для закрепления полученных знаний по образовательной области «Музыка».

Таким образом, информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности. Педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности, учитывая индивидуальные и возрастные особенности современных детей.

Литература:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие для высш. учеб. заведений, М. «Академия», 2008.
2. Калаш И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. М., 2011. (<http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf>)
3. Комарова Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т.С. Комарова — М., 2011. с. 128

Проблема здорового образа жизни педагогов дошкольного образовательного учреждения и влияние его на здоровье детей

Кобелева Татьяна Ивановна, инструктор по физической культуре;
Фесюк Галина Ивановна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида №85 (г. Белгород)

Здоровье — это драгоценность (и при этом единственная) ради которой действительно стоит не только не жалеть времени, сил, трудов и всяческих благ, но и пожертвовать ради него частицей самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унижительной.

М. Монтень

В настоящее время одной из наиболее важных и глобальных проблем является состояние здоровья детей. Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей — одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами, как Закон РФ «Об образовании», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»; а также Указами Президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения Российской Федерации», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации» и др.

Реализация важнейших положений концепций, связанных с охраной и укреплением здоровья детей, активизировала поиск новых эффективных здоровьесберегающих технологий, которые используются в современных дошкольных учреждениях, в соответствии с новыми федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

По мнению А.В. Ахаева здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании — технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования — задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья детей [2, с. 96].

Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании — обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику детского сада и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи формирования здорового образа жизни и безопасного поведения.

Словосочетания «здоровьесберегающие технологии» и «формирование здорового образа жизни» заняли прочное место в работе всех участников образовательного процесса любого дошкольного учреждения. Но все здоровьесберегающие технологии в детском саду, как пра-

вило, направлены непосредственно на ребенка и никто не задумывается о том, что все технологии осуществляются взрослым, а как же он может применять технологии, которые направлены на укрепление и сохранение здоровья детей, если он сам не использует их в своей жизнедеятельности, да и вообще у него самого большие проблемы со здоровьем.

Ведь сколько примеров того, что дети, воспитывающиеся с бабушками, в своем словарном запасе имеют название столько болезней, что по словам этих детей можно составлять медицинский справочник. А ведь если ребенка с малых лет окружает такая атмосфера, то он быстро привыкнет к той мысли что он не здоров, ведь откуда же знать маленькому ребенку о том, что же такое здоровье, и как его можно сохранять.

Вот тут и приходят на помощь взрослые, если, конечно же, они сами здоровы, так как комплекс устойчивых, полезных для здоровья привычек в детстве, при правильном сочетании стабильного режима дня, надлежащего воспитания, условий здорового быта и учебы вырабатывается легко и закрепляется прочно, поэтому серьезная роль в формировании навыков здорового образа жизни детей принадлежит семье и ближайшему окружению растущего человека. А так как ребенок дошкольного возраста, очень много времени проводит в стенах детского сада, то люди, которые его окружают в дошкольном учреждении, просто обязаны демонстрировать здоровый образ жизни, чтобы прививать его детям.

В дошкольных учреждениях с детьми проводятся различные занятия, на которых педагоги формируют у детей представления о здоровом образе жизни, но, не видя, пример взрослых, у детей не закрепляется правильный образ мышления, не вырабатывается навык противостоять вредным привычкам.

Чтобы активно влиять на позицию ребенка по отношению к собственному здоровью, педагогам дошкольных учреждений, необходимо знать, прежде всего, что сам термин «здоровье» определяется неоднозначно.

Понятие «здоровье» имеет множество определений. Но самым популярным, и, пожалуй, наиболее емким следует признать определение, данное Всемирной органи-

зацией здравоохранения: «Здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов» [5, с. 134].

Данное определение крайне сложно применить к здоровью граждан России, живущих в условиях экономической нестабильности и социального напряжения. С учетом этого, профессор С.М. Громбах более адекватно сформулировал определение здоровье — это «степень приближения» к полному здоровью, которая позволяет человеку успешно выполнять социальные функции [6].

Согласно заключению экспертов ВОЗ, состояние здоровья человека на 50% зависит от того, какой образ жизни он ведет, на 20% — от наследственных факторов, на 20% — от состояния окружающей среды и лишь на 10% зависит от деятельности системы здравоохранения.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ), по мнению О.Н. Московченко — это образ жизни, основанный на принципах нравственности, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье. [4, с. 108]

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- оптимальный двигательный режим. Жизнь современного человека характеризуется гиподинамией, недостаточной двигательной активностью. Особенно страдают от гиподинамии дошкольники и дети школьного возраста;

- рациональное питание. Правильное питание обеспечивает нормальное течение процессов роста и развития организма, а также сохранение здоровья;

- закаливание. Практически всем известно изречение: «Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья». И действительно, использование этих естественных сил природы, использование разумное, рациональное, приводит к тому, что человек делается закаленным, успешно противостоит неблагоприятным факторам внешней среды — переохлаждению и перегреву. Закаливание — эффективное средство укрепления здоровья человека;

- личная гигиена;

- положительные эмоции. Положительные эмоции являются составной частью здорового образа жизни. Для поддержания физического здоровья необходимо психическое закаливание, суть которого — в радости к жизни [6].

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что эффективность успешного осуществления здоровьесберегающих технологий в дошкольных учреждениях, во многом зависит от высокого уровня компетентности педагогов в вопросах здоровьесбережения, способность педагогов применять здоровьесберегающие технологии, и наличие желания самим соблюдать здоровый образ жизни и быть примером для детей. Поэтому, мы задались целью, выявить отношение педагогов дошкольного образовательного учреждения к ведению здорового образа жизни. Для этого мы провели анкетирование педагогов по анкете «Субъективная оценка образа жизни» [4, с. 109]. Наше исследо-

вание проводилось на базе МБДОУ д/с № 85 г. Белгорода, в котором было задействовано 20 педагогов, непосредственно работающих с детьми дошкольного возраста.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что у 75% (15 педагогов) отношение к здоровому образу жизни можно оценить как удовлетворительное, они не задумываются о своем образе жизни, не применяя в повседневной жизни никаких методов оздоровления. Но их отношение к ЗОЖ можно изменить, для того чтобы улучшить состояние здоровья, они готовы к тому, чтобы вести здоровый образ жизни, но у них отсутствуют знания о правильном ведении ЗОЖ, сила воли и мотивация к здоровому образу жизни. У 20% (4 педагога) отношение к ЗОЖ можно оценить как хорошее, они стремятся вести здоровый образ жизни, но у них не всегда это получается, так как на их взгляд, отсутствуют благоприятные условия для ведения здорового образа жизни: нехватка времени, средств и собственных сил организма. И 5% (1 педагог) его поведение далеко от здорового образа жизни, он пренебрегает своим здоровьем, не задумываясь о последствиях такого образа жизни.

Результаты анкетирования педагогов дошкольного учреждения, позволили выявить причины нарушения здоровья и ведения здорового образа жизни. Причинами являются как внешние факторы (неблагоприятные экологические факторы, нехватка времени, недостаточное количество средств и т.д.), так и внутренние факторы, имеющие поведенческую основу: отсутствие интереса к регулярным занятиям физической культурой, несоблюдение питания, режима дня и правил личной гигиены, курение, употребление алкоголя и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство воспитателей не ведут здоровый образ жизни, ссылаясь на различные проблемы, а некоторые вообще не задумываются о том, что это им нужно. Так как считают, что время, потраченное на различные «методы оздоровление», можно использовать в других целях, многие ссылаются на нехватку времени, средств и т.д. Хотя для занятия спортом не всегда это нужно, можно просто больше ходить пешком, делать по утрам зарядку, находится больше на свежем воздухе, или самое простое ходить по лестнице, не пользуясь лифтом. По утверждению американских врачей каждая ступенька дарит человеку 4 секунды жизни, а 70 ступенек сжигают 28 калорий [6].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что здоровье воспитателей, это очень важная проблема, но, к сожалению, на нее мало обращают внимание как в самих дошкольных учреждениях, так и в вышестоящих органах. А ведь от решения данной проблемы зависит здоровье наших детей, да и вообще здоровье нашей нации. Таким образом, данная проблема актуальна, и требует дальнейшего исследования. Только здоровый и духовно развитый человек счастлив — он отлично себя чувствует, получает удовлетворение от своей работы, стремится к самоусовершенствованию, достигая неувядающей молодости духа и внутренней красоты. А разве такой человек

не сможет воспитать, здорового ребенка, уже только на своем личном примере?!

Если взрослые ведут здоровый образ жизни, регулярно занимаются физической культурой и спортом, соблюдают режим, правила гигиены и закаливания, то дети, глядя на них, систематически будут делать утреннюю зарядку, заниматься физическими упражнениями, соблюдать режим дня. Только тогда мы сможем добиться более высоких ре-

зультатов в физическом и психическом развитии наших детей и воспитать в них желание вести здоровый образ жизни.

Таким образом, полноценное физическое и психическое здоровье взрослого — это залог успешного воспитания здорового ребенка, а это основа формирования личности. Нам этого так не хватает — ведь здоровье нации передается из поколения в поколение.

Литература:

1. Апанасенко Г.А. Здоровый образ жизни. Л., 1988
2. Ахаев А.В. Управление здоровьесберегающим образовательным процессом. Учебно-методическое пособие — Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ имени С. Аманжолова, 2004.
3. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства //Дошкольное воспитание. — 2004.
4. Московченко О.Н. Практикум по основам валеологии: Учебное пособие. Красноярск. КГТУ, 1999. — с. 108—110.
5. Педагогика и психология здоровья /Под ред. Н.К. Смирнова. — М.: АПКиПРО, 2003.
6. <http://www.textreferat.com/referat-5164-4.html> Понятие здоровья, его содержание и критерии.

Методика проведения совместной деятельности с детьми по сенсорному воспитанию

Леонтьева Жанна Александровна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад №396» (г. Пермь)

Дошкольные образовательные учреждения — часть единой системы образования, реализующая те же цели и ценности, что и другие образовательные учреждения. С другой стороны, дошкольные учреждения — наиболее специфическая часть системы российского образования, решающая наряду с общими и свои задачи, ориентированные не столько на обучение, сколько на воспитание и развитие ребенка.

Время диктует новые подходы к дошкольному образованию, которые обозначены Федеральными государственными требованиями. Достижение оптимального уровня развития каждого ребенка дошкольного возраста, который позволит ему быть успешным в школе, — одна из приоритетных задач развития дошкольного образования в Российской Федерации [11].

Известно, что сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Ребенок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего нервно-психического развития и всесторон-

него воспитания дошкольника. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

Программа воспитания и обучения в детском саду в рамках сенсорного воспитания детей первой младшей группы предполагает «...обогащение непосредственного чувственного опыта детей в разных видах деятельности. Помогать им обследовать предметы, выделяя их цвет, величину, форму. Побуждать включать движения рук по предмету в процесс знакомства с ним: обводить руками части предмета, гладить их и т.д. Упражнять в установлении сходства и различия между предметами, имеющими одинаковое название, учить называть свойства предметов» [10, с. 46].

Во второй младшей группе детского сада Программой воспитания и обучения в детском саду в рамках сенсорного воспитания детей заложено совершенствование навыков установления тождества и различия предметов по их свойствам: величине, форме, цвету. В частности, «обогащать чувственный опыт детей и умение фиксировать его в речи. Продолжать показывать разные способы обследования предметов, активно включать движения рук по предмету и его частям. Совершенствовать восприятие детей, активно включая все органы чувств. Развивать образные представления» [10, с. 66].

На этапе раннего детства и младшего дошкольного возраста ознакомление со свойствами предметов играет определяющую роль. Профессор Н.М. Щелованов на-

зывает ранний возраст «золотой порой» сенсорного воспитания. В истории дошкольной педагогики, на всех этапах ее развития, эта проблема занимала одно из центральных мест. Видными представителями дошкольной педагогики (Я. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е.И. Тихеева и др.) были разработаны разнообразные дидактические игры и упражнения по ознакомлению детей со свойствами и признаками предметов. Анализ дидактических систем перечисленных авторов с позиций принципов советской теории сенсорного воспитания позволяет сделать вывод о необходимости разработки нового содержания и методов ознакомления детей со свойствами и качествами предметов в свете новейших психолого-педагогических исследований.

Сенсорное развитие ребенка — это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. В частности, готовность ребенка к школьному обучению в значительной мере зависит от его сенсорного развития.

Ребенок познает окружающий мир, а также явления природы, события общественной жизни, доступные наблюдению. Хорошо развитая способность восприятия необходима, и ее нужно развивать в детях. В процессе всей жизнедеятельности происходит накопление сенсорного опыта, обогащение мироощущения, активизация положительных знаний, связанных с восприятием явлений окружающего, пробуждение интересов, формирование потребностей. Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятия, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире. Успешность умственного, физического, эстетического, экологического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Чувственное познание внешнего мира — важнейшее звено в системе познавательной деятельности ребёнка, необходимая предпосылка интеллектуального развития.

Воспитательно-образовательная работа с детьми дошкольного возраста осуществляется в разных видах деятельности — игровой, учебной, трудовой. Такова природа детства: детей характеризует повышенная эмоциональность и любознательность, стремление проверить, испытать свою силу и ловкость, желание фантазировать, открывать тайны и стремиться к чему — то трудному, далекому и прекрасному. Для обеспечения эмоционального благополучия детей этого возраста необходимо, чтобы им была предоставлена широкая возможность для игр.

Дидактические игры весьма сложны для руководства. Чтобы дидактическая игра не превратилась в занятие, в ней должны присутствовать такие структурные элементы:

обучающая задача, игровое действие или игровой элемент и правила игры. Иногда выделяют еще содержание игры и ее окончание (заключение).

Отбор познавательных задач для дидактических игр осуществляется в соответствии с разделами программы обучения и воспитания, с учетом возрастных особенностей детей. Формами реализации игрового действия могут выступать:

- 1) разнообразные игровые манипуляции с предметами и игрушками — подбор, складывание и раскладывание их, нанизывание, прокатывание;
- 2) «зачин», который создает у детей игровое настроение (используется в виде сказки, песенки, рассказа, внесения волшебной игрушки, секретного письма);
- 3) осуществление поиска и находки нужной игрушки, предмета, числа, звука, слова;
- 4) загадывание и отгадывание загадок;
- 5) выполнение определенной роли;
- 6) соревнование (индивидуальное или коллективное);
- 7) особые игровые движения, такие как хлопки в ладоши, прыжки, проговаривание вслух, имитация действий [7, с. 3–4].

Дидактическая игра решает задачи умственного, физического и эстетического развития каждого ребенка. В игре создаются благоприятные условия для усвоения новых знаний и умений и для развития у детей психических процессов. Важнейший психологический секрет в том, что она обязательно построена на интересе и добровольности. Заставить играть нельзя, увлечь игрой можно. В ней своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов: сенсорных процессов, абстракции, общения и т.д. Дидактическая игра завершает и выражает процесс сопоставления и отделения сенсорного опыта ребенка по восприятию свойств, качеств, явлений от общественно принятых эталонов.

Успех в решении дидактической задачи достигается путем использования разнообразных игровых действий. Желание детей достигнуть игровой цели, выиграть заставляет лучше воспринимать окружающее, наблюдать, обследовать предметы, сравнивать их, подмечать незначительные различия в их признаках (цвет, форма, величина, материал), подбирать и группировать предметы по общим признакам, различать и воспроизводить музыкальные звуки по высоте, тембру, динамике. Обязательное выполнение правил требует от детей совместных или последовательных действий, сосредоточенности, самостоятельности [7, с. 6].

В дидактической игре обучение тесно связано с задачами воспитания, когда совместно с усвоением знаний создаются условия для воспитания у ребят дружеских взаимоотношений, дисциплинированности, выдержки.

Однако, чтобы игры полностью решали поставленные в них задачи, необходимо строго соблюдать методику их проведения. В методику проведения дидактической игры входят: объявление названия игры; сообщение о расположении ее участников (сидя за столом, стоя у доски,

групповые объединения) и порядке использования игрового материала; объяснение хода игры (игровых заданий); показ воспитателем выполнения отдельных действий; подведение итогов игры и объявление победителя. Объявление игры может проходить в обычной форме, когда педагог произносит ее название и направляет внимание детей на имеющийся дидактический материал, объекты действительности.

Названия многих игр говорят уже о том, что и как надо выполнять, например, «Найди дерево по описанию», «Угадай что это?», «Считай дальше», «Выложи фигуру», «Загадай, мы отгадаем» и др. [10].

Очень важно создать в игре условия для совершенствования сенсорного опыта ребенка. Например, в младшем дошкольном возрасте: «Подбери фигуры», «Соберем пирамидку» и т.д.; в старшем дошкольном возрасте для сенсорного развития используются такие игры, как: «Геометрическое лото», «Домино» «Предмет и форма» и т.д. [10].

Без заранее установленных правил игровое действие развертывается стихийно и дидактические задачи могут остаться невыполненными. Поэтому правила игры задаются воспитателем до ее начала и носят обучающий и организующий характер. Вначале объясняется детям игровое задание, а потом способ его выполнения.

Овладению игровыми действиями и правилами способствует правильная оценка, даваемая педагогом участникам игры. Ориентирующая и стимулирующая функции такой оценки используются для выражения правильности выполнения ребенком задания, поощрения его усилий и достижений и содействуют перспективности в достижении игровой цели. Особенно важна ее роль при определении победителя в игре.

По ходу игры дети получают фишки (жетоны) за каждый правильный ответ. В конце игры подсчитывается число фишек, полученных каждым участником. Считается победителем тот, кто получил больше фишек за правильные ответы. В лице победителя ребята видят образец для подражания и в своих играх стремятся действовать так же. Лучше, если выигрывает не один ребенок, а вся команда (звено), каждый участник которой старается достигнуть лучших результатов для всей группы товарищей.

Бывает, что дети нарушают правила игры, объясняя это тем, что не знают, как надо их выполнять, или забыли о них. Воспитателю следует помнить, что усвоение правил не происходит быстро. Требуется многократное их повторение в последующих играх, проверка усвоения, чтобы убедиться в том, что дети будут все делать правильно. Заканчивая игру, воспитатель должен напоминать детям название игры, отдельные игровые правила.

Литература:

1. Альтхауз Д. Цвет, форма, количество. Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2004.

При повторном проведении игры ребята усваивают полный порядок, игровые правила и способы действий. Необходимость повторности игры определяется и тем, что не все ее участники одинаково успешно овладевают всеми элементами дидактических игр до такой степени, чтобы они переходили в их самостоятельную деятельность. Как правило, чтобы повысить активность детей в игре и сохранить к ней продолжительный интерес, при ее повторности дидактические и игровые задачи усложняются. Для этого педагогом используется внесение нового игрового материала, введение дополнительных ролей, замена наглядного дидактического материала на словесный и т.д. [10].

Руководя дидактической игрой, воспитатель должен помнить о добровольности участия в ней детей. В этом отношении игра открывает большие, по сравнению с учебной деятельностью, возможности для проявления инициативы, творческого поиска, возникновения со стороны детей вопросов, предложений по содержанию игры. Нельзя принуждать ребенка играть, можно только возбуждать у него желание играть, создавать соответствующий игровой настрой и поддерживать его по ходу игры. В новых дидактических играх роль ведущего выполняет педагог.

По мере усвоения игр эта роль может поручаться хорошо подготовленным детям, а воспитатель незаметно выполняет контролирующую функцию. Чтобы дидактическая игра вошла в самостоятельный фонд игровой деятельности, ребенок должен овладеть умением объяснять игру.

Широко используются в самостоятельной деятельности детей настольно-печатные игры с правилами. Это игры типа лото, мозаика, домино, парные и разрезные картинки, кубики, «гусек» и более сложные — игры-головоломки [10].

Предлагая эти игры впервые, воспитатель знакомит с их названием, выполнением игровых действий, закрепляет правила игры в совместной с детьми деятельности. Этим самым педагог дает образцы выполнения действий, указывает на неправильное выполнение их отдельными участниками, показывая при этом образцы контроля за действиями партнера. Такой настольный материал обладает большой наглядностью и красочностью, в процессе игры с которым ребенок может активно действовать, привлекать к совместным действиям сверстников.

В зависимости от задач сенсорного и умственного воспитания, возраста и опыта детей воспитатель может использовать разные занятия, руководить развитием ощущений, восприятий и представлений в наиболее подходящей для данного момента форме — учебном занятии, дидактической игре или сенсорном упражнении.

2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. — М.: Просвещение, 1988.
3. Воспитание сенсорной культуры ребенка. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгер. — М.: 2008.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. — М.: 2000.
5. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. — М.: 2005.
6. Миронова Р.М. Игра в развитии активности детей. — М.: 2007.
7. Морозова О., Тихеева Е.И. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание // Дошкольное воспитание. — 1993. — №5. — С. 54–55.
8. Плеханов А. Педагогическая теория и практика Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. — 1989. — №10. — С. 66–70.
9. Плеханов А., Морозова О.М. М. Манасейна: сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2008. — №7. — С. 31–35.
10. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. — М.: 2007. — 5е изд.
11. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ / под ред. Н.В. Микляевой — М.: 2012.
12. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. №655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного обучения».
13. Приказ Минобрнауки России №2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
14. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. — М.: 2003.

Формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДОУ

Очирова Оюна Домбаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Шаманова Людмила Александровна, воспитатель
МБДОУ «Центр развития ребенка» детский сад №28 (г. Чита)

Автором актуализируется такая проблема современного времени, как подготовка педагогов дошкольного образования к использованию в работе информационно-коммуникационных технологий. В статье раскрываются понятия «ИКТ», «ИКТ-компетентность». Уточнены возможности использования ИКТ в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Сформулированы психолого-педагогические условия формирования у педагогов ИКТ-компетентности. Описывается система консультативной методической поддержки педагогов ДОУ в области повышения ИКТ-компетентности.

Современное развитие системы дошкольного образования предполагает активное внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс ДОУ, что сказывается на повышении эффективности его деятельности. В этом случае инновационные процессы в рамках дошкольного образования выступают инструментом создания и развития конкурентной образовательной среды, направленной на развитие личности ребенка.

В образовательной практике для создания благоприятных условий развития детей важны не только содержание, но и технологии обучения и воспитания. Одним из таких инновационных ресурсов являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые способствуют обеспечению доступности, вариативности обучения, повышению активности и мобильности дошкольников.

В педагогической науке существует много различных подходов к определению термина «информационно-ком-

муникационные технологии». Согласно словарю Педагогического обихода (под ред. Л.М. Лузиной), *информационно-коммуникационные технологии* — это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта) [5].

Введение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, предполагают совершенно новое проектирование образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения с использованием новых технологий. Современная образовательная парадигма, строящаяся на информационно-коммуникационных средствах обучения, берет за основу не передачу детям готовых знаний, умений и навыков, а привитие ребенку умений самостоятельной деятельности. При этом работа детей во время непосредственной образовательной дея-

тельности носит характер общения с педагогом, опосредованного с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств.

Одно из главных условий использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе ДОУ — с детьми должны работать педагоги, хорошо знающие технические возможности компьютера, владеющие навыками работы с ним, четко выполняющие санитарные нормы и правила использования компьютеров в дошкольных учреждениях, хорошо ориентирующиеся в компьютерных программах, разработанных специально для дошкольников, знающие этические правила их применения и владеющие методикой приобщения детей к новым технологиям. Кроме того, педагоги должны хорошо знать возрастные анатомо-физиологические и психологические особенности маленьких детей и особенности диагностики образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Приобщение дошкольников к ИКТ может идти разными путями, но при этом важным является целенаправленное развитие информационной культуры детей, умеющих добывать знания и использовать их в своей повседневной жизни.

В связи с этим необходимым условием внедрения ИКТ в систему дошкольного образования является формирование у педагогов ДОУ как профессиональной информационной культуры, так и общей информационной культуры.

Творческим педагогам, стремящимся идти в ногу со временем, необходимо изучать возможности использования и внедрения ИКТ в свою практическую деятельность, быть для ребёнка проводником в мир новых технологий, формировать у него основы информационной культуры.

Как отмечает Горвиц Ю.М., человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности [1, с. 26].

ИКТ-компетентность педагога понимается «как его готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектировать пути повышения квалификации в этой сфере» [3, с.33].

Повышение ИКТ-компетентности педагога позволяет интенсифицировать и облегчить его труд, появляется возможность для развития и саморазвития педагога, совершенствования его учебно-методической деятельности [3, с. 48].

Для педагогов информационно-коммуникационные технологии обладают следующими возможностями по использованию их в учебно-воспитательном процессе:

1. Стимулирование интереса к учебной деятельности у детей.
2. Постоянное повышение профессионального уровня педагогов.

3. Восприятие и творческое воплощение уже существующих нестандартных подходов в образовании.

4. Увеличение выбора средств, форм и темпа изучения тем.

5. Использование бесплатных образовательных ресурсов и эвристических программ информационно-образовательного пространства [2, с. 126].

На сегодня ИКТ в дошкольном образовании используют немногие педагоги дошкольных учреждений, прошедшие специальную подготовку. Эта проблема активно решается на всех уровнях образования.

В настоящее время введены новые нормативно-правовые документы по аттестации педагогических работников, которые призваны реализовать следующие направления:

- раскрыть взаимосвязи дидактических, психолого-педагогических и методических основ применения компьютерных технологий для решения задач обучения и образования;

- сформировать компетентности в области использования возможностей современных средств ИКТ в образовательной деятельности;

- обучить слушателей курсу использованию и применению средств ИКТ в профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе образования;

- ознакомить с современными приемами методами использования средств ИКТ при проведении разных видов детской деятельности, реализуемых в ДОУ [5].

Следовательно, профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики. Она непосредственно влияет на качество и результативность деятельности работника, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач.

Квалификационные категории предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед работником [4, с. 32].

Каждый педагогический работник для подтверждения или повышения своей профессиональной квалификации должен уметь пользоваться современными техническими средствами.

На базе МБДОУ «Центр развития ребенка» детский сад №28 было проведено анкетирование педагогов, которое выявило педагогов, не владеющих навыками работы на компьютере. Из 25 педагогов не владеют компьютером 16. Остальные 9 являются пассивными пользователями. В силу объективных причин (затраты на проезд, проживание, оплата за обучение и т.д.) администрацией ДОУ была поставлена цель: создать условия для повышения ИКТ-компетентности педагогов внутри дошкольного учреждения.

Были обозначены основные психолого-педагогические условия решения данной проблемы:

1. Система работы по формированию ИКТ-компетентности у педагогов должна быть направлена на приобре-

тение нового средства профессиональной деятельности, т.е. на освоение значимых для педагогической деятельности средств, техник, методов и технологий.

2. Педагогам должны быть предоставлены возможности повышения уровня мастерства и профессиональной компетентности.

3. Стимулировать повышение мотивации педагогов к самопознанию, наращиванию своего личностного, общекультурного, профессионального потенциала.

4. Обучение педагогов должно проходить на основе активной деятельности и дифференцированного подхода (стажа работы, базового образования, возраста и т.д.).

5. Создание ситуации психологической удовлетворенности педагогов от использования ИКТ в педагогической деятельности и за счет реальной потребности воспитанников в данных средствах.

Образовательная деятельность с использованием ИКТ позволяет интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, показ слайдов, музыка и т.п.), стимулирует непроизвольное внимание детей благодаря возможности демонстрации объектов и явлений в динамике. Владение педагогами ИКТ позволяет увеличивать поток информации по содержанию и методам работы с детьми в непосредственной образовательной деятельности, а также уменьшает затраты времени для подготовки к ней.

Педагогам следует помнить, что важнейший компонент дошкольного образования — деятельность занимающихся. Разные виды непосредственной образовательной деятельности могут дополнять друг друга, причем на всех этапах развития ребенка они должны изменяться. Так, в возрасте пяти лет основой такого воспитания должен стать обучающий характер игровой деятельности при использовании ИКТ. Любознательные, эмоциональные дошкольники могут почерпнуть знания в процессе игры на компьютере. Дети запоминают и воспроизводят лишь то, что связано с их интересами, поэтому такая деятельность должна быть конкретной, краткой и понятной. Ос-

воение информации должно основываться на опыте ребенка.

В детском саду разработана система консультативной методической поддержки педагогов в области повышения ИКТ — компетентности. Перечислим некоторые из них:

— информационный стенд «Помоги мне сделать это самому». На этом стенде размещена самая актуальная информация, ответы на вопросы педагогов по освоению новых технологий, в т.ч. сети Интернет;

— круглые столы, на собраниях этого типа обсуждаются возможности новых ИКТ, а также демонстрация одним-двумя педагогами работы на компьютере с пошаговым разбором, затем дополнительная информация размещается на информационном стенде «Помоги мне сделать это самому»;

— краткосрочный проект «Шаг в новый век», суть которого заключается в ознакомлении педагогов, набравших наиболее низкий балл по результатам тестирования, с возможностями современных технических средств, возможностью элементарных операций с ними.

Система работы по формированию ИКТ-компетентности у педагогов, проводимая в ДОУ №28, продемонстрировала положительные результаты. Воспитатели научились создавать текстовые и графические документы, эффективно использовать средства ИКТ учебно-воспитательном процессе. Педагоги постоянно обмениваются опытом работы по использованию современных технических средств в работе с коллегами из других ДОУ.

Информационно-коммуникационные технологии как феномен современного образования позволяют современному педагогу модернизировать учебно-воспитательный процесс и обладают качественным преимуществом воспитателя перед коллегами, действующими только в рамках традиционных технологий.

Таким образом, формирование ИКТ-компетентности у педагогов ДОУ помогает чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях, а образовательному учреждению — перейти на режим функционирования и развития как открытой образовательной системы.

Литература:

1. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Ю.М. Горвиц, А.А. Чайнова, Н.Н. Поддьяков. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 328 с.
2. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. — М.: Просвещение, 2011. — 190 с.
3. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы II международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2012 года. — Пенза — Ереван — Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. — 388 с.
4. Методические рекомендации по аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений на территории Забайкальского края / Л.А. Скиданова, М.Л. Шаталова и др. — Чита: ЗабКИПКРО, 2011. — 64 с.
5. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л.М. Лузиной. — Псков: ПГПИ, 2003. — 71 с.

Инновационные подходы к взаимодействию с родителями воспитанников детского сада в современных условиях

Петрова Елена Викторовна, воспитатель
МБУ детский сад №56 «Красная гвоздика» (г. Тольятти)

Всем известно, что взаимодействие педагога с родителями — достаточно сложный процесс, и он требует специальной подготовки воспитателей [5, с. 6]. Качество семейного воспитания, расширение воспитательных возможностей семьи, повышение ответственности родителей за воспитание своих детей — важнейшие проблемы современной педагогической практики. Их решение возможно при условии всесторонней психолого-педагогической подготовки семьи [5, с. 10].

Какого рода помощь хотели бы получать родители и воспитатели друг от друга на современном этапе? Родители в большинстве своем жалуются на то, что не могут получить конкретных советов по поводу развития ребенка. Именно этими обстоятельствами диктуется необходимость постоянного повышения уровня педагогической компетентности родителей, необходимость и актуальность организации различных форм их образования.

В детском саду я работаю 3-й год и меня заинтересовала проблема отношения родителей к воспитанию своего ребенка. Однако сами сотрудники ДОУ иногда берут на себя все заботы по воспитанию детей, забывая, что именно родители должны проявлять заинтересованность и инициативу в общении с педагогическим коллективом учреждения.

Для себя разработала критерий, который отражал количественные показатели присутствия родителей на групповых мероприятиях: посещение родительских собраний и консультаций, присутствие родителей на детских праздниках, участие в выставках, конкурсах, посещение «Дня открытых дверей», помощь родителей в оснащении педагогического процесса.

Позднее выделила качественные показатели: инициативность, ответственность, отношение родителей к продуктам совместной деятельности детей и взрослых. Такой анализ позволил выделить три группы родителей.

1. Родители — активисты, которые умеют и с удовольствием участвуют в воспитательно-образовательном процессе, видят ценность любой работы детского учреждения. Эти родители очень активные участники педагогического процесса, заинтересованные в успешности своих детей.

2. Родители — исполнители, которые принимают участие при условии значимой мотивации, они заинтересованы, но желающие решать проблемы с помощью специалистов.

3. Родители — наблюдатели: равнодушные, живущие по принципу «меня воспитывали так же».

И у меня появилась возможность дифференцированного подхода к родителям во время проведения совместных мероприятий.

Работу по вовлечению родителей в совместную деятельность с ДОУ вела по четырем направлениям.

II. Информационно-аналитическое направление.

С целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка я начала работу с анкетирования. На основе собранных данных, я проанализировала особенности структуры родственных связей каждого ребенка, специфику семьи и семейного воспитания дошкольника, выработала тактику своего общения с каждым родителем [11, с. 45]. Это помогло мне лучше ориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи и учесть ее индивидуальные особенности.

III. Познавательное направление.

Познавательное направление — это обогащение родителей знаниями в вопросах воспитания детей дошкольного возраста [4, с. 35].

Я использовала активные формы и методы работы с родителями (родительские собрания, консультации, совместные проекты, выставки детских работ, изготовленных вместе с родителями, дни добрых дел (подготовка участка к летнему сезону, группы к новому учебному году), Дни открытых дверей, участие родителей в подготовке и проведении праздников, досугов, оформление фотовыставок, совместное создание предметно — развивающей среды, работа с родительским комитетом группы, беседы с детьми и родителями).

В результате повысился уровень воспитательно-образовательной деятельности родителей, что способствовало развитию их творческой инициативы.

Помимо традиционных форм работы ДОУ и семьи у нас активно используются инновационные формы и методы [2, с. 256]. В настоящее время особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения с родителями.

В новых формах взаимодействия с родителями реализуется принцип партнерства, диалога. Положительной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный выход из сложившейся ситуации [4, с. 67].

К таким собраниям я очень тщательно готовлюсь, ведь успех собрания во многом обеспечивается его подготовкой. Подбираю музыку, стараюсь создать в группе атмосферу добра, уюта и тепла. Мягкое освещение, музыкальное сопровождение, доброжелательный тон повествования способствует на моих собраниях к созданию доверительной атмосферы, что помогает родителям от-

кровенно говорить о своих проблемах. Родители с интересом относятся к небольшим по объему текстовым материалам, рекомендациям, советам, которые носят характер краткой памятки. На каждом собрании выражаю благодарность родителям, которые уделяют много внимания своим детям и помогают в совместной работе. Очень приятно видеть счастливые глаза родителей, когда им вручали грамоты или благодарности. Родители после таких собраний становятся активными участниками всех дел в группе, неизменными помощниками.

III. Наглядно-информационное направление.

Наглядно-информационное направление включает в себя: родительские уголки, семейный и групповые альбомы, фотомонтажи, фотовыставки.

Форма работы через родительские уголки является традиционной, в нём мы помещаем практический материал, дающий возможность понять, чем занимается ребенок в детском саду, конкретные игры, в которые можно поиграть, советы, задания.

Активность родителей в создании фотогазет, выставок говорит о том, что эти формы работы являются востребованными. Наглядно — информационное направление дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, напомнить тактично о родительских обязанностях и ответственности.

IV. Досуговое направление.

Досуговое направление в работе с родителями оказалось самым привлекательным, востребованным, полезным, но и самым трудным в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям: увидеть изнутри проблемы своего ребенка, посмотреть и приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом.

Сценарии праздников и развлечений разрабатывала совместно с родителями, музыкальным руководителем, старшим воспитателем. Чтобы эти мероприятия стали обучающими для детей и родителей, мы разработали определенный алгоритм подготовки к семейным праздникам:

- выделение цели и задач мероприятий для детей, родителей и педагогов;
- консультации для родителей;
- составление плана проведения мероприятия и участия в нем родителей;
- подготовка отдельных номеров (разучивание стихов, танцев, песен);
- индивидуальные встречи и консультации;
- изготовление атрибутов, пособий.

Праздник в детском саду — это радость, веселье, торжество, которое разделяют и взрослые, и дети.

Участие семей в конкурсах не только обогащает се-

мейный досуг, но и объединяет детей и взрослых в общих делах. Чтобы привлечь родителей к участию в конкурсах, выставках, я заранее вывешиваю яркое сообщение. Они не остаются равнодушными: собирают рисунки, фотографии, готовят вместе с детьми интересные поделки. Это помогает мне лучше узнать моих воспитанников. Результат совместного творчества детей и родителей способствовал развитию эмоций ребенка, вызвал чувство гордости за своих родителей.

Хотелось бы сказать об одном важном моменте в системе работы с родителями. Каждый человек, сделав определенную работу, нуждается в оценке своего труда. В этом нуждаются и наши родители.

«Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в доброжелательных намерениях», — писал Ф. Ларошфуко [9, с. 34]. Я думаю, что это актуально всегда и везде. Не забывайте хвалить своих родителей. Я всегда делаю это при любом удобном случае, и родители платят мне тем же.

В современных условиях детского сада трудно обойтись без поддержки родителей. Доверительные отношения устанавливались постепенно в совместной деятельности родителей с воспитателем. Именно поэтому многое у нас в группе сделано руками пап и мам наших детей. Они помогли нам изготовить пособия для занятий по обучению грамоте и математике, помогли оформить театральные уголки. С помощью родителей группа оформлена так, что каждая зона используется для развития детей. Мы вместе стремились, чтобы детям в группе было хорошо, уютно.

На сегодняшний день можно сказать, что у меня сложилась определенная система в работе с родителями. Использование разнообразных форм работы дало определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» стали активными участниками встреч и помощниками воспитателя, создана атмосфера взаимоважения. Опыт работы показал: позиция родителей как воспитателей стала более гибкой. Теперь они ощущают себя более компетентными в воспитании детей. Родители стали проявлять искренний интерес к жизни группы, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. Только в гармоничном взаимодействии детского сада и семьи можно компенсировать и смягчить друг друга [1, с. 7]. Для меня это стало возможным только благодаря объединению сил и сотрудничеству с родителями.

Я не останавливаюсь на достигнутом, продолжаю искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель — воспитывать будущих созидателей жизни. Каков человек — таков мир, который он создает вокруг себя. Хочется верить, что наши дети, когда вырастут, будут любить и оберегать своих близких.

Литература:

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 128 с. (Библиотека журнала «Воспитатель ДОУ»).

2. Акулова Е.Ф., Царева Т.М., Елесева С.В. Среди людей. Учебно-методическое пособие. — Тольятти, 2007. — 295 с.
3. Арнаутова Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е.П. Арнаутова / Детский сад от А до Я. — 2004. — №4. — с. 23–35. 19. Варюхина, С.И. Истоки доброты / С.И. Варюхина. — Минск.: 1987.
4. Воспитателю о работе с семьёй: Пособие для воспитателя детского сада / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др.; Под редакцией Н.Ф. Виноградовой, — М.: Просвещение, 1989. — 192 с.: ил.
5. Доронова Т.Н. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство развития: методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. — М.: ЛИНКА — ПРЕСС, 2001. — 224 с.
6. Детский сад и семья / Т.А. Маркова, М.В. Загик, В.М. Иванова и др.; Под редакцией Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1981. — 176 с. — (Библиотека воспитателя детского сада).
7. Зверева О.Л. Родительские собрания в ДОУ: методическое пособие / О. Л. Зверева, Т.В. Кротова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 128 с. — (Дошкольное воспитание и развитие).
8. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. — 3-е изд., исправ. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 416 с.
9. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. — М.: Просвещение, 1968.
10. Маркова Т.А. Воспитание дошкольников в семье / Т.А. Маркова. — М.: 1979.
11. Мухина, В. Возрастная психология / В. Мухина. — М.: 1998.

Формирование основ экологической культуры у детей дошкольного возраста в условиях детского сада

Рудых Светлана Геннадьевна, воспитатель
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №41 (г. Иркутск)

Все мы дети природы. И с малых лет человек должен познавать её и непременно учиться любить, оберегать, разумно пользоваться, быть действительно созидающей, а не губительной частью мира.

Дети с огромным интересом смотрят на окружающий мир, но видят не всё, иногда даже главного не замечают. А если рядом воспитатель, который удивляется вместе с ними, учат их не только смотреть, но и видеть, дети захотят узнать ещё больше.

У ребёнка восприятие природы острее, чем у взрослого, и чувствует он сильнее, так как соприкасается с природой впервые, и у него растёт интерес к ней. Поддерживая и развивая этот интерес, педагог детского сада может воспитать у детей очень многие положительные качества личности.

Преступая к работе по данной теме, мы провели обследование детей. Анализ результатов диагностики показывал, что у большинства воспитанников слабые представления о живой и неживой природе, об явлениях природы, особенностях внешнего строения живых организмов, их потребностях; дети в полной мере могут устанавливать условия, необходимые для жизни растений и т.д. Также наблюдались слабые эмоциональные проявления или они вообще отсутствуют при общении с животными и растениями. У детей не было интереса, они не проявляли сочувствия к попавшим в беду; не стремились удовлетворить потребности живого организма, проявить гуманные чувства к живому.

Поэтому перед нами встала задача — познакомить детей с живой и неживой природой, сезонными изменениями, домашними и дикими животными, с особенностями внешнего строения живых организмов, научить бережно относиться к природе, так как впечатления о родной природе, полученные в детстве, запоминаются на всю жизнь и часто влияют на отношения человека не только к природе, но и к другим людям, к Родине и родному краю.

Была поставлена цель: формирование основ экологической культуры у детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Определены следующие задачи:

1. Познакомить детей с понятиями «живая», «неживая» природа, научить устанавливать причинно-следственные взаимосвязи между объектами и субъектами живой и неживой природы, сформировать представления о живом организме как целостном образовании и его существенных свойствах;

2. Воспитывать эмоционально положительное отношение к окружающему миру, понимание его неповторимости и красоты;

3. Формировать у воспитанников навыки бережного отношения к природе.

Материал, предлагаемый детям для усвоения, располагался «по спирали», от простого к сложному, благодаря чему удалось сочетать последовательность и цикличность его изучения, сохранять достаточно высокий уровень ак-

тивности детей и постигать сущность изучаемых явлений, сложных по своей природе. При реализации работы использовали следующие методы и формы работы: наблюдения, работа с мнемотаблицами, экскурсии, целевые прогулки, элементарные опыты, беседы, экологические игры, моделирование, чтение литературы, прослушивание музыкальных произведений, групповые практические занятия, индивидуальная работа, поручения, эвристические беседы, работа с перфокартами, эксперименты, моделирование, экологические рассказы, словесные игры, элементы подвижных игр, «экологическая тропа», викторины, КВНы, кроссворды.

Опыт работы включал в себя 3 этапа:

Первый этап предполагал первоначальное обследование детей, которое было направлено на выявление актуального уровня представлений детей, умений, отношений.

Методы проведения обследования — это диагностические карты, дидактические игры, рассматривание картин, также наблюдения за детьми во время экскурсий, индивидуальных поручений, дежурств в уголке природы, участия в экспериментальной работе, при рассматривании экспериментальных объектов.

Второй этап предполагал формирование экологических представлений и промежуточную диагностику.

Данный этап состоял из трёх блоков:

— Первый блок посвящён знакомству детей 4–5 лет с понятиями живой и неживой природы: дети узнают о диких и домашних животных, знакомятся с комнатными растениями и способами ухода за ними. Знакомясь с объектами неживой природы, узнают о сезонных изменениях и взаимосвязях между ними.

Детям дошкольного возраста свойственно наглядно-следственное мышление, они легко запоминают то, что видят, поэтому для работы по экологическому воспитанию мы остановились на следующих методах и формах работы: наблюдения, работа с мнемотаблицами, экскурсии, целевые таблицы, элементарные опыты, беседы, экологические игры, моделирование, чтение литературы, прослушивание музыкальных произведений, групповые практические занятия, индивидуальная работа, поручения. Предпочтение было отведено нетрадиционным формам работы — игры с сюрпризными моментами и интегрированной непосредственно образовательной деятельности, где дети имеют возможность закрепить знания и в своих творческих работах показать знания о природе.

— Второй блок посвящён расширению и обобщению знаний детей 5–6 лет об объектах живой и неживой природы.

Методы и формы работы расширяются, добавляются эвристические, работа с перфокартами, словесные игры, беседы, эксперименты, моделирование, экологические рассказы, элементы подвижных игр, «экологическая тропа».

— Третий блок предполагает уточнение и систематизацию представлений детей 6–7 лет об объектах живой и неживой природы.

Методы и формы работы расширяются, вводятся викторины, КВНы, кроссворды.

Экологические представления дети получали из сказок, мифов и легенд, наблюдений, игр, опытов, музыки, рисования. Парадоксальные факты, необычные сведения, использование фольклорного материала вызывали у детей удивление и восхищение, устойчивый интерес к живым и неживым компонентам природной среды. Приём удивления использовался как средство активизации познавательной деятельности, как инструмент для формирования устойчивых интересов.

Третий этап — мониторинг.

Формирование позитивного отношения к природе, стремление её оберегать, достигалось в ходе бесед «Чудо рядом с тобой», «По тропинке в лес пойдём», что позволило скорректировать имеющиеся у дошкольников первоначальные представления о лесе и его обитателях, о взаимосвязях между ними, о роли леса в жизни человека, о влиянии людей на жизнь леса. Через беседы формировались новые экологические знания, в том числе и о нормах поведения в лесу, побуждали детей к размышлениям, учили анализировать свои и чужие поступки, воспитывали эмоциональную отзывчивость, развивали наблюдательность дошкольников.

Работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников является одной из составных частей работы дошкольного учреждения. Только опираясь на семью, совместными усилиями мы можем решить главную нашу задачу — воспитание человека экологически грамотного. Перед нами стояла задача — показать родителям необходимость воспитания у детей экологической культуры. Мы использовали как традиционные формы (родительские собрания, консультации, беседы, конференции), так и нетрадиционные (деловые игры, бюро педагогических услуг, прямой телефон, круглый стол, дискуссии), но все эти формы основывались на педагогике сотрудничества и проводились в двух направлениях:

- педагог — родитель;
- педагог — ребёнок — родитель.

Прежде, чем выстраивать работу, надо понять, с кем предстоит работать (образовательный уровень родителей, психологическое состояние семьи, её микроклимат). Важно было проводить работу дифференцированно, объединить родителей. Использовали и словесные ситуации, которые предлагали родителям обсудить дома с детьми.

Например, «На ваших глазах малыш подбежал к стае голубей и разогнал их»:

- Дайте оценку этому поступку.
- Как бы Вы поступили?
- Что надо делать, когда встречаете птиц?
- Знаете ли Вы, чем нельзя кормить птиц зимой?
- Надо ли помогать птицам? Как?
- Нужно ли срывать несъедобные ягоды калины, крушины, рябины без необходимости?
- Рассказывали о видах работ по уходу за комнатными растениями дома и показывали их родителям;

— Давали советы по подбору, содержанию, уходу за растениями дома;

— Напоминали родителям о том, что дети должны знать цель труда;

— Советовали родителям придумать имя своему комнатному растению, разговаривать с ним как с живым, замечать все изменения, которые с ним происходят, и зарисовать их, создавали совместные экологические плакаты.

Такие формы работы дают возможность продемонстрировать родителям, какие знания о природе есть у детей, показать, что эти знания необходимы для форми-

рования основ экологической культуры.

В итоге вместе с родителями был сделан вывод: показателем эффективности экологической образованности и воспитанности являются не только знания и поведение ребёнка в природе, но и его участие в улучшении природного окружения своей местности.

Таким образом, наш опыт работы показал, что желаемого результата в экологическом воспитании детей можно добиться при хорошо спланированном воспитательно-образовательном процессе и тесном сотрудничестве с родителями.

Литература:

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду (Текст)/А. К. Бондаренко. — М.,1991.
2. Васильев Ю.Р. Занимательное природоведение (Текст)/Ю. Р. Васильев. — М.,1997.
3. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой (Текст)/ С.А. Веретенникова. — М.,1980.
4. Дрязгунова В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями (Текст)/ В.А. Дрязгунова. — М.,1981.
5. Дыбина О.В. Что было до... (Текст)/О. В. Дыбина. — М.,1999.
6. Золотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных (Текст)/ Е.И. Золотова. — М.,1988.
7. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки (Текст)/ Ю.Г. Илларионова. — М.,1985.
8. Козлова С.А. Мой мир (Текст)/ С.А. Козлова. — М.,2000.
9. Коломина Н.В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду (Текст)/ Н.В. Коломина — М.,2003.
10. Азбука экологии (Текст)/Н. Н. Кондратьева. — СПб., 1996.
11. Молодова Л.П. Игровые экологические занятия с детьми (Текст)/Л. П. Молодова. — Минск,1996.
12. Николаева, С.И. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве (Текст)/С. И. Николаева. — М.,1995.
13. Рыжова Н.А. Волшебница вода (Текст)/Н. А. Рыжова. — М.,1997.
14. Рыжова Н.А. Невидимка воздух (Текст)/ Н.А. Рыжова. — М., 1997.
15. Смирнова В. Тропинка в природу (Текст)/В. Смирнова. — СПб.,2003.
16. Элиот Д. Детская энциклопедия (Текст)/Д. Элиот. — М.:Росмэн,1994.

Что делать, если ребенок заболел

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

В данной статье я собираюсь донести мысль до читателей в первую очередь до родителей, почему же нежелательно или можно так сказать нельзя, приводить ребенка в детский сад или школу больным. Такая ситуация происходит сплошь и рядом и довольно часто когда ребенка у которого температура, кашель, насморк и другие признаки простуды приводят в детский сад или школу. С одной стороны хорошо тем родителям, у которых есть, кому посидеть с малышом. Это могут быть бабушки, дедушки, тети, дяди, может быть даже и хорошие знакомые, а что делать тем родителям, у которых нет бабушек и дедушек, а может быть, и есть только не хотят сидеть с ребенком, это получается палка о двух концах. В общем понятно что мамы и папы работают с утра и до позднего вечера, зарабатывая деньги для того чтобы обеспе-

чить своему ребенку достойное будущее, но ни один ребенок не застрахован от того что он сегодня или завтра может просто заболеть и что тогда? А тогда и получается, что родители к глубокому их сожалению ведут свое дитя в детский сад или школу. Известно, что когда ребенок болеет чем-либо то его надо лечить и чтобы он был все, то время, которое болеет дома, а не в учебных учреждениях, так как если его привести то, скорее всего он может заразить и других детей. И понятное дело что и другие дети будут тоже болеть, но кроме этого нужно посмотреть и поглубже в данную ситуацию что и родители тех детей которые были здоровы заболели ни с того ни с сего, и понятное дело что те родители конечно не все но все же будут возмущаться что почему, как так или что-то в этом роде. И начинают выяснять отношения с администрацией,

с медсестрами, с педагогами, с теми родителями, которые привели своего больного ребенка, и начинается еще один круговорот. Да не очень как то получается, но этого, в общем, тоже можно избежать!!!

На мой взгляд, когда родители приводят из дома своего ребенка, который уже болеет в детский сад или школу, то это плохо, и возникает сразу вопрос почему? А потому что когда ребенок болеет, ему нечего не хочется, ему есть дело только до самого себя и это, правда. Представим себе такую ситуацию, что привели ребенка в детский сад в группу (пример конкретно ни кому, ни относиться) а у него сопли, кашель, глаза слезятся и т.д., хорошо если дети просто не обратят на то, что он болеет, а возможно и да, но если да то с какой стороны, возможно, могут начать его жалеть, и это хорошо и с педагогической и психологической точки зрения, а если все наоборот что дети будут над ним смеяться издеваться, дразнить, из этого нечего хорошего явно не получится. А получается из этого следующее: что у ребенка начинает страдать эмоциональная сфера, т.е. ребенок может начать плакать, нервничать, даже замкнуться в себе, а психология говорит о том, что

если страдает эмоциональная сфера, то и познавательная сфера в свою очередь тоже страдает, они связаны между собой тесной нитью.

И этого всего можно конечно избежать, придерживаясь элементарных правил:

- если ребенок заболел необходимо сходить или вызвать врача на дом;
- не приводить ребенка больным в учебные заведения;
- лечить ребенка нужно до конца, даже если на это уйдет ни один и даже ни два дня, а более;
- необходимо также предупреждать воспитателя или учителя о том, что ребенок приболел, чтобы не возникало лишних вопросов у педагогов, почему ребенок отсутствовал;
- стараться родителям как можно больше уделять внимания, ласки и времени проводить со своим ребенком, поддерживать его в период заболевания;
- не заниматься самолечением;
- выполнять все инструкции и давать лечебные препараты ребенку, которые прописал врач.

Сохранение психического здоровья в адаптационном периоде у детей в дошкольном учреждении

Шиваханова Самира Эльдар кызы, воспитатель
МАДОУ №6 «Светлячок» (г. Лесосибирск, Красноярский край)

В современных дошкольных образовательных учреждениях актуализировалась проблема психического здоровья подрастающего поколения в период адаптации. Эта проблема заслуживает внимания не только специалистов в областях психологии, педагогики, но и, прежде всего, родителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения. В докладе Комитета экспертов данной организации «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» отмечено, что нарушения их психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями [1, 154]. На нарушение психического здоровья также может влиять и адаптационный период, в течении которого дети привыкают к новым условиям. Адаптация к детскому саду — тяжелое время, как для каждого ребенка, так и для родителей. Поступление ребенка в дошкольное образовательное учреждение сопровождается изменением окружающей его среды, режима дня, характера питания, системы поведенческих реакций малыша, приводит к необходимости устанавливать социальные связи, адаптироваться к новым условиям жизни.

В психологическую литературу понятие «психическое здоровье» стало входить сравнительно недавно. Так в словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского сделана попытка определения этого понятия. Психическое здоровье рассматривается в словаре как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [2, 235].

Конкретные попытки заполнить «пробел» и пересмотреть теорию личности в свете новейших концепций психического здоровья предпринимаются в наши дни крупнейшими отечественными учеными. Среди них следует упомянуть таких видных психологов, как Б.С. Братусь, В.Я. Дорфман, Е.Р. Калитеевская, Ю.М. Орлов, Д.А. Леонтьев и др. В работах этих исследователей намечен синтез естественнонаучных и гуманитарных подходов к проблеме психического здоровья личности, адаптация к новым изменяющимся социальным условиям, исследуются ценности и смысло-жизненные ориентации, духовные и нравственные измерения человека как детерминанты его благополучного развития.

В своей педагогической деятельности я столкнулась с проблемой сохранения психического здоровья детей в пе-

риод адаптации. Первый раз, придя в детский сад, дети себя чувствуют не совсем уверенно, беззащитными, не заинтересованы в игре. Мы, воспитатели, должны ввести ребенка в «этот мир» детства, быть с ним рука об руку, рядом, помогая ему адаптироваться в новых условиях. Проблемы адаптации могут исходить из разного рода причин. Они могут быть следующими:

- отсутствие в семье режима, совпадающего с режимом дошкольного учреждения;
- наличие у ребенка своеобразных привычек;
- неумение занять себя игрушкой;
- отсутствие элементарных культурно-гигиенических навыков;
- отсутствие навыка общения с незнакомыми людьми.

Помещение детей в дошкольное образовательное учреждение в любом возрасте является сильным психотравмирующим событием. Для того чтобы ребенок мог быстро и безболезненно адаптироваться к условиям дошкольного учреждения, необходимо готовить его к посещению детского сада заранее, уделяя ему в этот период особое внимание, так как ребенок попадает в иные условия, существенно отличающиеся от домашних [3, 256]. Период адаптации может длиться от одной-двух недель до трех-четырех месяцев и зависит от многих причин: достигнутого уровня психического и физического развития, состояние здоровья, степени закаленности, сформированности навыков самообслуживания, коммуникативного общения с взрослыми и сверстниками, личностных особенностей самого малыша, а также уровня тревожности и личностных особенностей родителей.

Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптивность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) или негативным (стресс) результатам.

Различают степени тяжести прохождения адаптации к детскому саду:

1. Легкая адаптация, характеризуется временным нарушением сна (нормализуется в течение 7–10 дней), аппетита (норма по истечении 10 дней). Неадекватные эмоциональные реакции (капризы, замкнутость, агрессия, угнетенное состояние и т.д.), изменения в речевой, ориентировочной и игровой активности приходит в норму за 20–30 дней. Характер взаимоотношений со взрослыми и двигательная активность практически не изменяются. Функциональные нарушения практически не выражены, нормализуются за 2–4 недели, заболеваний не возникает. Основные симптомы исчезают в течение месяца (2–3 недели нормативно).

2. Средняя адаптация: все нарушения выражены более и длительно: сон, аппетит восстанавливаются в течение 20–40 дней, ориентировочная деятельность (20 дней), речевая активность (30–40 дней), эмоциональное состояние (30 дней), двигательная активность, претерпевающая значительные изменения, приходит в норму за 30–35 дней. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками не нарушается. Функциональные изменения отчет-

ливо выражены, фиксируются заболевания (например, острая респираторная инфекция).

3. Тяжелая адаптация (от 2 до 6 месяцев) сопровождается грубым нарушением всех проявлений и реакций ребенка. Данный тип адаптации характеризуется снижением аппетита (иногда возникает рвота при кормлении), резким нарушением сна, ребенок нередко избегает контактов со сверстниками, пытается уединиться, отмечается проявление агрессии, подавленное состояние в течение долгого времени (ребенок плачет, пассивен, иногда происходит волнообразная смена настроения). Обычно видимые изменения происходят в речевой и двигательной активности, возможна временная задержка в психическом развитии, нарушение психического здоровья. При тяжелой адаптации, как правило, дети заболевают в течение первых 10 дней и продолжают повторно болеть в течение всего времени привыкания к коллективу сверстников.

4. Очень тяжелая адаптация: около полугода и более. Встает вопрос, — стоит ли ребенку оставаться в детском саду, возможно, он «несадовый» ребенок.

Ребенок должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу. Психическое здоровье ребенка можно сохранить в период адаптации с помощью игр на сближение, сплочение группы. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Инициатором игр всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения и т.д.

По результатам собственных наблюдений в моей группе детей 4–5 лет, пришедших первый раз в сад месяц назад, я сделала следующие выводы.

Из 16 детей 9 детей оказались дети с легкой степенью адаптации. По истечению 5–10 дней эти дети легко приспособились к детскому саду, к режиму, еде, занятиям. Речевая и двигательная активность ярко выражена. Им не составило большого труда привыкнуть к новым условиям.

5 детей оказались со средней степенью адаптации. Сон, аппетит у них восстановился по истечению 15–20 дней, речевая активность пришла в норму через 18–25 дней

Двум детям из всего числа адаптация к новым условиям протекает наиболее тяжело. Она сопровождается грубым нарушением всех проявлений и реакций ребенка. У этих детей снижен аппетит, они часто болеют, нарушен сон, речь долго не восстанавливается. Дети наиболее агрессивны, избегают контактов.

Как же помочь тем детям, которым адаптационный период в саду является наиболее сложным, и сохранить психическое здоровье? **Что же должны делать родители?** Прежде всего, им необходимо заранее познакомиться с условиями дошкольного учреждения, приблизить к ним условия воспитания в семье (режим, характер питания, приемы воспитания и т.п.) Важно научить малыша об-

щаться со сверстниками (попросить игрушку, поделиться своей игрушкой, поблагодарить и т.д.) необходимо положительно настроить малыша. Родители должны знать, что в период адаптации ребенок может быть капризным, раздражительным, у него может ухудшаться аппетит. Итак, знание особенностей периода адаптации, факторов, влияющих на нее, совместные усилия родителей и сотрудников дошкольного учреждения могут существенно помочь ре-

бенку относительно быстро и безболезненно привыкнуть к условиям дошкольного учреждения, соответственно и сохранив психическое здоровье. **По следующим признакам можно судить о том, что период адаптации закончился:** объективные показатели: глубокий сон, хороший аппетит, бодрое эмоциональное состояние, полное восстановление имеющихся привычек и навыков, активное поведение и соответствующая прибавка в весе.

Литература:

1. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1979 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.
2. Психологический словарь / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. 1990—1203 с.
3. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.П., Чуткина Н.И. /под ред. Дубровиной М.В. — М., 1995—571 с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Различные формы деятельности на уроках словесности, способствующие выявлению и развитию одарённости

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ №262 (г. Москва)

В 2010 году на церемонии открытия Года учителя Президент РФ Д.А. Медведев раскрыл содержание проекта «Наша новая школа». Основной задачей данного проекта является раскрытие личностного потенциала детей, воспитание интереса к учёбе и знаниям, стремление к духовному развитию и росту, здоровому образу жизни, подготовка к профессиональной деятельности.

Отдельное внимание в проекте отводится поддержке и сопровождению талантливых (одарённых) детей. «Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одарённых ребят в каждой общеобразовательной школе. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников». «Следует распространять имеющийся опыт деятельности физико-математических школ и интернатов при ряде университетов России». «Для ребят, проявивших свои таланты в различных областях деятельности необходимо организовать слёты, летние и зимние школы, конференции, семинары и другие мероприятия, поддерживающие сформировавшуюся одарённость» [1].

Именно нестандартные решения, способность творчески мыслить должны сохранить индивидуальность личности ребёнка. Для педагога важно найти такие методы работы с одарёнными детьми, которые бы позволили развивать творческую одарённость. Это возможно осуществлять через уроки русского языка и литературы. Они помогают личности развиваться, анализировать возникающие проблемы, устанавливать системные связи.

Понятие одарённости возникло в 1960 году. Его сформулировал английский психолог Фрэнсис Гальтон. Одарённость может быть установлена только профессионально подготовленными людьми. При выявлении одарённости рассматриваются следующие параметры:

1) внутренняя мотивация ребёнка; 2) любопытство; 3) отличная память; 4) повышенная концентрация внимания; 5) причинно-следственные связи; 6) яркое воображение; 7) изобретательность; 8) сохранение и в жизни и в учёбе элементы игры; 9) творческий подход к любому делу; 10) сложность задания (одарённые дети не терпят готового ответа); 11) высокий уровень логического мышления; 12) способность к самооценке; 13) способность к прогнозированию; 14) стремление к постоянному углу-

блению в проблему; 15) повышенный интерес к задачам, которые имеют поиск решения.

Существует множество методов, позволяющих развивать одарённость у детей. К ним относятся: 1) работа в группах; 2) самостоятельный поиск знаний; 3) обучение в творческой деятельности; 3) эвристический метод обучения («Мозговой штурм», «Мозговая атака»); 4) проблемное обучение; 5) метод проектов; 6) аукцион, урок-игра, мини-конференция, диспут, урок-презентация, семинар, урок-путешествие, зачёт, элективные курсы, олимпиады, поэтическая мастерская, форма театрализации и мультипликации, ансамблевое музицирование. Поисковый и проектный метод обучения широко востребованы в решении проблем.

Разнообразить учебную деятельность на уроках литературы также помогают следующие упражнения: 1) словотворчество (образование слов, которые не существуют); 2) «Символ-образ» (учащиеся оживляют слова); 3) «Весёлая рифма» (написание стихотворений); 4) «Дружба слов» (к слову подбираются близкие по значению слова).

Одна из технологий выявления одарённых детей в воспитательной работе — исследовательские, творческие проекты, практико-ориентированные проекты. Этапы проекта: а) проектирование (планирование); б) поиск информации; в) продукт; г) презентация.

Учитель русского языка и литературы может применять несколько предложенных методов. Одна из задач учителя-словесника — научить ребёнка думать. Это возможно осуществить через проблемное обучение. Работа на уроке проводится с текстом художественного произведения. Могут использоваться следующие задания: поделка, рисунок, комикс, картинный план, словесный портрет героя, создание викторины, тест, сочинение истории или продолжение уже существующей, творческий пересказ, поиск слов в толковом словаре, переделывание жанра, работа с рифмой и создание нового стихотворения.

Внимание уделяется речевой компетенции учащихся, их творческому самовыражению. Одарённый ребёнок — это тот, который творит сам. Вначале его творение связано с текстом (свобода выражения), потом наступает свобода действия (инсценировка). В приведённом ниже при-

мере показано, как учащиеся работают с предложенной рифмой. Дана рифма из стихотворения Е. Баратынского «Весна, весна! Как воздух чист». Учащийся создаёт свой текст на основе предложенной рифмы.

Евгений Баратынский

Весна, весна! Как воздух **чист!**
Как ясен **небосклон!**
Своей лазурию **живой**
Слепит мне очи **он.**

Стихотворение учащегося

Как воздух **чист!**
Пылает **небосклон!**
И света луч **живой...**
В ночи искриться **он.**

Урок — «живой организм», тесное сотрудничество «учитель-ребёнок». К примеру, для подготовки музыкально-театрализованного представления «70 лет разгрома немецко-фашистских войск под Москвой» на первоначальном этапе происходит сбор информации. Учитель на уроке литературы даёт задание: написать о родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне, написать стихотворение на тему войны, сравнить героев произведений о войне. Выбор темы зависит от интересов и особенностей ребёнка. Например, в 5–8 классах можно предложить тему «Дети войны глазами детей». В старших классах — «Любовь во время Великой Отечественной войны». Учителя истории предлагают детям собрать исторический материал и сделать презентацию. В воспитательной работе огромную роль играет распределение заданий. Каждый учащийся и учитель отвечает за свой блок.

Такая работа позволяет одарённому ребёнку в полной мере раскрыть свои творческие особенности, вести поисковые исследования, заглянуть в будущее. Учитель создаёт проблемную ситуацию, которая решается в процессе обучения, ребёнок самостоятельно добывает фактический материал. Методическое объединение учителей русского языка и литературы пишет сценарий. В него включён материал, добытый самими учащимися (презентации, плакаты, рисунки, песни, чтение наизусть и другое).

Мой дедушка Папужук Николай Дмитриевич (1907–1944) родился в крестьянской семье в селе Головёнка Житомирской области. До войны работал мастером участка в лесхозе. Добровольцем ушёл на фронт. Воевал в составе 1-го Украинского фронта. В октябре 1944 года при освобождении Польши от немецко-фашистских захватчиков пал смертью храбрых при штурме Дуклинского перевала в ходе проведения Советской армией Карпатско-Дуклинской наступательной операции. Похоронен на воинском кладбище в г. Кросно (Польша).

Папужук Евгений, 9 класс

По мнению Е.Л. Мельниковой, известного московского психолога, одарённый ребёнок — это тот, кто умеет творить сам. Он может создавать что-то новое, в зависимости от уровня своего таланта. Самовыражение, самореализация выражается через представленные выше мини-сочинения, стихотворения, посвящённые определённой теме, работающие на весь проект. Таким образом, выявляются художественно-одарённые дети. У них красивая, сочная речь, не похожая на другую. Дети должны придерживаться главного мотивационного принципа: 1) чувствовать; 2) фантазировать; 3) рассуждать; 4) писать.

Например, при подготовке к конкурсу стихотворений «К толерантности через школьную поэзию», проводимый ГБОУ ЦВР им.А. С. Макаренко (г. Москва), учащимся 8–9 классов предложили зарифмовать от 15 до 30 строк на тему толерантности в России.

Мой друг

Шире, шире, шире круг!
ЗАО — мой любимый округ!
Собирайся милый друг...
Море глаз и тёплых рук...
Водим хоровод вокруг...
ЗАО — мой любимый округ!

От Поклонной до Кремля
Хоровод неспешно вьётся:
И узбек, и негр, и я —
Так Россия создаётся!

Мне — тепло, тебе — тепло
В этом мире разных наций!
Уважаем мы одно...
И скажу без прокламаций,
С другом мне всегда легко!

Я люблю твой цвет лица,
Я люблю твои ресницы,
Я люблю твои глаза,
Мой любимый друг столицы.

Шире, шире, шире круг!
ЗАО — мой любимый округ!
Мы навеки — ты и я!
Вместе — дружная семья!
ЗАО — мой любимый округ!

Такие ученические стихи становятся полезными для формирования нравственных и эстетических чувств, воспитания поэтического слуха, помогая подросткам проникать в секреты поэтической речи. В них таится возможность развития и совершенствования.

Большое место среди работ творческого характера занимает работа по картине. Можно предложить наполнить картину звуками. Учащиеся «озвучивают» кар-

тины «Опять двойка» Ф.П. Решетникова или «Утро» Т.Яблонской. Такой приём предусматривает работу не только с холстами известных художников, но и позволяет задуматься над выбором музыкального произведения к театрализованной миниатюре, костюмов.

На уроках литературы учащимся предлагается сочинить сказки («Королевство жемчуга», «О добре и зле», «Всё началось под дождём», «Дом с приведениями, или... В джазе только призраки», «Синяя полицейская будка», «Невероятная история Хлои»). Учащиеся оживляют неживые предметы: очки, стол, ваза, шариковая ручка. Далее придумывают этому герою имя, характер, рисуют его словесный портрет, настроение, придумывают сюжет. Задания могут быть связаны с инсценировкой, рисунком по придуманному произведению. Можно сделать из пластилина, бумаги, картона героев вымышленного ребенком произведения. Например, к сказкам, написанным учащимися для Международного детского творческого конкурса «Сказки красивого сердца», были сделаны декорации, сшиты костюмы.

Это произошло в старой доброй Англии... Но не в те стародавние времена, о которых многие себе воображают при словах «старая добрая». В общем, это были времена, когда люди слушали джаз, когда живой звук они предпочитали больше звука из наушников iPhone, когда женщины предпочитали роскошные платья рваным джинсам, когда мужчины носили шляпы и галантно снимали их перед дамами,

Литература:

1. Интернет-ресурс. <http://www.kpmo.ru/>

Работа с одарёнными детьми средствами научно-исследовательской деятельности

Водопьянова Татьяна Михайловна, учитель биологии
БОУ «СОШ №142» (г. Омск)

*Нет ничего такого сложного, что невозможно было бы исследовать.
Эрнест Хайне*

В современном обществе стало очевидной успешность и востребованность человека эрудированного, умеющего аргументировать, доказывать свою точку зрения, имеющего творческий потенциал. Поэтому обучающихся надо готовить к тому, что полученные знания важно не только усваивать, но и преумножать, творчески перерабатывать, использовать их практически. Важную роль в развитии и реализации творческих способностей играет научно — исследовательская деятельность.

В БОУ г. Омска «СОШ №142» более 20 лет ведется работа по данному направлению. Целью научно-иссле-

когда... Да что вспоминать! В те времена даже привидения жилось гораздо легче.

Итак, вернёмся к истории. Особняк мистера Брауна сильно обветшал и нуждался в ремонте. Как говорится, без хозяина и дом сирота. А вот с хозяевами дело обстояло совсем плохо. Никто не хотел приобретать старый огромный дом. Да ещё поговаривали, что его облюбовали привидения. А привидения в нём действительно были. Но это были не какие-то там жуткие, злые и кровожадные призраки. Совсем нет! Это были славные парни: Ник, Боб, Джек да и сам мистер Браун...

Михаил Чернявский, 8 класс

В выявлении орфографической зоркости у детей учащимся был предложен городской конкурс, проводимый МГГУ им.Шолохова «Москва — город грамотных людей». Ученики 5—11 классов должны были сфотографировать вывески, плакаты на улицах, площадях г. Москвы с нарушением лексической и грамматической нормы.

Проблема одарённости представляет собой комплексную проблему. В выявлении одарённости у детей участвуют все педагоги образовательного учреждения. Вопрос состоит в том, какие методы выберет школа и педагог для выявления одарённости. Цель уроков словесности — будить детскую любознательность, пробуждать желание заглянуть за рамки учебника, формировать активное отношение к процессу познания.

довательской работы с учащимися является создание условий для развития творческой личности, её самоопределения и самореализации. Для реализации цели поставлены следующие задачи: формировать интересы, склонности учащихся к научно-исследовательской деятельности, умения и навыки проведения исследований; развивать интерес к познанию мира, сущности процессов и явлений; развивать умения самостоятельно, и творчески мыслить, использовать их на практике; способствовать мотивированному выбору профессии, профессиональной и социальной адаптации.

Одним из условий успешной социализации личности является работа с одаренными детьми, осуществление этого возможно только с включением их в творческую деятельность. Благоприятные условия для одаренных детей создает предпрофильная подготовка обучающихся и профильное обучение старшеклассников. Но даже в профильных классах при организации научно-исследовательской деятельности учитель сталкивается со следующими трудностями:

- слабое владение обучающимися методологией научных исследований, недостаток методической, научной, психолого-педагогической, специальной литературы;
- большая загруженность учащихся, отсутствие времени;
- преобладание в традиционном обучении репродуктивных методов, вступающих в противоречия с исследовательскими методами.

Следовательно, формирование и развитие исследовательских умений напрямую зависит от того, насколько сформированы элементарные умения и навыки, составляющие операционный компонент исследовательского умения, а также от того насколько сформированы у уча-

щихся исследовательские знания, используемые в умении оперировать исследовательскими терминами и понятиями. С целью преодоления указанных противоречий, начиная с 6 класса работаю над терминологией и понятиями используемыми при формировании исследовательского умения. В программе В. Пасечника в учебнике 6 класса в качестве закрепления учебного материала приведено достаточно много различных примеров экспериментальных опытов. Используя описания приведенных опытов, даю задание обучающимся описать его по следующему плану:

1. Оборудование и материалы, используемые для проведения опыта
2. Условия необходимые для проведения опыта
3. Как протекает данный опыт (ход опыта)
4. Результат опыта
5. Вывод

Отработку исследовательского умения рассмотрим на примере темы «Дыхание растений» (Программа В. Пасечника). Класс делится на 3 варианта. Каждый вариант получает одинаковое задание: используя рисунок 122 (вариант 1 — рисунок 1, вариант 2 — рисунок 2, вариант 3 — рисунок 3), опишите ход опыта в соответствии с таблицей:

Задания	I вариант
1. Перечислите оборудования и материалы необходимые для проведения опыта	1. <i>Стеклянная бутылка бесцветная, прозрачная</i> 2. <i>30–40 семян</i> 3. <i>Свеча</i> 4. <i>Проволока</i> 5. <i>Пробка</i> 6. <i>Известковая вода</i> 7. <i>Стакан</i> 8. <i>Спички</i>
2. Условия необходимые для опыта	<i>Семена должны быть проросшими, набухшими</i>
3. Ход опыта	<i>Зажженную свечу, прикрепленную к проволоке опустить в бутылку</i>
4. Результат	<i>Свеча гаснет. Известковая вода мутнеет</i>
5. Вывод	<i>В банке присутствует углекислый газ, кислорода нет. Следовательно, семена дышат кислородом, а выдыхают углекислый газ</i>

В качестве домашнего задания предлагаю выполнить опыт, о котором также говорится в данном параграфе, но полное описание его отсутствует:

Если вместо бутылок взять термос, хорошо сохраняющей тепло, то, опустив в него термометр, легко заметить повышение температуры. Эта часть энергии при дыхании выделилась в виде тепла.

Предлагаю детям проделать дома опыт с разными семенами, заполнить таблицу, более подробно описать полученный результат.

Постепенно осуществляю переход от заданий с точными предписаниями учителя, к постепенному увеличению доли самостоятельности при планировании и проведении эксперимента. Выполнение эксперимента в домашних условиях может оказаться более комфортным для учащихся, так как при этом они не связаны временными рамками, и это дает возможность каждому ребенку работать в своем темпе и на определенном уровне. Систематическая, последовательная работа в классе и дома со-

здает предпосылки для формирования как обобщенных знаний и умений, так и непосредственно умения вести самостоятельное исследование в соответствии с логикой научного познания. Постепенно расширяя данные умения ввожу такие понятия как актуальность, проблема, гипотеза. Обучаю детей представлять полученные результаты исследования в различных знаковых системах: с помощью таблиц, графиков, схем, формул и др., а также учу логически выстраивать свое сообщение и предоставляю возможность отработать навык публичного выступления.

Таким образом, отрабатываются и на уроке и в домашних условиях три составные части любого исследовательского умения:

- 1) умение работать с научной и научно популярной литературой;
- 2) умение проведения наблюдения;
- 3) умение постановки экспериментов.

Постепенно терминологический и понятийный аппарат учащихся расширяется и к 7–8 классу они вполне могут

проводить научно-исследовательские работы, выходящие за рамки учебника в соответствии своему возрасту.

В 9 классе формируется группа ребят, которые с удовольствием занимаются научно-исследовательской деятельностью. Исследовательская деятельность в школе

осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Процесс реализации научно-исследовательской работы в профильных классах представляет собой отработанную в течение нескольких лет технологическую цепочку.

Этап	Сроки выполнения	Содержание
1 этап	Апрель-май	В процессе индивидуальной работы с обучающимися производится выбор темы предполагаемого исследования, определяется круг проблем требующих решения, проводится подбор необходимой литературы. Делая выбор темы будущего исследования, учитываем заинтересованность самого ребенка, уровень знаний ребенка, наличие необходимого оборудования для проведения экспериментальной части.
2 этап	Июнь-август	В течение летнего периода проводится сбор материала, полевые эксперименты, изучается литература по будущей работе. Обучающиеся самостоятельно и осознанно приобретают новые знания из различных источников – собственного опыта, учебника, дополнительной литературы, Интернета.
3 этап	Сентябрь	Под руководством учителя проходит корректировка научного исследования. Уточняются появившиеся затруднения. Учитель проводит индивидуальные консультации
4 этап	Октябрь-ноябрь	Проводятся лабораторные эксперименты к данной работе. Анализируются и обрабатываются полученные данные.
5 этап	Декабрь	Идет оформление результатов работы. Готовые работы заслушиваются на уроках, семинарских занятиях, на кружковой работе. Проводится экспертиза работы. В процессе её выявляются «слабые» и «сильные» стороны данной работы, оказывается помощь в решении возникающих вопросов. Лучшие работы рекомендуются к участию в научно-практической конференции школы.
6 этап	Январь	В январе в школе проходит ежегодная конференция учащихся по всем учебным предметам. Членами жюри являются учителя, родители, ученые, именно они дают окончательную оценку выполненной работе, а так же рекомендации к её дальнейшему использованию. При подведении итогов все дети получают грамоты, сертификаты.
7 этап	Февраль-март	Обучающиеся представляют свои работы на самых разнообразных научно – практических конференциях. Это – «Шаги в науку», «Белая Береза», Международный день птиц, «Здоровые дети – здоровая планета».

Занимаясь научно-исследовательской деятельностью учащиеся профильных классов работают с различными справочниками, научной литературой, Интернет-ресурсами; выступая перед большой аудиторией, учатся аргументировать свою точку зрения. Слова «исследование», «гипотеза», «актуальность» не вводят их в заблуждение. Наши выпускники легко адаптируются к студенческой жизни, им не стоит большого труда написать реферат,

курсовую работу. Для многих наших обучающихся занятия научно-практической работой стали стартовой площадкой для выбора дальнейшего жизненного пути. Огромное количество выпускников школы продолжают эту работу и в ВУЗах, среди выпускников профильных классов есть и кандидаты педагогических, медицинских, технических наук.

Литература:

1. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся // Завуч. – 2005. №6. – с. 4–29.
2. Батан Л.Ф. Развитие познавательной активности в адаптивной технологии обучения: Курс лекций. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2002.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991.
4. Веденева Т.Е., Воинова М.И. Организационная форма презентации результатов проектно-исследовательской деятельности учащихся // Дидакт. – 2003. №6 – с. 53.
5. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991.
6. Кушко А.В. Научно-практические семинары в системе методической работы школы по теме «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся» // Практика административной работы в школе. – М: Сентябрь – 2002. №1. – с. 38–42.
7. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и практической деятельности учащихся // Исследовательская деятельность школьников. – 2003. – №4.

8. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. — М.: Народное образование, 2001. — 272 с.
9. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998.

Проблемы воспитания младших школьников из асоциальных семей и методы их решения

Ворнык Мария Николаевна, аспирант
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия (Украина)

В статье отражены проблемы и последствия негативного воспитательного влияния семей с асоциальным типом поведения на становление и развитие личности младшего школьника, а также приведены возможные пути их решения.

Ключевые слова: асоциальная семья, младший школьник, принципы воспитания, методы воспитательной работы, учитель начальных классов, психолого-педагогическая помощь.

At the article has been reflected the problems and the results of asocial families' negative education on primary-school pupil personality and possible ways to settle them.

Key words: asocial family, primary-school pupil, the educational principles, the educational methods, primary-school teacher.

Постановка проблемы в общем виде... Важной ячейкой общества XXI века является семья, от которой зависит его становление, функционирование, а значит, и стабильность. Залогом эффективного функционирования украинского государства является высокое культурное, моральное, физическое и экономическое развитие семьи. Семья — это первооснова воспитания и развития подрастающего поколения, становления и социализации ребенка, основная база его духовного, морального и интеллектуального развития. Поэтому вопрос становления, роли и развития семьи в обществе является актуальной проблемой нынешнего времени. Еще древнегреческий мыслитель Платон отмечал, что общество должно осуждать граждан, которые не создали семьи до 35 лет, а впоследствии платить налог. Аристотель говорил, что семья — это первый вид общения людей, из которого вырастает государство. По мнению И. Канта, семья должна быть основана на пожизненной верности и договоренности в отношениях. Такого же мнения придерживался и Фихте, а Гегель считал семью зависимой от условий жизни и predetermined христианской моралью [1]. Жизнь семьи кардинально меняется, когда появляется ребенок, что ведет за собой целый ряд последствий. Формируется система отношений не только между родителями и ребенком, между их взаимными правами и обязанностями, а также между семьей и государственными органами. Отслеживается значимость позиции ребенка в семье, формирование его мировоззрения, ценностных ориентаций, норм морали и культуры поведения в обществе.

Анализ исследований и публикаций. Понятие «асоциальная семья» рассматривают в своих работах Н. Волкова, С. Сысоева, Т. Поясок, О. Дубасенюк; проблемам семьи и воспитания детей посвящены труды Т. Алексеенко, Л. Вольнец, О. Докукиной, З. Зайцевой, В. Заслуженюка, А. Макаренко, О. Невмержицкого, В. Постового, В. Сухомлинского, Ю. Якубовой, К. Чгонива, П. Щербаня и др.

Целью статьи является отображение проблематики и последствий воспитательного влияния семей с асоциальным типом поведения на личность младшего школьника, а также приведение возможных путей их решения.

Изложение основного материала. «Семья — важный инструмент индивидуального становления личности: именно в ней ребенок впервые включается в общественную жизнь, усваивает ее ценности, нормы поведения, способы мышления, язык... Семья — это школа воспитания, передачи опыта жизни, жизненной мудрости» [10, с. 583]. Впервые в семье ребенок познает существование собственного «я», получает представление о мире, человеческих взаимоотношениях, о системе ценностей. Позитивный воспитательный процесс в семье способствует успешной социализации ребенка, самореализации и становлению в обществе, приобретению им внутренней культуры и внешних позитивных качеств, что «активизирует процесс усвоения ребенком общественно необходимых нормативов поведения, оказывает значительное влияние на его возможность воспринимать стихийные влияния окружающей среды, стимулирует усвоение позитивного примера» [8, с. 321]. С самого рождения ребенок ориентируется на пример родительских взаимоотношений

(гармонии чувств и эмоциональной близости), усваивает ценностные ориентации семьи, культуру жизни (уровень общей и психолого-педагогической культуры), соблюдает ее традиции и обычаи. Как следствие, «воспитание детей в семье должно способствовать сохранению духовных и культурных ценностей народа, его внутренних и внешних признаков — сознанию и самосознанию...» [7, с. 4]. Ценностные ориентации семьи проявляются в способе и стиле жизни семьи, социальных и межэтнических отношениях, жизненных целях, планах и способах их достижения [5, с. 92]. Успешность передачи младшему поколению социального опыта, ориентаций и норм жизнедеятельности, знаний, умений и навыков, зависит от уровня культуры и социального статуса родителей, а также сущности самого процесса воспитания. В педагогической науке отслеживается идея: в каких условиях будет расти ребенок, такие последствия его поведения мы увидим в будущем. «Кем станет человек — полноценной личностью или моральным уродом, участником или помехой в делах общества, его защитником или его бедой — во многом зависит от того, насколько правильное семейное воспитание он получит в детстве» [11, с. 4]. Если говорить о двух сторонах семейного влияния на личность ребенка — позитивную и негативную, то именно «неблагополучные условия жизни и воспитания — вносят в систему ценностей, мотивацию и выбор варианта поведения малолетних те негативные начала, которые при подходящей ситуации проявляются в противоправных уступках» [11, с. 14]. Еще А. Макаренко отмечал, что «... возникла другая чрезвычайно важная задача — это воспитание тех детей, которые выпадают из семьи. Они тяжелее, чем беспризорные, потому что беспризорных породила улица, а этих и улица, и педагоги, и родители» [4, с. 31]. Тип семьи, ее состав, материальные и воспитательные возможности, культурные и духовные ценности, внутренняя атмосфера — оказывают позитивное или негативное влияние на социализацию, развитие и воспитание ребенка. Семья является «первичной матрицей, в середину которой вырастает корень личности, откуда появляются ее истоки; семья ориентирует ребенка в первую очередь на своих членов и других родственников, только потом — на социальное окружение, общество в целом» [2, с. 64]. К сожалению, не во всех семьях наблюдается позитивный воспитательный потенциал, прочность родственных отношений, взаимоуважение и понимание. «Семья может быть могучим фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, а также источником психической травмы и разного рода расстройств: неврозов, психозов, психосоматических заболеваний, сексуальных и социальных отклонений» [9, с. 63]. Неблагоприятные факторы влияния семьи на личность младшего школьника наблюдаются в семьях, характеризующихся асоциальным типом поведения в обществе (пьянство, наркомания, хулиганство, брань), незнания элементарных принципов педагогической культуры, физиологических и психологических особенностей ребенка, оказывают огромное негативное влияние на воспитание

младшего школьника, «основной метод воспитания в этих семьях — угрозы и телесные наказания. Детям свойственная замкнутость, лживость, трусость, грубость, жестокость» [3, с. 18]. Негативная ситуация в семье приводит к негативным последствиям, которые влияют как на здоровье, так и на поведение ребенка. Детям, растущим и воспитываемым в семьях, где преобладает по большей части антипедагогическое поведение, эмоционально-напряженная атмосфера взаимоотношений, более свойственны расстройства психической и нервной систем. Это может приводить ко многим последствиям: дезадаптации в обществе, замкнутости, непредвиденности в поведении, отсутствию мотивации и желания учиться, конфликтности, неуверенности в собственных силах, неадекватности поведения и самооценке и т.п. В таких условиях ребенок приобретает негативный жизненный опыт, испытывает серьезные моральные и психические травмы, что, безусловно, отображается на его развитии, учебе, самовыражении, реализации себя как личности в обществе и взаимодействии с окружающими.

В младшем школьном возрасте ребенок начинает осознавать свою значимость, индивидуальность, формируется его интеллектуальный, эмоциональный и социальный статус, дети стремятся утвердиться среди ровесников и взрослых, а главное — «дети очень чувствительны к мнению взрослых, они становятся для детей примером, который те стараются наследовать» [6, с. 92–93]. Именно поэтому отрицательные черты поведения у детей младшего школьного возраста являются одним из показателей неблагополучия семьи. В асоциальных семьях дети часто становятся свидетелями конфликтных ситуаций, аморального поведения, «пьяных ссор», злодейства. Отслеживаются слабые воспитательные и образовательные возможности таких семей, часто наблюдаются физические наказания, что усиливает агрессивность детей, безнадзорность и безразличие к личности младшего школьника.

Поскольку функционирование асоциальных семей в обществе приводит к потере ее воспитательных возможностей: аморальное поведение, жестокое или безразличное отношение к ребенку, отсутствие духовных и моральных ценностей, психолого-педагогических знаний в вопросах воспитания и развития младшего школьника, нарушение эмоционального и физического контактов; то основная ответственность за процесс воспитания, становления и развития детей из таких семей, а также улучшения взаимоотношений в семье, полагается на педагогов.

С этой целью определены основные принципы воспитательной работы учителя начальных классов:

- принцип целеполагания — предполагает четкую направленность воспитательных действий педагога на преодоление негативных последствий семейного воспитания младшего школьника;

- принцип гуманизации — предусматривает налаживание доброжелательных отношений в семье, воспитание ответственности с позиции интересов ребенка, создание благоприятных условий для полноценного социального,

морального, физического и интеллектуального развития младшего школьника;

— принцип индивидуального подхода к личности ученика — это проявление понимания, доверия, уважения на физическом и эмоциональном уровнях, учитывая его социально-психологические особенности, с целью обеспечения условий для самопознания, самосознания и самореализации младшего школьника;

— принцип систематичности и единства предупреждающих и воспитательных педагогических мероприятий, направленных на предотвращение психических расстройств и негативного поведения у младших школьников, а также организация воспитательной деятельности, которая включает: цель, содержание, задание, средства и методы системного педагогического влияния на младших школьников из асоциальных семей;

— принцип формирования психолого-педагогической культуры родителей, как предпосылка успешного семейного воспитания младших школьников.

Успешная реализация принципов социально направленной воспитательной работы возможна лишь при условии глубокого понимания педагогом жизненных позиций и ориентиров младшего школьника, его желания и возможности оценить собственные недостатки и сознательно воспринять педагогические методы воспитательного влияния с целью достижения позитивного результата. Учителям начальной школы следует применять действенные педагогические методы воспитательного влияния, учитывая психологические и возрастные особенности младшего школьника, поскольку методы внушения и позитивного примера (способствуют осознанию учеником своих действий и поступков, переосмысления жизненных ценностей, взглядов и убеждений); методы приучения, тренировки и игровой деятельности (основаны на деятельности учеников и направлены на формирование их личных качеств, проявление активности в поведении с привлечением инициативности, творческого подхода, сотрудничества и партнерства); методы поощрения и одобрения (подбадривают ученика, вызывают позитивные эмоции, чувство самоутверждения и побуждают к дальнейшим позитивным действиям). Профессиональный подбор педагогом отмеченных методов воспитательного влияния и психологическая готовность школьника принять помощь, способствуют воспитанию моральных качеств личности (любви к ближнему, сочувствию, чувству ответственности за свои поступки), воспитания культуры поведения и общения.

Учитывая вышеуказанные факторы влияния на ребенка, учителю необходимо создать такую атмосферу в учебно-воспитательном процессе, чтобы ученик чувствовал психологическую защищенность, социально-педагогическую стабильность и поддержку окружающих. Поэтому, психолого-педагогическая помощь ученику со стороны учителя заключается в следующем:

— настроить ученика на позитивный лад с целью почувствовать себя нужным в общественной жизни (бесе-

дами, рисуночная методика «Я и моя семья», методами убеждения и внушения и т.п.);

— привлечь младшего школьника к активной деятельности в школьных и внешкольных мероприятиях (игры, соревнования, конкурсы, представления);

— «приближение к прекрасному» (экскурсии на природу, походы в музеи, театры, знакомство с национальными традициями, произведениями искусства и т.п.). Вылазки на природу, экскурсии и походы, организованные учителем, дают возможность ученикам почувствовать гармоничное единство с природой через наблюдение за растительным и животным миром, явлениями природы, что побуждает к развитию познавательных возможностей, расширению мировоззрения, воспитанию любви и бережливого отношения к окружающему, способствует успокоению нервной системы, преодолению агрессии, стрессов, тревожности, растерянности. «Путей приобщения детей к прекрасному в народной педагогике много, и все они имеют одно назначение — строить искренние и доброжелательные взаимоотношения в семье, детей воспитывать учтивыми, приобщая их как можно раньше к миру прекрасного. Благодаря народной песне и музыке детям передается в наследство эмоциональное, эстетическое, моральное богатство народной души, ее высокая духовная красота» [12, с. 152]. Именно поэтому школа должна привлекать семьи учеников к активной совместной деятельности, способствующей оздоровительно-воспитательному влиянию на семью в целом, а особенно на личность младшего школьника, которая еще формируется и стремится к прекрасному;

— привлечение родителей к совместной игровой деятельности с детьми, обыгрывание типичных конфликтных ситуаций и их анализ в присутствии ребенка. Учитель привлекает родителей к проведению семейных и религиозных праздников с целью формирования чувства единства, дружества, эмоционально-волевого характера, глубокого чувства духовной культуры. Проведение практикумов (разыгрывание конфликтных ситуаций, выполнение педагогических упражнений), привлечение родителей и детей к ролевым играм способствуют осознанию возможностей преодоления конфликтов, предотвращению асоциального поведения, налаживанию контактов с окружающими, созданию позитивной эмоциональной атмосферы. «Эффективность ролевой игры обеспечивается: активностью каждого участника, помогающего преодолеть психологические барьеры; максимальным эмоциональным привлечением родителей, стимулирующим развитие воображения и интуиции; возможностью испытания разных стратегий в процессе решения задания с отслеживанием их влияния на эффективность решения конкретной проблемы; актуализацией теоретических знаний и соотношением их с жизнедеятельностью семьи» [7, с. 55].

Выводы... Реализуя отмеченные социально-педагогические принципы и методы воспитательного влияния на личность младшего школьника и его семью, учитель на-

чальной школы сможет помочь ученику в процессе его социализации, а также активизировать воспитательные возможности асоциальной семьи и улучшить условия их функционирования в социуме.

Литература:

1. Аболина Т.Г. Этика: учебное пособие / Т.Г. Аболина, В.В. Ефименко, О.М. Линчук и др. — К.: Лыбидь, 1992. — 328 с.
2. Ахмадеев А.А. Социальная адаптация в контексте семьи: социально-философский анализ / А.А. Ахмадеев, А.А. Ширяева. — Уфа: БГУ, 2001. — 102 с.
3. Краснова Н.П. Методика работы социального педагога: учебное пособие для студ. пед. ун-та / Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. — Луганск: Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченка, 2001. — Ч. 2. — 112 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. — Т. 4. — С. 31.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / [под ред. В.А. Сластенина]. — [2-е изд., испр. и доп.]. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
6. Невмержицкий О.А. Сотрудничество с родителями: пособие / О.А. Невмержицкий. — К.: Гнозис, 2005. — 265 с.
7. Програма формирования педагогической культуры родителей / [О. Л. Хромова, Т.Ф. Алексеенко, О.М. Докукина и др.]; под ред. В.Г. Постового. — К., 2003. — 108 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / [гл. ред. В.В. Давыдов и др.]. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998–1999. — Т. 2. — 670 с.
9. Сорочинская В.Е. Организация работы социального педагога: учебное пособие / В.Е. Сорочинская. — К.: Кондор, 2005. — 198 с.
10. Спиркин А.Г. Философия: учебник / А.Г. Спиркин. — М.: Гайдарики, 2000. — 816 с.
11. Чгонив К.Е. Семья, дети, школа / К.Е. Чгонив, Г.М. Миньковский. — М.: Юрид. лит., 1989. — 448 с.
12. Щербань П.М. Национальное воспитание в семье / П.М. Щербань. — К.: Культурол, 2000. — 260 с.

Особенности воспитания патриотизма в современной полиэтнической школе

Гаджимагомедова Шумайсат Солеймановна, ассистент
Дагестанская государственная медицинская академия (г. Махачкала)

Ключевые слова: гражданско-патриотические качества, полиэтническая образовательная среда, патриотическое воспитание, национальное образование.

Формирование гражданско-патриотических качеств является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогики. Особую остроту она приобретает в связи с изменениями, которые произошли в России в конце XX и начале XXI века. Переход из одной экономической формации в другую, привели к деградации сложившейся прежде советской системы патриотического и интернационального воспитания. Отсутствие действенных идеологических установок привело к тому, что по данным СМИ, в России действует более 10 неонацистских организаций, объединяющих в своих рядах не менее 50 тысяч подростков, так называемых «скинхедов», и это в то время, когда в ведущих странах мира идет усиление патриотического воспитания, где культивируется верность родине, уважение к своему государству, историко-культурным ценностям, его символам, законодательным и нормативным актам и многое другое [2].

В этих условиях нестабильности особое значение приобретают формирования гражданско-патриотических качеств личности через изучение родной культуры, тра-

диций, устного народного творчества, горской этики и т.д., чему подтверждением служит утверждение Д.С. Лихачева о том, что даже в XXI веке мы не должны забывать национальные особенности воспитания, поскольку построенный на этнопедагогике образовательный процесс, способствует социализации личности, обеспечивает максимальное раскрытие его потенциала в социуме [5].

Особенности гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения анализированы в исследованиях З.Т. Гасанова, З.З. Гасановой, Қ.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, П.Ф. Каптерева, В.Я. Стоюнина, К. Яроша, О.С. Богдановой, Н.И. Болдырева, Д.М. Маллаева, Э.И. Моносзона, Г.Н. Филонова, И.Ф. Харламова и др., где патриотизм рассматривается как осознанное отношение личности к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям, выражаемая в эмоционально-смысловой оценке субъективных возможностей [2,4,6,7].

История зарождения и развития патриотического воспитания в Западной Европе и России, показывает, что

одним из критериев становления личности выступает гражданское воспитание подрастающего поколения, занимаемое важное место в становлении страны и народа, формировании социальной жизни и экономическом процветании, культурном развитии и т.д., поскольку субъект социума должен любить и ценить свою Родину, оберегать ее от врагов, завоевателей, бережно относиться к духовному наследию и т.д.

Практика подготовки личности в системе общего образования показывает, что формирование гражданина и патриота начинается с малых лет в семье, в доме, на улице, в городе и родном крае, постепенным переходом к любви к стране, которая тесно переплетается с гражданственностью, которую невозможно представить без преданности, служения Родине, готовности к защите интересов Отечества и т.д.

Сегодня формирование гражданско-патриотических качеств личности обеспечивает: позицию хранителя и носителя семейных традиций (патриот семьи); владение культурой межличностных отношений, готовность защищать свои права и интересы в среде сверстников (патриот группы); осознание причастности к истории, культуре, традициям школы (патриот школы); знание и поддержание исторических и культурных традиций народа, социума (село, город, район и т.д.) (патриот малой родины); защита отечества (патриот страны), способность интегрироваться в мировую культуру, не теряя национальной самобытности (гражданина мира).

С этих позиций система национального образования должна стать социальным институтом, обеспечивающим оптимальные условия для овладения этнокультурой, традицией, формирования нравственных устоев, духовных ценностей в совокупности выступающих важной составляющей гражданско-патриотического воспитания. При этом накопленный педагогической наукой и практикой позитивный опыт патриотического воспитания, использования национально-регионального своеобразия, материальных и культурных условий жизни, религии, менталитета и т.д., представляется уместным использовать для формирования гражданско-патриотических позиций личности старшеклассника.

В современной общеобразовательной школе, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется формированию гражданско-патриотической позиции выступающей основой сплоченности и единства этноса, вследствие чего остро ощущается потребность в подготовке личности способной жить в гражданском обществе, готовой к выведению страны из экономического и социального кризиса и т.д., вследствие чего в практике гражданско-патриотического воспитания существуют ряд нерешенных проблем, среди которых:

- необходимость формирования гражданско-патриотической позиции в кардинально изменившихся социокультурных условиях и отсутствием обоснованности концепции и системы, ориентированной на этот процесс;

- возможности народных традиций, этических норм и ценностей, произведений устного народного творчества в формировании гражданственности и патриотизма и отсутствием научно обоснованных моделей их использования в образовательной практике;

- значимость гражданско-патриотической позиции в поведении личности старшеклассника и отсутствием научно-обоснованной среды, способствующей проявлению гражданских и патриотических чувств и качеств и т.д.

Исходя из выше сказанного, для формирования гражданско-патриотических позиций личности старшеклассника в поликультурной образовательной среде на наш взгляд необходимо:

- обеспечить учет общечеловеческих и национально-культурных ценностей: этноса, группы, рода и т.д. в воспитательном процессе;

- использовать этнические традиции и устное народное творчество в гражданско-патриотическом воспитании личности старшеклассника;

- использовать активные формы и методы, способствующие формированию гражданско-патриотических позиций старшеклассников.

Проблемы формирования гражданско-патриотических позиций имеют важное значение в полиэтничном, многоязычном Северо-Кавказском регионе, народы которого имеют много общих черт с точки зрения истории, культуры, менталитета, что способствует выбору определенных педагогических приемов, которые можно применить в гражданско-патриотическом воспитании личности старшеклассника. Целью национальной школы, с этих позиций, выступает расширение социальной базы для возрождения или интенсификации национальной (этнической) культуры, что приведет к сближению и взаимному диалогу, воспитанию патриотизма, актуализации исторической памяти, ярким эмоциональным этническим чувствам характеризующим патриотизм на индивидуальном уровне.

В результате обеспечивается усвоение ценностей социума и этноса, осознание сопричастности к истории (гражданский долг, национальное достоинство, честь и др.), самооценка себя как личности, как гражданина, и, наконец, активная жизненная позиция, выраженная в личной ответственности за своё отечество в настоящем и будущем.

Кроме того, воспитанию патриотизма способствует усвоение знаний особенностей эпохи, тенденций развития общества, изменений, происходящих в стране, регионе, макро — и микросреде (город, семья, школа и др.), формируя критическое отношение к себе, к своему времени, различного рода событиям и т.д.

Процесс воспитания патриотизма осуществляется не только благодаря внешним и внутренним факторам, но и принципам целостности, преемственности и непрерывности во взаимодействии внешних и внутренних, субъективных и объективных факторов. В этой совокупности факторов и условий активность самой личности выступает

важным условием обеспечения целостности и неповторимости мировоззрения, индивидуальности, представления о себе самом (Я — осознающее (процесс), Я — объект (содержание), Я — реальное (каков я на самом деле), Я — идеальное (каким бы я хотел быть) и Я — зеркальное (каким меня воспринимают другие) в определенной социокультурной среде, коллектив Я, друзья Я, недруги Я и т.д. Через социальное Я-концепции происходит формирование исторического сознания и патриотизма старшеклассника, причем осуществляется данный процесс на основе формирования мировоззрения личности в результате усвоения её требований и эталонов данного общества, с одной стороны, и адаптации к социокультурному окружению, с другой.

Приведенные взаимосвязи определяют две группы факторов формирования чувства патриотизма: субъективные, понимаемые как внутренние движущие силы развития личности, включающие критическое отношение к жизни, пытливість к информации, с целью отделить истинное и ложное; восприимчивость к опыту, воспитание на традициях поколений; воспитанность как сформированность определенных качеств, воспитуемость как восприимчивость к влиянию в совокупности выступающие и результатом и источником самопознания и самопроявления индивида; объективные, выступающие в качестве внешних предпосылок, создаваемые социальным окружением и характеризующие уровень экономической и политической лабильности в обществе, развитость чувства патриотизма и господствующего образа жизни, социально-ценный жизненный опыт старших поколений,

ценностные ориентации, идеалы, влияющие на развитие направленность и степень активности индивида.

Чувство патриотизма, рассматриваемое как сложный феномен, формируется на основе стереотипов, отражающих образ и стиль жизни народа, его нормы и ценности, представления о самоотносительности других народов, где важное место занимают показатели: этническая самоидентификация, установки, выявляющие направленность этнических отношений, социокультурные оценки и установки, этнические ценности и т.д.

Особое место в воспитании патриотизма сегодня отводится личности учителя, который владеет гуманистическими технологиями воспитания, умеет создавать оптимальные условия для воспитания чувства патриотизма, внутриэтнической консолидации, развития культуры этноса, расширения сферы функционирования языка и круга его носителей, формирования индивидуальной этнической идентичности и т.д.

Важной составляющей формирования гражданско-патриотической позиции в полиэтнической образовательной среде старшеклассников выступает технология с соответствующими способами и приемами взаимодействия учителя и учащихся, способствующих повышению уровня гражданственности и патриотизма выпускников общеобразовательных учебных заведений. Основными условиями формирования самосознания старшеклассника выступают воспитывающий характер обучения, единство педагогических позиций и требований, наличие традиций в семье и школе, связь школы, семьи и общественностью в восприятии традиций и опыта старших поколений.

Литература:

1. Голев А.Г. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений у старшеклассников. Пятигорск: ПГЛУ, 1996. — 56 с.
2. Денисова Г.С. Национальная школа на Северном Кавказе: региональное или этнонациональное содержание // Тезисы докладов IV годичного собрания Южного отделения РАО. — Ростов н/д: издательство РГПУ, 1997. — Ч. II. — С. 47–48.
3. Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. — №9. — 2003 г.
4. Кузьменко П.Н. Ментальность общества и проблемы инноваций // Этнос, культура, образование в контексте современных социально-педагогических реформ. — Карачаевск: 1998, с. 53–55.
5. Лихачев, Борис Тимофеевич. Педагогика [Текст]: учеб. пособие, рек. КВШ МНР / Лихачев, Борис Тимофеевич. — 4-е изд.; перераб. и доп. — М.: Юрайт-Издат, 2003. — 607 с.
6. Смолин О.Н. Российская национальная доктрина образования: размышление над концепцией // Педагогика. — 1999. — №7. — с. 3–14.
7. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагог. — 1999. — №2. — С. 30–35.

Роль социального проектирования в становлении личности учащихся

Галицкая Лариса Владимировна, заместитель директора по воспитательной работе
МБОУ СОШ №20 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Бийск)

Основная задача деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения — формирование гармонически развитой, социально активной личности, способной к самоорганизации, умению отстаивать свои права. Средством, способствующим решению этой задачи можно считать участие в социально значимой общественной деятельности, создании общественных объединений и т.п. Почему именно социальное проектирование? Это объясняется рядом причин:

Во-первых, в подростковом и раннем юношеском возрасте завершается формирование когнитивных процессов, и, прежде всего, мышления. Возникает полноценное теоретическое мышление, совершенствуется мышление практическое (предприимчивость, экономность, расчетливость, умение оперативно решать поставленные задачи), приобретаются умения и навыки, от которых зависит профессиональная деятельность учащегося в будущем.

Во-вторых, современному обществу необходима новая личность, неординарно мыслящая, свободная, самостоятельная и творческая. Для того, чтобы такая личность воспитывалась, следует создавать условия, необходимые для ее развития. Наряду с этим, необходимо помнить о том, что вне реального коллектива полноценная личность сформироваться не может.

В-третьих, воспитание во многом означает изменение социальных установок человека: знаний, эмоций и действий. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим действия в связи с объектом установки).

Известно, что организация проектной деятельности учащихся имеет не только образовательный и развивающий потенциал, что участие в проекте можно эффективно использовать в целях воспитания самосознания обучающихся, поэтому, ознакомившись с основными характеристиками работы над социальным проектом, выделили следующие моменты:

Социальное проектирование — форма психолого-педагогической адаптации «компьютерного» обучающегося к существованию в социуме.

Социальное проектирование позволяет объединить детей, наполнив их взаимодействие творчеством и созидательной деятельностью.

В проекте обязательна работа не одного, а целой команды.

Участие в проекте способствует социализации и социальному творчеству детей и юношества, включает в кол-

лективно-полезное дело, развивает позитивное отношение к начатому делу.

Роль педагога становится координирующей (консультант — советник).

Ученический и педагогический коллектив нашей школы участвует в проектной деятельности с 2003 года. Создаются локальные проекты группы для работы над каким-либо проектом. Однако с каждым новым проектом составы групп меняются. Участие каждой из групп является однократным, но тематика проектов носит общешкольную гражданско-патриотическую направленность «Растим гражданина — воспитываем патриота». Было проведено обучение классных руководителей основам социального проектирования.

В 2003 году в школе разработана опытно-экспериментальная программа «Социально-педагогический компонент как условие реализации компетентного подхода в образовательной школе». Была сформирована группа из числа классных руководителей по созданию проектов, обеспечивающих взаимосвязи и взаимодействия субъектов воспитательного процесса, усилению социального компонента в инновационной деятельности школы. В 2006 году эта группа приняла участие в работе IV Всероссийской конференции «Развитие личности в образовательном пространстве: становление учителя, становление педагогического мастерства в процессе профессиональной деятельности». Классным руководителям вручены грамоты.

В школе продолжается целенаправленная работа по внедрению активных воспитательных технологий в воспитательную практику класса, группы. В 2009 году прошел городской семинар заместителей директоров по воспитательной работе по теме: «Проектная деятельность классного руководителя как системообразующий компонент воспитательной системы класса». Для формирования четкого представления о видах проектной деятельности у учащихся, им предлагается определять направленность своих проектов:

Информационная — анализ и обобщение информации и предоставление для широкой аудитории.

Исследовательская — решение исследовательской задачи, с наличием основных этапов.

Проекты, включающие совокупность поисковых, творческих приемов.

Результатом работы классных коллективов в проекте можно считать:

- Формирование сильного актива класса.
- Качественное изменение личностных характеристик лидеров класса.
- Положительная динамика изменения общей психологической атмосферы, улучшение взаимоотношений, четкая организация повседневной жизни.

- Происходит смена внутренней позиции учащихся.
- Заметно формирование основных нравственных качеств, в регуляции поведения действуют определенные социальные нормы.

Литература:

1. Мудрик А.В. Что такое социализация? /А.В. Мудрик //Классный руководитель. — 2009. — №8. — с. 29—34
2. Созонов В.П. Становление личности в единстве процессов социализации, воспитания и самовоспитания /В.П. Созонов //Классный руководитель. — 2009. — №8. — с. 35—46
3. Паршина М. Методика для изучения степени социализации личности учащегося /М. Паршина //Школьное планирование. — 2008. — №6. — с. 88—90

Мониторинг использования классными руководителями проектного подхода показывает, что 29 из 31 (90 %) работают по инновационной технологии в 2011—2012 учебном году.

Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся

Давоян Ольга Николаевна, учитель русского языка и литературы
МКОУ «Щучинская СОШ» (Эртильский район, Воронежская обл.)

Обучение русскому языку в современной школе осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. В новом Законе «Об образовании» обозначена главная направленность ФГОС — это повышение качества образования. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В основе обучения лежит компетентностный подход, связанный с формированием ключевых компетентностей, одной из которых является коммуникативная компетентность.

Современная жизнь требует от ученика свободного владения языком, умения общаться с различными людьми в различных ситуациях, не испытывая при этом чувства дискомфорта. Поэтому формирование умений связно изложить мысли в устной и письменной форме, анализировать и совершенствовать написанное, умение грамотно высказать мнение по обсуждаемому вопросу — одно из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся.

Практика показывает, что современные школьники, чрезмерно увлеченные компьютером, телефонами, все больше в своем общении используют сленговые выражения, сокращенные слова, зачастую заменяя живую, культурную речь мимикой и жестами. Такие дети затрудняются в создании самостоятельных связных устных, а особенно письменных высказываний. Поэтому с уверенностью можно сказать, что проблема культурного общения школьников — одна из самых важных на сегодня. Ведь именно коммуникативная компетентность начнет играть основополагающую роль, помогая в профессиональной подготовке и трудовой деятельности.

Работа с текстом на уроках русского языка позволяет развивать творческий потенциал учащихся, по-

полнять их словарный запас, улучшать качество речи. Текст — это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Использование текста при изучении русского языка обеспечивает решение таких важных проблем школьного образования, как приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного языка, воспитание бережного и вдумчивого отношения к слову.

Кропотливая, постоянная работа с текстом на уроках должна, на мой взгляд, проводиться с опорой на произведения русской классической литературы. Обращение к «безукоризненным образцам» — одно из средств создания развивающей личностно-речевой среды, результативное средство, позволяющее сформировать у учащихся приемы построения текстов.

Наиболее результативными, на мой взгляд, являются следующие формы и методы организации работы с текстом: комплексный и лингвостилистический анализы текста, сочинение-рассуждение, редактирование текста, различные виды диктантов, работа с текстами-миниатюрами, различные игровые ситуации.

В своей работе особое внимание уделяю такому виду работы, как комплексный анализ текста. Тексты стараюсь подбирать такие, чтобы они были интересными с точки зрения орфографии, содержали различные синтаксические конструкции. Это фрагменты из произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина и других признанных мастеров слова. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о национальных традициях, о проблемах экологии и т.п.

Вот примерный план анализа текста любого типа речи:

1. Выразительное чтение текста.
2. Словарная работа.
3. Тема текста.
4. Идея текста.
5. Тип текста.
6. Стиль текста.
7. Выразительные средства речи и их роль.

Работая с текстами-миниатюрами, сравнивая два текста, ученики через восприятие и понятие текста идут к созданию собственного высказывания, сочинения, что важно и для развития внимания, мышления учащихся.

Приведу пример работы с текстом на уроке русского языка в 8 классе. Изучая тему «Назывные предложения», которая является завершающей в разделе «Односоставные предложения», учащиеся работают с предложением текстом (текст спроецирован на экран и у каждого ученика лежит на столе):

«Проснувшись и взглянув в окно П.И. Чайковский был поражен светом и ослепительной белизной. Ясный морозный денек! Чувства композитора затрепетали будто струны. Снегопад. День как гнездышко весь пуховый мягкий свежий. Серо-белое небо пушистый непряматый снег на земле крупные снежные хлопья в воздухе. Снега намело почти до крыши. Тихо. Мягко. Бело. Великолепный пейзаж!

И вдруг прерывая царящую вокруг тишину слышатся едва уловимые звуки музыки композитора наполняя сердце очарованием. Усиливается снегопад, усиливаются аккорды. Услышав раз никогда не забудешь их. Смягчают душу, оживляют сердце, вдохновляют любовь. Хочется наслаждаться этими звуками вечно».

Прослушав текст, ученики отвечают на вопросы:

- Действительно ли это текст? Докажите.
- К какому стилю и типу речи принадлежит данный текст?
- Какие слова помогают описать красоту природы?

Затем учащиеся выполняют следующие задания:

- 1) Расставить в тексте знаки препинания.
- 2) Найти в нём все односоставные предложения, выписать их, определив вид предложения.
- 3) Озаглавить текст назывным предложением.

После этого демонстрируются слайды с изображением зимних пейзажей. Задаю вопрос: «Какие чувства у вас просыпаются, когда вы видите зимние картины? Могли бы эти картины стать своеобразной иллюстрацией к нашему тексту?»

В заключение я предлагаю учащимся побыть в роли творцов слова: опираясь на текст, с которым они только что работали, ребята сами сочиняют небольшой текст, используя односоставные предложения. Данную работу они выполняют под музыку П.И. Чайковского из цикла «Времена года».

Такая работа не только развивает навыки анализа предложенного текста, создания собственного текста, но

и воспитывает чувства, будит в душах детей любовь к прекрасному. К тому же это органичный элемент интеграции живописи, музыки и слова.

Уже много лет ЕГЭ по русскому языку является обязательным для всех выпускников, поэтому целесообразно широко использовать работу с текстом на протяжении всего школьного курса и отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой, обучать анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка; учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров. Поэтому (особенно в старших классах) очень важно проводить многоаспектный анализ текста:

- композиционно-содержательный (определение темы, главной мысли текста, выделение микротем и т.д.);
- стилистический (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приемов);
- типологический (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);
- лингвистический анализ отдельных элементов текста (фонетический, орфоэпический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор указанных слов, синтаксический анализ словосочетаний и предложений);
- анализ правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

Эту работу для подготовки к ЕГЭ я и мои коллеги ведем, начиная с 5 класса, и результат очевиден на выпускных экзаменах в 9 и 11 классах.

Из произведений русской классической литературы я подобрала около ста неадаптированных текстов, которые уже в течение нескольких лет использую в работе на уроках русского языка и во внеурочное время (дополнительные занятия, факультативы). Задания к текстам охватывают все темы курса русского языка, все орфограммы и пунктограммы.

Особенно эффективна работа с данными текстами в старших классах, где идёт углублённое повторение русского языка, комплексный анализ текста. Данные тексты с пропусками орфограмм и пунктограмм, что позволяет проводить не только диктанты, но и индивидуальную работу, работу с группой, классом.

Относительно полный языковой разбор текста требует много времени и возможен только на специальных уроках. На обычных же уроках русского языка при изучении фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, на уроках повторения, при обобщении и систематизации изученного материала учителя часто используют частичный языковой разбор текста, связывая эту работу с усвоением норм правописания, с проведением разных видов разбора слов, предложений.

Комплексная работа с текстом даёт возможность обес- печить на уроке органическую взаимосвязь изучения но-

вого материала и повторения, создавая условия для ре- ализации внутрипредметных и межпредметных связей.

Возможности развития пространственного мышления школьников во внеурочное время

Диева Ольга Геннадьевна, учитель математики
МБОУ ОСШ №3 (г. Нягань, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра)

В государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования второго поколения одним из требований к результатам освоения предметной области «Математика» на базовом уровне является «сформированность умения распознавать на чертежах, моделях и в реальном мире геометрические фигуры»; «... применять изученные свойства геометрических фигур и формул для решения геометрических задач и задач с практическим содержанием» [1].

Реализация данных требований невозможна без сфор- мированных у учащихся основных составляющих про- странственного мышления: умения создавать трехмерный образ по двумерному, а также умения оперировать этим созданным образом.

Проблеме пространственного мышления посвящены работы психологов И.Я. Каплуновича, С.Л. Рубинш- тейна, Ф.Н. Шемякина, И.С. Якиманской. В этих иссле- дованиях под пространственным мышлением понима- ется мыслительная деятельность, в результате которой при решении практических и теоретических задач выч- ленияются пространственные характеристики реальных объектов или их графических изображений (форма, раз- меры, взаимное расположение и т.п.), и на основе этих характеристик создается образ, который в дальнейшем может подвергаться изменениям. Это сложный про- цесс, куда включаются не только логические (слове- сные) операции, но и множество перспективных дей- ствий, без которых мышление протекать не может. А именно: опознание объектов, представленных реально или изображенных различными графическими средст- вами. В процессе оперирования образами происходит их воссоздание, перестройка, видоизменение в требу- емом направлении. Образы здесь и исходный материал, и основная оперативная единица, и результат мыслит- ельного процесса.

Создание пространственных образов, оперирование ими и ориентация в пространстве — основные процессы, которые выделяют психологи в пространственном мыш- лении.

Фундаментом построения любого образовательного процесса являются принципы обучения. Анализ совре- менной педагогической и дидактической литературы по- зволяет определить принципы обучения как систему ос- новных дидактических требований к процессу обучения,

выполнение которых обеспечивает достижение объяв- ленной цели образования. Следовательно, принцип об- учения — это первооснова, закономерность, согласно ко- торой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. О принципе наглядности, как важ- нейшем принципе обучения и познания говорили Я.А. Коменский (1592–1670), Г.Песталоцци (1746–1827), И.Ф. Герbart (1776–1841), А.Дистерверг (1790–1866). В теоретическую разработку и применение принципа на- глядности внес много нового К.Д. Ушинский (1824– 1870). Он под наглядностью обучения понимал такой учебный процесс, «который строится не на отвлеченных представлениях, а на конкретных образах, непосред- ственно связанных с объектом».

Большой вклад в исследовании наглядности в наши дни был внесен И.С. Якиманской, которая выделяет сле- дующие виды наглядности:

- 1) натуральные вещественные модели (реальные предметы, муляжи, геометрические тела, перспективные изображения и т.д.);
- 2) условные графические изображения (разрезы, се- чения, схемы, аксонометрические проекции и т.д.);
- 3) знаковые модели (графики, топологические карты, диаграммы. Формулы, математические символы и т.д.). [5].

Естественно наглядность должна быть весьма разноо- бразной как в количестве разных видов и средств, так и в многоплановости выполняемых функций.

Научно обосновано, что наиболее благоприятный возрастной период для развития пространствен- ного воображения — это 9–11 лет (захватывает на- чальное звено и среднее звено общеобразовательной школы). По исследованиям учителя начальных классов Н.В. Максименко «...не смотря на то, что необходимость изучения геометрического материала в курсе матема- тики начальных классов и формирования на его основе пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников не представляется спорной ни в одной из сегодняшних методических систем обучения математике в начальных классах, структурный анализ содержания наиболее популярных сегодня учебных пособий по математике показывает крайне не- достаточную содержательную разработанность этого вопроса в курсе математики начальных классов». Недо- статочное качество геометрических знаний и простран-

ственных представлений учащихся начальных классов есть результат, отражающий не столько ограниченные познавательные способности и возможности младших школьников, сколько недостатки, относящиеся к реализации содержания, преподносимого детям, к системе его изучения, реализованной в системе учебных пособий по математике как по традиционным программам, так и по приведенным альтернативным.

Что дальше? Переход в среднее звено. И знакомство с геометрией только в 7 классе? Это полностью нарушает принцип природоцелесообразности. Все сроки, обозначенные психологами как благоприятный период для развития пространственного мышления, потеряны. Именно поэтому учителя математики сталкиваются с огромной проблемой в обучении учащихся геометрии на протяжении с 7 по 11 класс! Анализ учебников математики 5–6 классов, рекомендованных Министерством образования, также приводит к необходимости введения курса «Наглядной геометрии» как пропедевтики геометрии. Но региональный компонент учебного плана не безграничный. Поэтому приходится часы внеурочных занятий использовать максимально выгодно. Эту возможность дают занятия ориентированием (интегрированный курс математики, основ географии и физического воспитания).

Хочу поделиться своим педагогическим опытом. Работаю учителем математики МБОУ ОСШ №3 г. Нягани Ханты-Мансийского автономного округа — Югры и являюсь действующим спортсменом по спортивному ориентированию. Не раз замечала, что воспитанникам секции ориентирования МАОУ ДОД ДЮСШОР «Кристалл» изучение математики (и других смежных дисциплин) дается успешнее, чем их одноклассникам. Думаю, что этому способствует ряд теоретических тренировок на развитие пространственного мышления (первую очередь это регулярная работа со знаковыми моделями, о которых говорит И.С. Якиманская).

В классическом ориентировании необходимо только с помощью компаса и карты (без приборов навигации) найти в лесу в определенном порядке контрольные пункты, сделав на них отметку о присутствии, и достичь финиша за наименьшее время. Все видят связь с географией (ее практической частью), с основами жизнедеятельности человека. Причем здесь математика и пространственное мышление? Основные этапы работы на дистанции — это:

Просмотр объемных (рельефных) форм вокруг себя и отождествление их с картой данной местности (но так работает спортсмен невысокой квалификации);

Составление пространственного образа местности по выданной карте и умение «предугадать», заранее «прочитать»: «а что там дальше?». То есть на любой местности, даже незнакомой, высококлассный спортсмен — ориентировщик знает, что он увидит в следующий временной промежуток. [2]

Каким образом это развивается на тренировках? Приведу пример тех технических тренировок, которые в

большей степени способствуют развитию пространственного мышления.

I. Совместное создание макета той местности, которая есть рядом

Тренер заготовил крупномасштабные карты каждому спортсмену и предлагает разрезать ее по горизонталям (дети уже знают, что такое горизонталь и как она изображена в карте). В ходе работы воспитанники делают для себя несколько «открытий»: это сделать возможно, так как горизонталь между собой никогда не пересекаются, никогда не прерываются, никогда не начинаются из «ничего» (либо горизонталь замыкается, либо «выходит» за пределы карты). После выполнения первого этапа работы дети получают несколько «змеек» — это части местности, расположенные на одной высоте. Куски карты приклеивают на полоточные плитки (удобный материал, так как его легко резать канцелярским ножом) и вырезаются. После этого создается «слоеный пирог»: гористая (возвышенная) часть местности выдвигается вверх, низменные части опускают. Эффект замечательный! Дети начинают осознавать, что плоское изображение местности в карте должно быть «прочитано» объемным!

II. «Слепи» макет

Тренер на доске в учебном классе изображает карту некоторой вымышленной местности. Горизонталь вычерчивает специально то ближе, то дальше. Задает наводящие вопросы: Как эта «близость» горизонталей отразится на местности? Предлагает из пластилина «слепить» ту форму рельефа, которую дети видят. После выполнения работы обязательно проанализировать результат. Соответствует ли их модель плоскому изображению? Для этого любым острым предметом по макету из пластилина проводят линии, соединяющие точки одного и того же уровня (еще раз указывая на понятие горизонталь) и смотрят на полученный макет сверху. Изображение горизонталей должно быть максимально приближено к тому, что изображено на доске.

Задания I и II связаны между собой как прямая и обратная задачи. Это способствует еще более продуктивному усвоению материала.

III. «Нарисуй» свою карту

На досочке для работы с пластилином создают неровную поверхность с горками, ямками, лощинами, впадинами, выступами и т.д. В зависимости от уровня подготовки спортсменов проводится анализ, после которого предлагают изобразить видимое в плоскости (на листе бумаги). При выполнении задания воспитанники понимают, что местность — это «слоеный пирог», но эти слои им приходится увидеть (следующая стадия развития пространственного мышления).

После таких технических тренировок развитие пространственного мышления у спортсменов-ориентировщиков происходит в разы быстрее. И вернемся опять к математике: помимо развития пространственного мышления помощь учителям математики очевидна и на ежедневных тренировках:

1. Отрабатываются навыки устного счета. Каждый спортсмен знает количество пар шагов в 100 м (это индивидуальный показатель), следовательно должен уметь вычислять количество пар шагов в 200 м, 50 м, 75 м., 40 м и т.д. Никто с собой в лес не берет ручку и чистый лист бумаги. Вычисления производятся на бегу!

2. Умение работать с масштабом (Мордкович А.Г., Зубарева И.И. Математика-5).

3. Развитие глазомера (также один из компонентов пространственного мышления).

4. Тема «Векторы» также легче воспринимается воспитанниками секции ориентирования, так как путь спортсмена в лесу — это «сумма конечного числа направленных отрезков определенной длины».

Данный вид спорта (с набором упражнений на развитие пространственного мышления) можно было бы ввести в школьную программу как интеграцию математики, географии и физической культуры (что отлично работает во всех странах Скандинавии).

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (среднего (полного) общего образования) второго поколения.
2. Алешин В.М. Карта в спортивном ориентировании. М.: Физкультура и спорт, 2000.
3. Баданова Т.А. О возрастных и индивидуальных особенностях пространственного мышления учащихся / Т.А. Баданова // Среднее профессиональное образование. — 2009. — №2. — С. 70–73.
4. Огородников Б.И., Моисеенков А.Л., Приймак Е.С. Сборник задач и упражнений по спортивному ориентированию. М., ФиС, 1980.
5. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / И.С. Якиманская. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.

Профориентационная работа на уроках трудового обучения в начальных классах

Котелянец Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кировоградский государственный педагогический университет имени В. Винниченко (Украина)

Новые реалии общественной действительности, ее развитие объективно создают предпосылки для совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах, овладения младшими школьниками системой профориентационных знаний, умений и навыков.

Государственные документы, концепция трудового и национального воспитания, положения о профессиональной ориентации молодежи ориентируют учителей начальной школы на осознание важных целей и задач трудового и профессионального образования, что предполагает развитие новых технологий обучения, направленных на формирование жизненных ценностей, готовности к жизнедеятельности в условиях рыночных отношений, социальной ориентации учащихся и реализацию их творческих возможностей.

Педагогическая наука имеет опыт определения путей и способов использования профориентационного материала на уроках в начальных классах. Значительный интерес представляют труды ученых, в частности по таким проблемам как: разработка теоретических аспектов профессиональной ориентации младших школьников (Гладкова М.В., Йовайши Л.А., Сахаров В.Ф., Павлютенко Е.М, Чистякова С.Н.), привлечение учащихся к творческой деятельности как средству развития у младших школьников интереса к профессиям, труду

(Ватулева А.Г., Воробьева Т.А., Игнатенко П.А.). Кроме того, разрабатывали психологические основы профессиональной ориентации младшего школьника такие ученые, как Ананьев Б.Г., Климов Е.А., Леонтьев А.Н., Платонов К.К., Федоришин Б.А.. Большое внимание проблеме профессиональной ориентации через призму социальной значимости уделяли такие педагоги, как Батышев С.Я., Поляков В.А., М.Н. Скаткин и др.

Народная педагогика отводила труду главную роль в процессе создания материальной и духовной культуры. В пословицах как своеобразном кодексе поведения человека говорилось: «Без труда нет добра», «Будешь трудиться — будешь кормиться», «Труд человека кормит, а лень — портит». Люди считали, что труд обеспечивает достаточный уровень физического, умственного, эстетического, морального развития («Кто много работает, тот много знает», «Труд человека красит», «Землю красит солнце, а человека труд», «Без труда не съешь пирогов»). Тема труда человека является ведущей в народных песнях, сказках, легендах, играх.

Немало ценных идей по этой проблеме содержится в трудах классиков педагогики Дистервега А., Коменского Я.А., Локка Дж., Песталоцци Й.Г., Ушинского К.Д. и других выдающихся педагогов. Различные аспекты трудового воспитания исследовали Атутов П.Р.,

Болдырев Н.И., Ващенко Г.Г., Духнович А.В., Макаренко А.С., Сергиенко Д.Л., Сухомлинский В.А. На современном этапе трудовое воспитание стало объектом изучения таких ученых как Бех Д.И., Егоров А., Климов Е.А., Назимов И.Н., Панков В.А.

Трудовое воспитание и профориентация являются базой будущего профессионального самоопределения учащихся. Отметим, что в начальной школе они предусматривают:

- привитие школьникам потребности постоянно работать;
- развитие любви к труду вообще и к отдельному виду в частности;
- формирование общественно значимых мотивов выбора профессии;
- приобщение к общественно полезному, продуктивному труду;
- привитие культуры труда;
- воспитание умения сочетать физическую и умственную деятельность;
- формирование осознания зависимости жизненных благ и духовных ценностей от непосредственного участия в их создании и др.

Одной из важных задач трудового обучения в начальных классах является осуществление пропедевтической ориентации учащихся в мире профессий. Такое ознакомление, согласно классификации Климова, можно производить на основе пяти модулей, каждый из которых соответствует одному из направлений жизнедеятельности ребенка: природа, люди, знаки информации, техника, художественные образы.

Профессиональная же ориентация как педагогическая категория обозначает процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности согласно имеющимся склонностям и способностям. В профессиональную ориентацию включают следующие составляющие: профессиональное образование (профинформация), профессиональную диагностику, профессиональную консультацию, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию. В начальной школе пропедевтическая профориентационная работа осуществляется на уровне профинформации и первичной диагностики.

Профессиональная информация — психолого-педагогическая система формирования у личности активной профориентационной позиции, соответствующая субъективным и объективным условиям свободного и сознательного профессионального самоопределения личности. Она дает возможность ознакомить младших школьников с различными профессиями, с содержанием трудовой деятельности, с требованиями, предъявляемыми к этим профессиям, а также с тем, где ими можно овладеть. Благодаря этому учащиеся проявляют свои индивидуальные склонности, психофизиологические возможности, умение сопоставить их с требованиями профессии, к которой они имеют интерес и наклонности. Она призвана обеспечить:

формирование у личности активной профориентационной позиции; постоянное и планомерное профессиональное информирование учащихся общеобразовательных школ, их учителей и родителей; организацию профессиональной пропаганды ведущих и массовых профессий в обществе. Важная для оптимального выбора профессии информация должна содержать следующие сведения:

- о мире профессий и требования, предъявляемые к человеку;
- о личных качествах человека, которые являются существенными для самоопределения;
- о потребностях общества в кадрах, перспективы рынка труда;
- о системе учебных заведений (пути получения профессии).

Профессиональная диагностика — изучение учащихся с целью выработки рекомендаций в выборе профессии. Диагностика осуществляется специалистами (медиками, психологами, педагогами) путем использования различных методик. В процессе диагностики изучаются особенности высшей нервной деятельности ученика, его состояние.

Важное значение для успешного проведения профессиональной ориентации принадлежит определенным знаниям в сфере классификации существующих профессий. Обще признанной классификацией профессий является психологическая классификация, предложенная Е.А. Климовым. Сущность ее заключается в том, что в зависимости от особенностей основного предмета труда, все профессии делятся на 5 основных типов: человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ. В соответствии с особенностями основных целей профессиональной деятельности, все профессии и специальности подразделяются на классы:

- гностические (распознать, определить);
- преобразовательные (обработать, обслужить);
- исследовательские (изобрести, придумать).

Зная место профессии в приведенной классификации и основные требования к представителям определенного вида профессиональной деятельности, можно обоснованно осуществлять информационную работу с учащимися. Этому способствует правильное и своевременное проявление интересов учащихся. Ориентировочно можно определить требования каждого типа профессии к специалисту.

В профессиях типа «человек-человек» доминирующее значение имеют обобщенные отношения личности, система ценностных ориентаций. Коммуникативные способности проявляются в успешности взаимодействия с людьми, в легкости налаживания контактов с ними, в понимании интересов других людей, в согласованных действиях с коллективом, в умении организовывать совместные действия людей и эффективно влиять на них.

Профессии типа «человек-техника» предъявляют повышенные требования к техническому мышлению, про-

странственно-образному представлению, техническому восприятию, сенсорно-моторной координации, ловкости и точности движений, особенностей внимания, динамичности глазомера. Для регуляции производственных процессов в некоторых видах деятельности существенное значение принадлежит зрительным, слуховым, вибрационным и мышечно-суставным восприятиям.

Для профессий типа **«человек-знаковая система»** важны точность восприятия, оперативная память, устойчивость внимания, терпение, усидчивость, умение с интересом работать с цифрами, формулами, схемами, графиками и т.д..

Требования к профессиям типа **«человек-природа»** допускаются наличие у человека способности предсказывать, оценивать изменчивое состояние природы. Терпение, настойчивость, наблюдательность, способность к систематическому ведению записей в дневниках, способность работать в условиях, когда результаты труда можно получить через длительное время.

Профессии типа **«человек-художественный образ»** требуют развития анализаторов, которые отвечают за разновидности художественной деятельности, образной памяти, воображения, образного мышления, эстетического чувства.

Важной задачей профориентации является создание информационной основы выбора профессии. Однако без целенаправленного формирования мотивационной основы педагогическое руководство профессиональной ориентацией школьника не будет эффективным. В связи с этим содержание профориентационной работы в школе осуществляется по четырем направлениям:

- формирование склонностей и интересов школьников;
- воспитание гражданской позиции при выборе профессии;
- профессиональное образование;
- профессиональная консультация.

Организация работы по подготовке школьников к выбору профессии в рамках этих направлений осуществляется с учетом своеобразия развития детей на каждом возрастном этапе. Учащиеся начальных классов еще далеки от выбора профессии, но правильно проведенная среди них профориентационная работа должна стать основой, на которой в дальнейшем будут развиваться профессиональные интересы и намерения школьников в старших классах. Поэтому профориентационная работа с младшими школьниками имеет специфический характер и отличается от работы со средними и старшими классами. Специфика прежде всего состоит в том, что при работе с младшими школьниками не ставится цель непосредственно подвести учащихся к выбору определенной профессии, а только подготовить основу для этого выбора. Детей нужно постепенно вводить в мир профессий. Соответственно, профориентационная работа в младших классах заключается в основном в проведении профобразования.

Специальные возможности для проведения профориентационной работы открывают уроки трудового обучения, на которых происходит знакомство учащихся с различными сферами трудовой деятельности, воспитание профессионально важных качеств, изучение личности школьников и т.д.. Комплексный подход к профориентационной работе предусматривает также и всестороннее изучение личности ученика. Оно помогает выявить характерные особенности личности учащихся, найти правильные формы и методы дальнейшей работы с ними. Изучение необходимо проводить различными методами, но главное — систематически и целенаправленно. Наиболее распространенным методом изучения школьников является наблюдение, которое имеет определенную цель, проводится по плану, а его результаты фиксируются. Применяют также диагностические беседы, которые могут проводиться как индивидуально, так и с группами. Для изучения личности ученика можно использовать также анализ документов и практических действий учащихся.

Знания об одной и той же профессии ученики должны получать в разных классах. При этом необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и так подбирать материал, чтобы он был понятен и интересен детям разного возраста. Для младших школьников более приемлемы такие занятия в форме рассказа, беседы, встречи с представителями профессий, просмотр диафильмов, кинофильмов, альбомов, проведение экскурсий. При этом учитель должен не только давать знания о профессии, но и получать обратную информацию о том, как она усваивается детьми. Для этого при повторении пройденного материала необходимо включать вопросы для проверки уровня усвоения учащимися профориентационного материала.

Выполняя задания по каждому из модулей программы ученики:

- 1 класса получают элементарные представления о внешних атрибутах профессий;
- 2 класса знакомятся с орудиями и предметами труда людей разных профессий;
- 3 класса — с особенностями трудовой деятельности во всех сферах жизнедеятельности человека;
- 4 класса — необходимыми квалификационными качествами работников различных отраслей производства.

В связи с тем, что содержанием современных уроков трудового обучения предусмотрены значительные возможности для реализации задач развивающего и личностно — ориентированного обучения, на уроках по ознакомлению с миром профессий можно применять разнообразные организационные формы работы: работа в парах, работа в группах, индивидуальная работа. Применение таких форм работы дает возможность ученикам свободно выражать свои мысли, обсуждать с другими учащимися класса вопросы относительно указанной темы или дискутировать, что в свою очередь способствует развитию коммуникативных качеств, критиче-

ского и логического мышления, воображения, внимания, памяти.

В процессе совместного поиска у учащихся формируется чувство коллективизма, товарищеские отношения друг с другом, желание помочь другим, а также формируется теоретическое мышление, которое становится фундаментом интеллекта. Источником самостоятельного мышления, познавательной инициативы ребенка должна быть не индивидуальная работа под руководством взрослого, а работа в группе совместно работающих детей.

При исследовании данной проблемы целесообразно обратиться к школьным программам и выяснить, что из профориентационного материала предусмотрено выше упомянутыми государственными документами, и как реализуется профессиональная ориентация в содержании учебных предметов.

В курсе «Изобразительное искусство» непосредственно не указывается на использование профориентационного материала, но особенностью курса является то, что учебно-воспитательный материал тесно связан с профессиями типа «Человек — художественный образ». Это позволяет наряду с трудовым обучением еще больше совершенствовать и расширять знания учащихся, развивать прочный интерес к профессиям этого типа.

Составляющая программы курса «Окружающий мир», охватывает знания об обществе, в котором живет ребенок, раскрывает взаимодействие людей в коллективе, обществе, а значит не обходит стороной соответственно и мир профессиональной жизни общества. Одновременно он является ядром воспитательного воздействия на личность ребенка и органически связан с системой знаний, предусмотренных другими дисциплинами. Также этот курс предусматривает внеклассную деятельность, что обеспечивает разносторонность и перспективность обучения, воспитания, развития и параллельно пропедевтическое профессиональное образование младших школьников. В каждом классе программой предусмотрено по одной теме профориентационного содержания. Важнейшим воспитательным направлением содержания курса является формирование у учащихся наиболее значимых ценностей, среди которых трудолюбие, тесно связано с профориентационными аспектами воспитания школьников.

Из анализа программы для средней общеобразовательной школы следует, что для многих предметов непосредственно отдельно не разработаны ориентации на профессиональное образование, только курс трудового

обучения построен на аспектах пропедевтической профессиональной ориентации.

Анализируя учебники, мы проследили, как реализуется профориентационный аспект на практике: выяснили, что учебники по всем предметам содержат достаточное, по нашему мнению, количество информации, которую учитель может использовать с профориентационной целью. Остановимся на краткой характеристике некоторых из них.

Основными структурными компонентами литературного чтения являются тексты, представленные художественными, научно-познавательными и публицистическими статьями, стихи, песни, басни, притчи, легенды и т.д. Часть из них содержит в себе информацию о труде людей, которая частично является источником профориентационных знаний младших школьников. Текстовое наполнение учебников позволяет учителю подобрать к определенным урокам рассказы, стихи, загадки о труде и профессиях. Анализируя учебники «Математики» отмечаем, что они состоят из текстовых, цифровых и геометрических структурных компонентов. Очень широко в учебнике по математике использованы профориентационные возможности такого структурного компонента как иллюстрации, отражающие животных или людей в образах работников различных профессий, и их атрибуты, орудия, облегчает работу со школьниками. Важным текстовым компонентом является задача, с которой дети работают, начиная с первого класса. У некоторых из них идет речь о процессе производства, определенной продукции, которую производят представители разных профессий.

Вышеупомянутое дает основание утверждать о разных потенциальных возможностях учебных дисциплин в начальной школе и о возможностях использования профориентационного материала.

Особенные возможности для проведения профориентационной работы открывают уроки трудового обучения, на которых происходит ознакомление учащихся с разными сферами трудовой деятельности, воспитание профессионально важных качеств, изучение личности школьника. Для успешной реализации этих заданий можно предложить учителям использовать специальные тетради по профориентации «Познаем мир профессий». Выполнению заданий в тетради можно уделять на уроках 5–7 минут. Это даст возможность детям лучше понять мир вокруг себя, узнать много нового о разнообразных профессиях, об их значении в жизни человека, научиться уважать людей труда.

Литература:

1. Бачинин В.А. Духовная культура личности. — М.: Политиздат, 1986.
2. Гусейнов А.А. Золотое правило моральности. — М.: Молодая гвардия, 1979.
3. Йовайши Л.А. Проблемы профориентации школьников. — М.: Педагогика, 1983.
4. Кузнецова Л.В. Гармонійний розвиток особистості молодшого школяра. — М.: Освіта, 1988.
5. Досвід профорієнтації шкіл в умовах диференційованого навчання. \\ Школа і виробництво. — 1991, № 1.
6. Профорієнтація старших школярів у процесі трудового навчання. — М.: Освіта, 1972.
7. Павлютенко Е.М.. Профессиональная ориентация школьников. — К.: Рад.школа, 1983.

8. Федоришин Б.О. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ-2): Метод. рекомендації. — К.: Цент міжнародної освіти, 1998.
9. Верьовка П. Етичні засади соціальної профорієнтаційної роботи державної служби зайнятості // Соціальний захист. — 2000. — № 4. — С. 31–37.
10. Загребельний С. Профорієнтація страхокласників на виробничі спеціальності // Рідна школа. — 2003. — № 4. — С. 52–54.
11. Котик І.О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 3. — С. 67–71.
12. Мельник Т. Профорієнтаційна робота зі школярами у гімназії // Рідна школа. — 2004. — № 10. — С. 16–18.
13. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. — 2005. — № 1. — с. 19–26.
14. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся / Е.А. Климов — М.: Просвещение 1984.

Формы, методы и средства самостоятельной работы на уроках информатики

Меркулова Ульяна Викторовна, учитель информатики
МБОУ СОШ №42, (г. Братск)

Анализ педагогической литературы свидетельствует о различном подходе к раскрытию сущности самостоятельной работы методистами, учителями-практиками и специалистами по дидактике. Некоторые авторы пытаются раскрыть ее через описание путей, с помощью которых можно руководить самостоятельной работой, а некоторые — через формы организации учебных занятий. Именно поэтому возникает различное определение самостоятельной работы, сводя его к методу обучения, к приёму учения или к организации деятельности учащихся. Эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от многих факторов: характера знаний, источника знаний, условий организации и т.д. Поэтому часто возникает вопрос: что является основой, которая объединяет все перечисленные условия при определении конкретного вида самостоятельной работы.

Самостоятельная работа, — что это такое

Наиболее полное определение самостоятельной работы учащихся, хотя и не лишённое некоторой односторонности, по мнению Пидкасистого П.И. (4), даётся в работе Б.П. Есипова (2): «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процессе обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий». Пидкасистый П.И. (4) подчёркивает, что при правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность учащихся. Высокая степень активности достигается в самостоятельной работе, организуемой с учебно-воспитательными целями.

Ряд авторов в адрес концепции Б.П. Есипова (2) относят ряд замечаний. Во-первых, в его трактовке сущности

самостоятельной работы недостаточно полно представлен существенный признак — творчество ученика, которое в структуре познавательной деятельности школьника является неотъемлемым внутренним признаком процессуальной и продуктивной (результативной) сторон самостоятельной деятельности учащегося. Во-вторых, в изложенной концепции недостаточное отражение нашёл вопрос о единстве процессуальной и логико-содержательной сторон каждого вида самостоятельной деятельности. А именно это и порождает в учебной деятельности формализм в использовании различных видов самостоятельных работ, скучную и монотонно-однообразную деятельность учащихся (2, 4).

Классификация самостоятельных работ

Для раскрытия основных видов самостоятельных работ рассмотрим разновидность классификации по характеру познавательной деятельности, предложенную И.И. Малкиным (1, 3), который выделяет следующие виды самостоятельных работ:

1. Работы репродуктивного типа:

а) воспроизводящие работы.

Выполнение этих работ основано на восстановлении в памяти ранее изученного материала, который необходим для понимания нового материала.

б) тренировочные работы.

Этот вид предусматривает не только простое воспроизведение изучаемого материала, но и применение ранее усвоенных знаний в новых ситуациях. Такие работы можно применять перед изложением нового материала, а также в процессе закрепления. Выполнение подобной работы способствует углублению знаний и более успешному формированию умений и навыков, связанных с изучением конкретных тем.

в) обзорные работы.

Это задания на упорядочение и систематизацию изучаемых сведений. Их применение целесообразно на за-

ключительном этапе закрепления материала. Учащимся можно дать задание на составление плана пройденной темы. Составление плана способствует осмыслению характера взаимосвязи понятий, поэтому подобные упражнения особенно важны.

г) проверочные работы.

Их цель — всесторонняя проверка качества усвоения знаний. При выполнении этих заданий у учащихся формируются навыки самоконтроля. Эти навыки важны и для развития таких процессов памяти, как произвольное воспроизведение. Такие работы помогают учителю осуществлять оптимальное управление процессом обучения.

2. Работы познавательно-поискового типа:

а) подготовительные работы.

При их выполнении учащиеся, пользуются имеющимися сведениями, при этом убеждаются в неполноте своих знаний по изученной теме. Это приводит их к необходимости более глубокого ознакомления с новым материалом.

Осмысление учащимися противоречий между имеющимися у них знаниями и новыми требованиями к решению учебно-познавательных задач имеет большое значение для развития познавательных интересов. Можно сказать, что самостоятельные работы данного типа особенно полезны на начальном этапе изложения нового материала.

б) констатирующие работы.

Подобные работы связаны с описанием новых факторов и явлений по их внешним признакам: наблюдения над природными явлениями и общественной жизнью, изучение дидактического материала и т.д. Подобные упражнения особенно важны в случае изучения таких предметов, как биология, география, история, русский язык. Тем не менее, наблюдение и констатация фактов важны и при изучении информатики, в особенности, при изучении видов информации, объяснении аналоговой и цифровой информации, аналоговых и цифровых устройств и т.д. Самостоятельная работа констатирующего вида дисциплинирует учащихся, развивает у них произвольное внимание и совершенствует навыки целесообразного восприятия. Она используется как в изложении, так и в процессе закрепления.

в) экспериментально-поисковые работы.

Данные упражнения представляют собой основанные на исследовательских методах науки учебные задания, при выполнении которых учащиеся выделяют существенные признаки понятий, устанавливают причинно-следственные зависимости, «открывают» законы и т.д. Например, при работе с дисками ученикам даётся задание определить, какое количество информации можно записать на гибкий магнитный диск, жесткий диск и CD-ROM диск. Выполнив задание, ученики приходят к выводу, что количество помещаемой информации на разные носители неодинаково, при этом они делают вывод, что CD-ROM предназначен только для считывания информации, но не для записи её. Учитель подтверждает правильность выводов, даёт определения и организует дальнейшую работу учащихся с дисками.

Данный вид учебных занятий — эффективнейшее средство развития пытливости, любознательности.

г) логически-поисковые работы.

К их числу относятся различные задания по оперированию существенными признаками изученных понятий, используемые на заключительном этапе изложения и закрепления. Самым распространенным видом таких упражнений является задание на сопоставление сходных и отличительных признаков изучаемых явлений.

К логически-поисковым самостоятельным работам относятся задания на обобщение изученного по основным, проблемным вопросам.

3. Работы творческого типа:

а) художественно-образные самостоятельные работы.

Под творческими работами, понимаются самостоятельные работы, в результате которых ученики создают нечто новое, оригинальное. Художественно-образные работы основаны на образном отражении действительности. Так при работе с текстовым редактором, учащимся можно предложить написать собственную сказку, используя элементы форматирования и работы с таблицами. В этом случае возникает эмоциональное отношение к изучаемому материалу, а оно всегда являлось верным помощником учителя.

б) научно-творческие работы.

К самостоятельным работам данного вида относятся учебная деятельность школьников, выходящая не только за рамки школьных программ, но и связанная с решением познавательных задач повышенной трудности — проявление собственной инициативы, поиска оригинального решения и т.д. Примером такого задания служит создание обучающих и контролирующих программ, для школьного курса по избранному предмету. Вовлечение учащихся в подобную работу — важное средство пробуждения интереса к самостоятельной деятельности.

в) конструктивно-технические работы.

К этому виду работ относятся творческое проектирование, конструирование с использованием специальных компьютерных программ. Учащиеся, при работе с графическим редактором, могут создавать эмблемы для своей команды, обрабатывать фотографии, добавляя к ним новые эффекты и т.д. Этот вид учебных занятий является действенным средством политехнического образования.

4. Работы познавательно-практического типа:

а) учебно-практические работы.

К ним относятся изготовление наглядных пособий (графиков, диаграмм, схем, макетов приборов, подготовка статей для школьных газет, журналов и т.п.). В процессе такой работы знания, умения и навыки формируются в органическом единстве с жизненной практикой и индивидуальным опытом школьника.

б) общественно-практические самостоятельные работы.

Имеется в виду учебная деятельность школьников, выходящая за рамки школьной жизни. Выполнение учебных

заданий подобного рода — незаменимый путь связи обучения с жизнью.

На уроках так же возможны короткие проверочные работы нетрадиционного вида. В каждой теме выделяются ключевые понятия и термины, которые могут быть положены в основу кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад. Для ряда тем разрабатываются специально кроссворды, содержащие понятия одной определенной темы, есть достаточное количество кроссвордов, включающих в себя основные понятия предмета. Решение кроссвордов — занятие увлекательное и полезное, позволяет тренировать память.

Недостаток этих работ, как и некоторых других — возможность подсказок. Что бы свести их к минимуму, необходимо несколько вариантов заданий. Каждому ученику выдается карточка с заданием и сеткой кроссворда. Решенный кроссворд остается после проверки у ученика как напоминание основных понятий изученной темы.

Этот метод проверки — только дополнительный к известным методам контроля, но не альтернативный им, поскольку не дает возможности проверить глубину понимания изученного материала.

Время, затрачиваемое на уроке на решение кроссворда достаточно мало и на прямую зависит от количества слов, однако это требует достаточной подготовки к проверочной работе.

Учащиеся так же проявляют интерес к самостоятельному составлению кроссвордов, поэтому подобная работа предлагается учащимся в качестве домашней работы. Такой тип домашнего задания позволяет расширить кругозор учащихся, приучает к краткому и точному изложению, формированию вопросов, работе с дополнительной литературой.

Требования к ученическим кроссвордам следующие:

Максимальное число пересечений, то есть совмещающихся букв.

Кроссворд должен содержать не менее 8 слов. Верхний предел не ограничен и зависит от способностей учащегося.

Кроссворд должен быть представлен следующим образом:

1. Сетка кроссворда.
2. Вопросы по вертикали и горизонтали.
3. Заполненная сетка (она позволяет ученику не допускать орфографические ошибки).

Критерии оценки кроссворда объявляются учащимся при выдаче задания. Ученик должен уметь объяснить значение использованных терминов, особенно тех, которые не были введены при изучении темы.

Литература:

1. Веткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке (лекция по педагогике для студентов университета). Издательство Саратовского университета, 1978. 24 с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Государственная учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР. Москва, 1961, 239 с.
3. Малкин И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся. — Приложение к журналу «Народное образование», № 10, 1966. с. 13–23.

Оценивается также красота кроссворда: оригинальность сетки, симметричность ее.

При проверке кроссвордов применяется 100-балльная шкала.

За хорошую сетку начисляется 20 баллов.

Оценка повышается, если пересечение слов не по одной букве, а на двух и более. За каждое слово с двумя пересечениями дается 3 балла, три пересечения — 8 баллов, четыре пересечения — 15 баллов, пять пересечений — 20 баллов.

На оценку влияет количество слов, использованных автором.

За каждое слово сверх заданного минимума оценивается в 10 баллов.

За каждую фактическую ошибку в вопросах кроссворда начисляется по 10 штрафных баллов.

Результат вычисляется по формуле:

$$S=3*N2+8*N3+15*N4+20*N5+10*M+20-10*P,$$

где

N2 — количество слов с двумя пересечениями,

N3 — количество слов с тремя пересечениями,

N4 — количество слов с четырьмя пересечениями

N5 — количество слов с пятью пересечениями

M — количество слов, превышающих минимально заданное,

P — число фактических ошибок в вопросах,

20 баллов начисляется только за красивую сетку кроссворда.

При результате больше 100 — «отлично», 60–100 баллов — «хорошо», менее 60 — «удовлетворительно».

Таким образом, организация самостоятельной работы учащихся активизирует различные формы восприятия и усвоения учебного материала. Оптимальное использование всех её форм поможет успешно решить те задачи, которые ставятся перед средней школой и воспитать творческую личность. Нельзя не согласиться с Есиповым Б.П. (3), что широкое применение самостоятельной работы в учебном процессе позволяет упорядочить его, а именно, сократить объём домашнего задания, уменьшить время его выполнения, рационализировать приёмы работы по заданиям.

Использование различных видов самостоятельных работ помогает преподавателю повысить уровень знаний учащихся, активизировать познавательную активность, разнообразить работу с учащимися, как при изучении нового материала, так и закреплению уже изученного.

4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры произведения и творчества). М.: «Педагогика», 1972, 184 с.

Литературное краеведение и системно-деятельностный подход в нравственном воспитании школьников

Михайлова Вера Ивановна, учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ №75» (г. Пермь)

Педагогическая практика издавна опирается на достижения ученых, которые изучали и разрабатывали системный подход в обучении и воспитании школьников (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) и деятельностный подход (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). [4], [2]. Особенно значимыми теоретические выводы проведенных исследований оказываются в условиях введения новых образовательных стандартов.

Деятельность педагога тесно связана с жизнью детей, их ростом и развитием. Проблема состоит в том, каким содержанием наполнить эту деятельность, каким образом обновлять ее, учитывая при этом изменяющиеся потребности детей в познания окружающего мира. Мы увидели такую возможность для решения проблемы: обязательное программное содержание учебной дисциплины «литература» соединить с внепрограммным, с тем, что является непосредственно литературной жизнью родного края, региона, в котором формируется личность ребенка. С одной стороны, это позволяет педагогу расширить социально-культурную среду, создать иные условия для обогащения жизненного и нравственного опыта воспитанников. Таким образом, мы выбрали литературное краеведение, литературу Пермского Прикамья, что позволило нам очертить границы профессиональной деятельности, спрогнозировать результаты нравственного роста школьников.

Следуя принципу системности, включали литературные произведения постепенно и непрерывно, от среднего звена обучающихся до старшего, учитывали при этом возрастные особенности детей, их жизненный и нравственный опыт. Это позволяло формировать представление детей об Урале, о Пермском крае как уникальном культурно-историческом пространстве, об отдельных авторах «уральского» текста, творчество которых обеспечивает характер и своеобразие культуры пермского региона. [1]

Второй принцип системно-деятельностного подхода, на наш взгляд, — это целеполагание в отборе литературного материала. Школьники изучают достаточно репрезентивные произведения писателей: М. Осоргина, В. Камен-

ского, В. Бианки, А. Решетова, А. Домнина, М. Смородинова, А. Гребнева, И. Тюленева, В. Богомолова, Л. Кузьмина, Л. Давыдычева. Художественное мышление пермских авторов самобытно, неповторимо, составляет «золотой фонд» литературы Прикамья. Представленные тексты разнообразны по родам и жанрам, ориентированы на различные интересы юных читателей. [6] В круг чтения вошли рассказы В. Бианки, лирические миниатюры А. Тумбасова, стихи И. Тюленева, А. Решетова, проза Т. Соколовой, новеллы А.Н. Богдаева, сказания А. Домнина, статьи журналиста и краеведа В. Гладышева.

Третий принцип системно-деятельностного подхода мы обозначили как личностно-ориентированный, что дает возможность школьникам самостоятельно выбрать для изучения автора пермской книги, приготовить устное выступление, написать рецензию, выучить стихи наизусть, участвовать в инсценировании произведения, исследовать текст, написать статью и опубликовать ее. Спектр деятельности школьников разнообразный, саморегулируемый и взаиморегулируемый. Мы стремились создавать необходимые условия для того, чтобы школьники делали самостоятельные наблюдения художественного текста, его интерпретацию, разбирались в проблематике и специфике художественной манеры каждого отдельного автора.

Многолетняя педагогическая практика по реализации системно-деятельностного подхода в рамках литературного краеведения позволила нам убедиться в том, что «пермский» и «уральский» текст расширяет читательский горизонт школьников, обогащает их жизненный и нравственный опыт, прогнозирует траекторию личностного развития.

В Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 года названы приоритетные направления работы. Одно из них — образование, это «пространство для формирования нравственного гармоничного человека».

Литературное краеведение занимает скромную, но важную нишу в решении данной проблемы.

Литература:

1. Абашев В.В. Пермь как текст: Пермский текст в русской культуре и литературе XX века. — Пермь: изд-во Пермского университета, 2003. — 99 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. -М.: Педагогика, 1991. — 480 с.

3. В поисках Юрятина: литературные прогулки по Перми/ Фонд «Юрятин», ред. В. Абашев/, — Пермь: Звезда, 2005. — 255 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 288 с.
5. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 года.
6. Прогулки по старой Перми: страницы городского фельетона конца XIX—XX века/ред. В. Абашев. — Пермь: Юрятин: изд-во Пермского университета, 1998. — 296 с.

Формирование умения целеполагания на уроках математики

Пустовалова Евгения Васильевна, учитель математики
МБОУ СОШ №9 (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Шалдохина Наталья Владимировна, учитель математики
МБОУ кадетская школа (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным.

Сенека

XXI век — время прогресса и технологий. Это время, которое выдвинуло новые требования к тому, каким должен быть современный выпускник школы. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения четко обозначены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам образования. Важнейшей задачей системы образования сегодня является формирование универсальных учебных действий, которые согласно ФГОС становятся инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Именно овладение школьниками универсальными учебными действиями рассматривается как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса». [1]

Универсальные учебные действия делятся на четыре основные группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Сегодня урок математики должен стать для школьника не только занятием по решению математических примеров и задач, но и позволить ему освоить способы успешного существования в современном обществе, т.е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации. А значит, современный ученик должен обладать регулятивными учебными действиями.

К регулятивным учебным действиям относятся: целеполагание, планирование деятельности, прогнозирование результата, контроль, коррекция, оценка, волевая

саморегуляция. Ведущее место в структуре современного урока занимает этап целеполагания. Именно на данном этапе возникает внутренняя мотивация ученика на активную, деятельностную позицию, возникают побуждения: узнать, найти, доказать. Организации данного этапа требует продумывания средств, приемов, мотивирующих учащихся на предстоящую деятельность. Существуют различные приемы по формированию действия целеполагания: «Тема-вопрос», «Работа над понятием», «Яркое пятно», «Исключение», «Домысливание», «Моделирование жизненной ситуации», «Группировка», «Собери слово», «Проблема предыдущего урока», «Демонстрация множественности смыслов слова». «Проблемная ситуация», «Индуктор».

При выборе приемов целеполагания необходимо использовать следующие условия: учет уровня знаний и опыта учащихся; доступность; направленность работы на активную мыслительную деятельность. Следует отметить, что все приемы строятся на диалоге. Поэтому учителю необходимо грамотно формировать и выстраивать цепочку вопросов и учить детей отвечать на них.

Рассмотрим на примерах использование приемов целеполагания на уроках изучения нового материала.

Прием «Яркое пятно». Данный прием состоит в представлении учащимся набора однотипных предметов, слов, ряда чисел, выражений, одно из которых выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие концентрируем внимание на выделенном объекте. Затем, совместно выясняем общность предложенного и причину обособленности выделенного объекта. Далее формируется тема и цели урока.

Например, урок по теме «Трапеция» в 8 классе. Учитель предлагает рассмотреть ряд четырехугольников, среди которых трапеция выделена цветом.

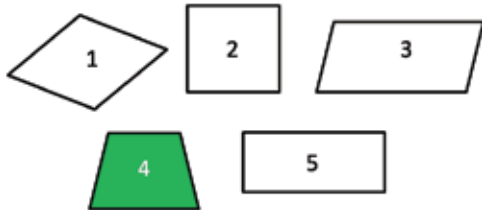


Рис. 1. Четырёхугольники

Вопрос учителя: «Среди представленных фигур, что вы заметили?»

Ответ учащихся: «Фигура №4 выделена цветом».

Вопрос учителя: «Что общего у этих фигур?»

Ответ учащихся: «Все фигуры являются четырехугольниками».

Вопрос учителя: «Чем отличается выделенный четырехугольник от других?»

Ответ учащихся: «Не является параллелограммом. У него две стороны параллельные, а две другие нет».

Вопрос учителя: «А кто знает, как называется этот четырехугольник?» Дети либо ответят, либо нет. Учитель знакомит с названием объекта.

Вопрос учителя: «Как вы думаете какова тема урока?»

Учащиеся формулируют тему урока. По необходимости учитель корректирует тему урока и предлагает сформулировать цели урока. Ученики формулируют цели урока и задачи по их достижению.

Прием «Проблемная ситуация». Введение в урок проблемного диалога необходимо для определения учащимися границ знания – незнания. Создание на уроке проблемной ситуации дает возможность учащемуся сформулировать цель занятия и его тему. Виды проблемного диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог заключается в следующем: учитель побуждает учащихся высказывать различные версии решения проблемы. Подводящий диалог строится на цепочке вопросов, последовательно приводящих к правильному ответу, запланированному учителем.

Урок в 5 классе по теме «Основное свойство дроби» (подводящий диалог).

Организует повторение, с включением проблемной задачи.

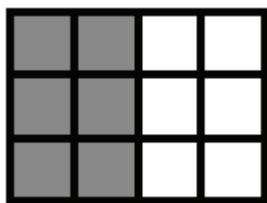


Рис. 2. Доли прямоугольника

Учитель спрашивает класс: «Какая часть прямоугольника закрашена? Дайте ответ, используя разные доли».

Затем педагог предлагает сравнить дроби $\frac{2}{5}$ и $\frac{4}{5}$, $\frac{7}{12}$ и $\frac{5}{12}$, $\frac{2}{3}$ и $\frac{4}{5}$. Ученики выполняют задание, используя правило

сравнения дробей с одинаковыми знаменателями и правило сравнения с одинаковыми числителями. При сравнении последней пары дробей возникает вопрос – как это сделать? Формулируется проблема и цели урока.

Прием «Индуктор». Данный прием используется при проведении урока в форме мастерской (технология педагогических мастерских). На первом этапе мастерской необходимо затронуть внутренние пружины сознания участников, пробудить желание включиться в учебный процесс, раскрепостить их и заинтересовать тем, что будет происходить. Для этого используется индуктор – странный (парадоксальный) вопрос, побуждающий к активной мыслительной деятельности.

Например, урок геометрии в 9 классе по теме «Ориентация плоскости. Лист Мебиуса». (УМК: Геометрия 7–9 классы, И.М. Смирнова, В.А. Смирнов). Учитель начинает урок со стихотворения: «Ведь то, что в этой жизни знаем, все ограничено бывает, а мы хотим весь мир познать и бесконечность поддержать!» После чего задает вопрос: «А вам когда-нибудь приходилось держать в руках бесконечность?». Данный вопрос для учащихся оказался парадоксальными и вызвал встречный вопрос «Как это возможно? Как можно держать бесконечность в руках?». Эти вопросы и стали целью урока, а проведение эксперимента – задачей урока.

Прием «Группировка». Суть этого приема заключается в обоснованном разделении на группы ряда объектов. Основанием классификации будут внешние признаки. А вопрос «Почему имеют такие признаки?» и будет задачей урока.

Урок в 7 классе по теме «Равнобедренный треугольник». (УМК: Геометрия 7–9 классы, И.М. Смирнова, В.А. Смирнов). Данный пример показывает, что тема урока будет сформулирована после достижения целей.

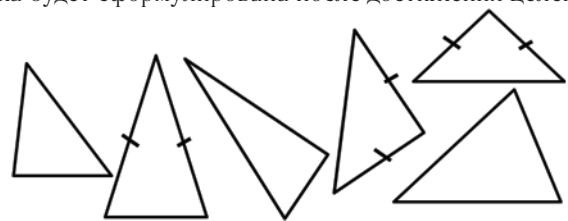


Рис. 3. Набор треугольников

Учитель предлагает провести группировку изображенных треугольников. Дети группируют. Учитель спрашивает класс: «Что является основанием для классификации?» Дети отвечают: «Внешний признак: две равные стороны». Учитель: «Если мы их выделили в общую группу, то значит они заслуживают нашего внимания?» Учащиеся формулируют цели и задачи урока.

Приём «Тема-вопрос». Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, чем больше мнений, тем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руко-

водить процессом отбора может сам учитель при субъект-субъектных отношениях, или выбранный ученик, а учитель в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность.

Урок математики в 6 классе (УМК: Математика 5 класс Н.Я. Виленкин и др.)

Тема урока: Как сложить два отрицательных числа? Учитель: «Прочитаем тему урока». Ученик: «Как сложить два отрицательных числа?» Учитель: «Знаем ли мы, как сложить два отрицательных числа?» Ученики: «Да, с помощью координатной прямой». Учитель: «Сложите с помощью координатной прямой числа -2 и -7 ». Учащиеся дают ответ. Учитель: «Сложите с помощью координатной прямой числа $-1000,005$ и $-2,99$ ». Учитель: Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее? На этом этапе осуществляется осознание ситуации с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание и побуждение к формулированию проблемы. Далее переходят к постановке цели. Далее учитель спрашивает детей: «Какова цель урока? Что сегодня вы узнаете? Чему научитесь?» Ученики: «Сформулировать правило сложения отрицательных чисел. Научиться складывать отрицательные числа без координатной прямой».

Приём «Исключение». Данный приём заключается в том, что нужно найти лишний объект и обосновать свой выбор через анализ общего и отличного.

Урок математики в 5 классе по теме «Степень числа. Квадрат и куб числа». (УМК: Математика 5 класс Н.Я. Виленкин и др.) Тип урока: урок изучения нового материала. Учащимся предлагает рассмотреть ряд выражений: $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2$; $17 \cdot 4 \cdot 56 \cdot 120$; $a \cdot a \cdot a \cdot \dots \cdot a$; $3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3$; $4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4$; $7 \cdot 7 \cdot 7$; $5 \cdot 5$. Учитель начинает диалог с вопроса: «Что вы заметили общего в этих выражениях?» Ответ учащихся: «Все выражения содержат только действие умножения». Педагог задаёт следующий вопрос классу: «Как вы думаете, какое из этих выражений лишнее?» Ученики называют произведение $17 \cdot 4 \cdot 56 \cdot 120$. Далее учитель ведёт диалог с учениками, задавая им следующие вопросы: «Что отличает другие выражения от произведения $17 \cdot 4 \cdot 56 \cdot 120$?», «Как вы думаете, какие из этих выражений можно записать короче?», «А кто-нибудь знает, как можно записать их короче? И как называются такие записи?» После каждого вопроса дети высказывают свои мнения. Учитель выслушав ответы учеников знакомит с названием объекта и спрашивает класс: «Как вы думаете какова тема урока?» Ученики формулируют тему урока. Учитель по необходимости корректирует её и предлагает сформулировать цели урока.

Приём «Работа над понятием». Учащимся предлагается для зрительного восприятия название темы урока. Необходимо объяснить значение каждого слова или отыскать в «Толковом словаре». Далее, от значения слова определяем цель урока.

Например, тема урока в 11 классе «Первообразная функции». Учитель предлагает учащимся объяснить зна-

чение слова первообразная. Учитель: «От каких двух слов происходит слово первообразная?» Ученики: «Первый и образ». Учитель: «Значит, что такое первообразная функции?» Ученики: «Это первый образ функции». Учитель предлагает классу поставить цели урока. Ученики формулируют их и определяют задачи по их достижению.

Приём «Моделирование жизненной ситуации» Проецирование на уроке жизненной ситуации посредством ролевой игры или учебной задачи позволяет учителю также решать задачу обучения учащихся целеполаганию в учении. Соотнесение учебного материала с конкретной жизненной ситуацией помогает осознать значимость изучаемого материала.

Урок математики в 5 классе (УМК: Математика 5 класс Н.Я. Виленкин и др.) Тема урока: Проценты. Тип урока: урок изучения нового материала.

Учитель предлагает решить задачу «На распродаже в универсаме набор ёлочных игрушек стоит 300 рублей. На него действует предновогодняя скидка 10%. Хватит ли Маше денег купить этот набор, если у неё 280 рублей?» Ученики высказывают различные мнения, но сталкиваются при этом с недостаточностью знаний для ответа на вопрос. Учитель: «Какова тема сегодняшнего урока?» Дети формулируют тему «Проценты».

Учитель: «Сформулируйте цель урока». Ученики: «Узнать, что такое процент? Научиться находить проценты».

Приём «Демонстрация множественности смыслов». Учитель задаёт учащимся один из следующих вопросов: «Что вы понимаете под категорией, понятием...? Какие ассоциации возникают у вас со словом...? Придумайте словосочетание со словом...?» Потом выясняют каким образом это понятие (слово) относится к теме урока и переходят к постановке цели.

Урок алгебры в 9 классе по теме «Область значений функции». Учитель предлагает обучающимся продемонстрировать множественность смыслов слова «значение». Учащиеся перечисляют следующие словосочетания: значение слова, значение переменной, значение имени, значение выражения, значение семьи, значение аргумента, значение функции. Учитель: «Какие из перечисленных словосочетаний относятся к математике?» Ученики называют следующие словосочетания: значение переменной, значение аргумента, значение выражения, значение функции. Учитель: «А какие из них, по вашему мнению, близки к изучаемой нами теме?» Дети выделяют два словосочетания: значение аргумента и значение функции. Учитель: Мы уже знаем что такое значение аргумента и значение функции. Как вы думаете, сколько значений может иметь каждая функция? А как одним словом назвать все значения функции? Ученики: «Множество значений функции» Учитель: «... или область значений функции». Учитель спрашивает класс: «Как вы думаете какова тема урока?» Ученики формулируют тему урока. Учитель по необходимости корректирует её и предлагает сформулировать цели урока.

В заключении хочется сказать, что важным моментом

целеполагания наряду с пониманием цели является её принятие, то есть видение актуальности цели для каждого обучающегося. Считаем, что целеполагание у детей не может возникать просто так. Для того, чтобы ученик сам поставил перед собой какую-то учебную цель, на уроке должна возникнуть ситуация, которая подтолкнула бы его

к определению целей на уроке. Работая над формированием действия целеполагания, мы увидели, что без умелой организации целеполагающей деятельности учащихся на уроке, ученик не ощущает себя субъектом, это угнетает его психическую деятельность, и, таким образом, негативно сказывается не только на результатах обучения, но и на здоровье.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмалов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмалова. — М.: Просвещение, 2010.
3. Громыко Н.В., Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2009». — СПб, 2009. — 30 с.
4. Технология целеполагания урока. Г.О. Аствацатуров. Волгоград, издательство «Учитель», 2008.
5. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. — М., АПК и ПРО, 2002.
6. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех. Сб. материалов. — М., Баласс, 2006. С. 144–180.

Кейс-метод как инструмент соединения основного и дополнительного образования

Самусенко Даниил Романович, учитель географии и педагог дополнительного образования;
Матвеева Марина Никандровна, директор
ГБОУ СОШ №245 (г. Санкт-Петербург)

Современная школа рассматривает результат обучения как подготовку к профессиональной деятельности. Наиболее эффективного результата можно достичь, на наш взгляд, в условиях обычной общеобразовательной школы в мегаполисе при целостной системе основного, внеурочного предметного и дополнительного образования. Именно поэтому мы создали в школе различные объединения учащихся: «Клуб юных математиков», «Литературное кафе», «Юные поэты», туристический клуб «Виктория». Работает отделение дополнительного образования, в секциях которого занимаются более половины учащихся школы.

Такая система позволяет преломить предварительный комплекс теоретических знаний в практическую плоскость решения конкретных задач и проблем разного характера:

- узкопредметных,
- межпредметных,
- требующих практической деятельности,
- формирующих творческое начало,
- формирующих умение строить деловые отношения с учащимися с учителями и др.

Одной из инновационных педагогических технологий позволяющих реализовать такой процесс обучения, является технология «кейс-стади». Именно этот метод, в отличие

от многих традиционных методов, организует работу учащихся так, чтобы они применили полученные теоретические знания в конкретной практической ситуации и убедились в том, что они действительно нужны, но в то же время поняли, что реальный мир намного сложнее, чем сформированные теоретические модели. Таким образом, данный кейс-метод способствует активному усвоению знаний, отработке методик и способов познания, накоплению богатой практической информации, что так важно в последующей профессиональной деятельности, да и вообще в жизни.

Рассматривая особенности этого метода, мы исходили из следующего определения: кейс-стади — это разбор ситуации или конкретного случая, которые отражают какую-либо реальную ситуацию. В этом описании кроются определенные проблемы косвенные затруднения даже противоречия и ошибки. Учащимся надо проанализировать, найти пути решения проблемной ситуации, сделать вывод.

Кейс-технология для учителя достаточно проблематична. Трудности представляют сам процесс создания кейса, его использования на уроке с учетом особенности мышления (возрастных, уровневых, индивидуальных) и организация деятельности учащихся.

Мы используем разные способы задания проблем в тексте: описание конкретной ситуации (словесное и знаковое), включения в текст противоречия между элементами ситуации, частичное отсутствие в тексте определенной информации, требующей реконструкции. Для выполнения задания учащимися могут быть использованы уже на уроке различные учебные пособия, инструменты и т.д.

В данной работе мы представляем два урока с использованием кейс-технологии разного вида, данные в ГБОУ СОШ №245 Санкт-Петербурга.

Практический кейс. Отражает реальную ситуацию описания элементов туристического похода. Цель данного кейса — отработка навыков предметных знаний и формируемых умений

Обучающий кейс. Описывается в игровой форме типичная учебная ситуация, которая помогает выработать, довести до автоматизма конкретные знания, навыки и способы решения поставленных задач.

Урок по русскому языку и географии с применением кейс — технологии в 6 классе

«Использование прилагательных в определенной ситуации (элементы сравнительной ха-

рактеристики при описании рек)»

Цель урока

1. Развитие учебных компетенций, основанное на имеющихся знаниях и способствующее дальнейшему развитию умений.

2. Проверка знаний и метапредметных умений, приобретенных учащимися на уроках русского языка и географии.

3. Воспитание навыков коллективной работы.

Задачи

1. Организация работы микрогрупп по решению проблем, вытекающих из текста.

2. Выявление степени готовности к итоговой контрольной работе и к зачету по теме «Внутренние воды» по географии.

Ход урока

Учащиеся сидят вокруг 4 столов, так как работа будет осуществляться в микрогруппах. На каждом столе лежат листы чистой бумаги, цветные карандаши, географические атласы для 6 класса.

Учитель сообщает ребятам, что для них пришло необычное письмо.



Вскрывает конверт и читает:

«Ребята! К вам обращается Гена Барбоскин. Моему брату и сестрам задали домашнее задание: составить сравнительную характеристику двух рек. А учительница по русскому языку добавила, что надо включить побольше прилагательных и правильно написать их. Они наделали столько ошибок, а исправлять их не хотят! Помогите!!!»

На экран проецируется текст.

Учитель читает.

Все реки делятся на равнинные и горные. Я решил сравнить две реки: Волгу и Неву. Это равнинные реки. Питание и режим этих рек одинаковы и определяются климатом. Обе реки вытекают из озер: Волга — из Селигера, а Нева — из Ладожского. Впадают они в моря. Нева — в Балтийское море, а Волга — в Черное.

Волга более длиннее Невы. Длина Волги 3530 километров, а Невы всего 74 километра. Скорость течения у этих рек менее быстрее, чем у горных. Мне кажется, что Нева ширше Волги, она достигает 1250 метров. А Волга широкая только там, где впадают притоки и где водохрани-

лища. Это самая величайшая наша река.

Вообще-то равнинные реки имеют не большое подение. У них нет сил проложить себе путь, они обходят припятствия. Поэтому у них самая широчайшая долина, по которой и идут суда. Но Финский залив менее глубже Черного моря, поэтому для судов проложили в Неву канал.

Мухтар Аршавкин

Я сравнила две горные реки: Терек и Кубань. Терек начинается на высоте около 6000 километров. Это наша наивысочайшая река. А Кубань образуется при слиянии двух рек, и это происходит более ниже, всего лишь на высоте 1340 метров. Это реки внутреннего стока. Питание у них ледниковое. Долины у них похожи, но у Терека уже, значит он глубже. А раз глубже, то по нему ходят суда. Кубань в верхнем течении весной разливается на несколько километров. Поэтому в Краснодарском крае всегда хороший урожай. Жанна Киска

Учитель кладет на каждый стол печатный экземпляр работ и предлагает выполнить следующее задание.

1. Исправить орфографические ошибки.

2. Определить, какими членами предложения могут быть прилагательные.

3. Исправить ошибки в употреблении степеней сравнения прилагательных.

4. Привести примеры употребленных в тексте рядов прилагательных разных по значению.

5. Выделить в тексте географические термины.

6. Найти и исправить фактические географические ошибки.

7. Исправляя их, обратить особое внимание на причины и следствие.

8. Редактируя работу, использовать научный стиль речи.

Задание также раздается группам учащихся.

Выполненная группой работа сдается учителю.

Домашнее задание: Составить сравнительную характеристику двух озер (по выбору учащихся).

За работу ставится две оценки: учителями русского языка и географии.

Урок туризма с использованием технологий «кейс»

«Организация двухдневного похода для учащихся шестого класса»

1. Цели урока

– Развитие учебных компетенций, основанное на имеющихся знаниях и способствующее дальнейшему развитию умений.

– Проверка знаний, приобретенных учащимися на уроках туризма в течение учебного года в рамках данной темы.

– Воспитание навыком коллективной работы.

2. Задачи

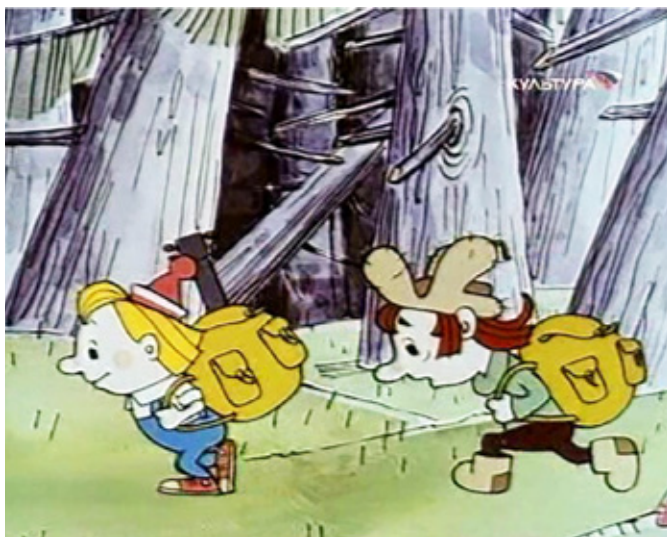
– Организовать работу микрогрупп по решению проблем, вытекающих из пакета кейса.

– Выявить степень готовности класса к двухдневному походу.

3. Оборудование

– Личные теоретические записи учащихся, дневники наблюдений.

– Кейс, представляющий собой рассказ о неудачном двухдневном походе двух весёлых друзей.



4. Кейс

Два самых знаменитых ученика нашей школы Кулич и Веселый решили однажды пойти в поход. Вернувшись, они еще долго вспоминали эту поездку.

А было это так.

Однажды вечером Кулич позвонил Веселому и у них состоялся следующий разговор.

Кулич: Привет Веселый, а поехали завтра в поход с одной ночевкой.

Веселый: Привет Кулич, конечно поехали! А куда мы поедем и что с собой брать?

Кулич: Так у нас же все есть: палатка, рюкзаки, спальные «пены», котел. Собрали все быстренько да поехали. Веселый: С этим я полностью с тобой согласен. А что будем брать из еды, и куда мы все-таки поедем?

Кулич: Ой, вот вечно ты волнуешься по пустякам. Карты есть, встретимся утром на Финляндском вокзале, посмотрим, куда первая электричка, туда и поедем, а из еды можно взять «дошираки».

Так друзья и порешили, договорившись утром встретиться на вокзале.



Ближайшая электричка была направлением на Ладожское озеро, ребята быстро взглянули на карту и решили ехать до станции Борисова Грива, а от туда идти вдоль реки Морье в сторону Ладожского озера. Юные туристы купили билеты и отправились в путь. Благополучно доехав до нужной станции, быстро сориентировавшись на месте, Кулич и Веселый вышли на шоссе и стали двигаться по ней в сторону реки. Мимо проезжало много машин, из-под которых вылетала грязь. Друзья шли и беседовали друг с другом.

Кулич: Вот интересно, Веселый, а как нужно правильно двигаться вдоль шоссе?

Веселый: Идти нужно по правой стороне, по ходу движения машин!

Парни дошли до реки и по лесной тропинке стали идти вдоль нее вниз по ее течению. Но вскоре хорошая тропа стала уходить в болото, стало очень сыро.

Веселый: Кулич, а у тебя есть с собой резиновые сапоги?

Кулич: Нет, и даже нет запасной обуви.

Веселый: У меня тоже нет.

Друзья промочили свои кроссовки и дальше уже шли с мокрыми ногами. Лимонад, купленный на вокзале, был к этому времени уже весь выпит, а им очень хотелось пить.

Веселый: Давай попьем из реки.

Кулич: Давай! Вода чистая, абсолютно прозрачная.

Они зачерпнули кружками воду и стали жадно пить ее.

Минут через 15 ребята вышли на красивый песчаный берег Ладоги и стали выбирать место для будущего ночлега.

Кулич: Давай палатки поставим прямо у воды, сегодня волна небольшая и нас залить не должно, только сначала передохнем часик.

Веселый: Нет передыхать сейчас нам нельзя, сначала нужно обустроить место нашего ночлега, все сделать, а потом уже отдыхать.

А палатки мы действительно поставим здесь. Доставай пилу и топор, пойдем за дровами.

Кулич: Я бы с удовольствием, но они остались дома, так что придется наломать хворосту так.

Парни ловко поставили палатки, расстелили «пены» и спальники и пошли за хворостом, когда они его собирали, Кулич порезал палец, но Веселый быстро замотал ему рану белым мхом. Наши герои нашли старое, обгоревшее костровище, и решили воспользоваться им. Вода, как известно, в Ладоге пресная, и ее вполне можно использовать для приготовления пищи, но друзья столкнулись с другой проблемой при заварке лапши быстрого приготовления.

Кулич: Веселый, а почему у меня во рту песок?

Веселый: Дело в том, что волна у берега поднимает со дна песок, и набрать воду без него не получается. Так что чай будет такой же, давай доставай заварку.

Кулич: А ее не брал, ведь никто же не просил.

Вот так они, не попив чаю, но вполне довольные собой отправились спать. А в 5 часов утра парни проснулись от холода.

Веселый: Ой, а почему так холодно?

Кулич: Да у нас палатка полная воды!

Наши герои выскочили, как ошпаренные, из палатки и увидели, что она стоит в воде, Ладога за эти часы сильно поднялась. Они очень испугались.

Кулич: Собираем все быстро и рвем когти.

Веселый: Давай быстрее, давай быстрее!

Друзья, несмотря на темноту, смогли собрать палатку, закидали все свое не хитрое снаряжение по рюкзакам и стали двигаться в сторону леса, удаляясь от берега озера. Было около 6 часов, они сильно продрогли.

Веселый: Я думаю, нам нужно лететь на станцию Ладожское озеро.

Кулич: Да, там кажется есть электричка на 9 часов.

Бывалые туристы пытались посмотреть на карту, но из-за темноты было ничего не видно. Они напрягли память и сориентировались. Километра через два дорога, по которой они шли, стала раздваиваться, а куда идти, парни не помнили и из-за отсутствия света не имели возможности взглянуть на карту.

Кулич: Давай ты пойдешь по одной дороге, а я по другой!

Веселый: Хорошо, а кто поймет, что идет правильно, тот пускай звонит другому.

Веселый и Кулич разошлись в разные стороны, первый через некоторое время понял, что идет правильно, достал телефон позвонить другу и обнаружил, что трубка разряжена. Тогда он решил идти до конца, до станции, а уже оттуда начать искать друга. Придя к конечной цели, Веселый увидел у касс Кулича — вторая дорога тоже выходила на станцию, только была короче. Юные герои, уставшие, полностью промокшие, вскочили в электричку и отправились домой.

5. Методы работы

- Метод проблемного обучения (частично-поисковый)
- Метод самостоятельной познавательной деятельности учащихся
- Метод контроля (устное сообщение одного-двух представителей групп с последующим обсуждением)

6. Формы деятельности на уроке

Коллективная

Групповая

7. Структура и ход урока

- Проецирование текста на мультимедийную доску.
 - Эмоциональное прочтение текста учителем.
 - Выявление учащимися ошибок, допущенных веселыми туристами.
 - Классификация (под руководством учителя) проблем, возникших в описываемом походе:
 - Неправильно подготовлено личное и коллективное оборудование
 - Ошибки в движении по маршруту
 - Ошибки в организации питания
 - Ошибки в разбивке бивака
 - Формирование четырёх групп для решения проблемных заданий «Как исправить ошибки Куличу и Веселому?»
 - Работа в группах в течение 10 минут
 - Выступление представителей групп (рефлексия)
- «Ваши советы Веселому и Куличу»
- Домашнее задание:

Составить перечень коллективного оборудования для двухдневного похода (список или рисунки).

Кейсы представленных уроков позволяют осуществить межпредметные связи:

- русский язык-география,
- география-туризм-ОБЖ.

В последнем случае налицо связь основного и дополнительного образования.

Уроки кейс-технологии неоднократно проводились педагогами школы, поэтому учащиеся приобрели определенный опыт работы в микрогруппах и сами выбирают способ организации деятельности. Одни предпочитают «мозговой штурм» (по принципу игры «Что, Где? Когда?»). В других группах применяется метод ролевой игры: есть лидер, научные консультанты, редактор, корректор. Качество выполненной работы, как правило, от этого не зависит. Однако учащиеся, работающие по принципу ролевой игры, выполняют задание быстрее и грамотнее оформляют работу.

Заключение. Данная технология способствует ориентации на будущую профессиональную деятельность.

— Учит анализу ситуации (выделению содержательных элементов, поиск сути проблемы, противоречий и их причин и т.п.).

— Отрабатывает умение анализа (системные, корреляционные, факторные и др.).

— Развивает творческое начало в ходе поисково-аналитической работы в определении выводов и способов ре-

шения проблемной ситуации.

— Выводит за пределы конкретного учебного пространства.

— Помогает применить полученные знания в практической ситуации.

— Формирует коммуникативные навыки (работа в коллективе, в группе, в паре, в системе ученик-учитель).

Все это крайне необходимо в современном мире.

Литература:

1. Изменение в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии (под ред. Г.Н. Прокуменовой) — Томск, 2003.
2. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study// Инновации в российском образовании: сб.-М, ВПО, 2000.
3. <http://www.casemethod.ru>

Игровые методы в физическом воспитании

Ториев Асхат Шерзатович, преподаватель физической культуры
Южно-Казахстанский педагогический институт (г. Чимкент)

Физическое воспитание подрастающего поколения составляет неотъемлемую часть воспитания личности. Основными задачами физического воспитания в школе являются: укрепление здоровья, содействие правильному развитию, обучение учащихся жизненно необходимым навыкам, воспитание физических и нравственных качеств. Решению этих задач активно содействует игра, которая выступает как средство укрепления здоровья и метод физического и нравственного воспитания. Игра — это естественный вид живой и непосредственной деятельности, любовь и привычка к которой закладывается с раннего детства. Великий русский педагог К.Д. Ушинский, говоря об игре, отмечал, что в ней формируются все стороны души человеческой: его ум, сердце, воля. В игре не только выражаются наклонности ребенка и сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно и на будущую судьбу [1, с. 72]. Занятие играми обогащают участников новыми ощущениями, представлениями и понятиями. Игры расширяют круг представлений, развивают наблюдательность, сообразительность, умение анализировать, сопоставлять и обобщать виденное, на основе чего делать выводы из наблюдаемых явлений в окружающей среде.

Однако одна из главнейших функций игры — педагогическая: игра издавна является одним из основных средств и методов воспитания в широком смысле слова. Понятие игрового метода в сфере воспитания отражает методические особенности игры, т.е. то, что отличает ее в методическом отношении (по особенностям организации деятельности занимающихся, руководства ею и другим

педагогически существенным признакам) от других методов воспитания. При этом игровой метод не обязательно связан с какими-либо общепринятыми играми, например футболом, волейболом или элементарными подвижными играми. В принципе он может быть применен на основе любых физических упражнений при условии, конечно, что они поддаются организации в соответствии с особенностями этого метода.

Игровой метод используется в процессе физического воспитания для комплексного совершенствования движений при их первоначальном разучивании, используется для совершенствования физических качеств, потому что в игровом методе присутствуют благоприятные предпосылки для развития ловкости, силы, быстроты, выносливости. В обучении с использованием игровой формы в урок или тренировку вводятся упражнения, которые носят соревновательный характер. К игровой форме относят подготовительные упражнения, вспомогательные игры и упражнения, где присутствуют элементы соперничества. Вспомогательные игры включают: простые, сложные, переходные и командные игры. Упражнения, выполняемые в игровой форме — подвижные игры, игровые задания, использование различных снарядов, стенов и т.д. отличаются глубиной и разносторонностью воздействия на физические качества занимающихся. Такие занятия повышают интерес к спорту и физической культуре, стимулируют процесс усвоения техники отдельных элементов физических упражнений, способствуют стремлению к преодолению трудностей для решения поставленных перед занимающимися задач.

Подвижная игра — одно из важных средств всестороннего воспитания детей старшего школьного возраста. Характерная ее особенность — комплексность воздействия на организм и на все стороны личности: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Возникающие в игре неожиданные ситуации приучают целесообразно использовать приобретенные двигательные навыки. В подвижных играх создаются наиболее благоприятные условия для развития физических качеств. [2, с. 224] Например, для того чтобы увернуться от «ловушки», надо проявить ловкость, а спасаясь от него, бежать как можно быстрее. Увлеченные сюжетом игры, школьники могут выполнять с интересом и притом много раз одни и те же движения, не замечая усталости, что приводит к развитию выносливости.

Перед тем как выбрать определенную игру, следует поставить конкретную педагогическую задачу, решению которой она оказывает содействие, учитывая состав участников, их вековые особенности, развитие и физическую подготовленность. При отборе игры надо учитывать форму проведения занятий (урок, перерыв, праздник, тренировка), а также, что очень важно, придерживаться известного в педагогике правила постепенного перехода от легкого к сложным. Для этого, чтобы определить степень сложности той или другой игры, учитывается количество элементов, которые входят в ее состав (бежал, прыжки, метание и т.п.).

Игры, которые состоят из меньшего количества элементов и в которых нет распределения на команды, считаются более легкими. Отбор игры зависит и от места проведения. В небольшом, узком зале или коридоре можно проводить игры с выстраиванием в колонны и шеренги, а также те, в которых игроки принимают участие поочередно. В большом зале или на площадке — игры большой подвижности с бегом врассыпную, с метанием больших и маленьких мячей, с элементами спортивных игр и т.п. При отборе игры следует помнить о наличии специального инвентаря. Если игроки стоят и ждут долго в очередях на необходимый инвентарь, они теряют интерес к игре, которая приводит к нарушению дисциплины.

Перед объяснением учеников следует разместить в исходное положение, из которого они будут начинать игру. Объясняя, учитель сообщает название игры, ее цель и ход, рассказывает о роли каждого игрока, его место. При объ-

яснении и проведении игры учитель может стоять в таком месте, из которого все игроки могли бы его хорошо видеть и слышать. Для лучшего усвоения игры рассказ можно сопровождать показом отдельных сложных движений. Особое внимание игроков надо свернуть на правила игры. И если эта игра проводится впервые, учитель проверяет, все ли игроки понимают ее правила.

Регулируя физическую нагрузку в игре, учитель может использовать разнообразные приемы: уменьшать или увеличивать время, отведенный на игру; изменять количество повторений игры, размеры площадки и длину дистанции, которую пробегают игроки; корегулировать вес и количество предметов, усложнять ли упрощать правила игры и препятствия, вводить кратковременные паузы для отдыха или уточнения или анализа ошибок.

Игры на местности налегают к подвижным, вместе с тем они отличаются от них как содержанием, так и задачами, которые решают, а также условиями, методикой проведения. Они происходят в разнообразнейших местах на обычной местности, в лесу и т.д. Почти все игры, которые проводятся на местности, предусматривают наличие у детей определенной подготовки, знаний и привычек.

Каждая игра на местности должна начинаться и заканчиваться за заранее определенными сигналами. После окончания игры тренер вместе с всеми игроками должен проанализировать их ход, определить победителей (группы или команды), отдельных игроков, которые в особенности успешно выполняли задачи, и судий — посредников, которые успешно справились с своими обязанностями, а также сказать о тех, кто получил замечание. Соблюдение дисциплины, правил и условий игры на местности оказывает содействие ее качественному проведению и повышает заинтересованность детей.

Игровые виды и действия требуют всего комплекса скоростных способностей от учащегося в связи с тем, что для стимулирования развития быстроты необходимо многократно повторять движения с максимальной скоростью, а также учитывать функциональные возможности учащегося.

Игровой метод, в силу всех присущих ему особенностей, вызывает глубокий эмоциональный отклик и позволяет удовлетворить в полной мере двигательную потребность занимающихся. Тем самым, способствует созданию положительного эмоционального фона на занятиях и возникновению чувства удовлетворенности, что в свою очередь создает положительное отношение детей к занятиям физическими упражнениями.

Литература:

1. Педагогика физической культуры и спорта: учебник/ под.ред. С.Д. Неверковича. — М.: Физическая культура, 2006. — 72 с.
2. Былеева Л.В., Короткое И.М. Подвижные игры. М.: Физкультура и спорт, 1982. — 224 с.

Формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения математике учащихся 5–9 классов посредством устных упражнений

Шатило Эльвира Николаевна, учитель математики и информатики;
Горелова Ирина Владимировна, заместитель директора по УВР, учитель математики и информатики
МБОУ «СОШ №14» (г. Астрахань)

В настоящее время в России идет становление новой системы образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической практике. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, иные отношения и т.д. Будущее России определяется уровнем образованности выпускников, понимаемой как способность к самоопределению, саморазвитию и желанием направить эту способность на решение личных задач и задач страны.

Традиционный подход, обеспечивающий до недавнего воспроизводство грамотного и добросовестного исполнителя, сейчас не устраивает ни общество, ни учителя, ни самого ученика: важна готовность действовать инициативно, устанавливать эффективное общение с окружающими людьми. Надо ли говорить, что в наше нестабильное время, когда от человека требуется принятие нестандартных решений, коммуникативность — важное качество современного человека, насущная социальная потребность. Но чтобы удовлетворить эту потребность, нужно обеспечить развитие коммуникативной компетентности уже на школьной скамье.

Характеристика образовательной ситуации позволила осмыслить и выделить противоречие между социальной потребностью общества в современных инициативных людях, способных устанавливать эффективное общение с окружающими людьми, и традиционными подходами в образовательном процессе, которые не позволяют в полной мере реализовать эту потребность.

Выявленное противоречие определяет проблему ограниченности возможности в развитии коммуникативной компетентности обучающихся при традиционных подходах в обучении. Современные подходы к организации системы школьного образования, в том числе и математического образования, определяются, прежде всего, отказом от единообразной, унитарной средней школы.

Изучение математики в основной школе направлено на достижение следующих целей:

1. В направлении личностного развития:
 - развитие логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту;
 - формирование у учащихся интеллектуальной честности и объективности, способности к преодолению мыслительных стереотипов, вытекающих из обыденного опыта;
 - воспитание качеств личности, обеспечивающих социальную мобильность, способность принимать самостоятельные решения;

- формирование качеств мышления, необходимых для адаптации в современном информационном обществе;
- развитие интереса к математическому творчеству и математических способностей.

2. В метапредметном направлении:

- формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества;
- развитие представлений о математике как форме описания и методе познания действительности, создание условий для приобретения первоначального опыта математического моделирования;
- формирование общих способов интеллектуальной деятельности, характерных для математики и являющихся основой познавательной культуры, значимой для различных сфер человеческой деятельности.

3. В предметном направлении:

- овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми для продолжения обучения в старшей школе или иных общеобразовательных учреждениях, изучения смежных дисциплин, применения в повседневной жизни;
- создание фундамента для математического развития, формирования механизмов мышления, характерных для математической деятельности.

Коммуникативная компетентность находит отражение в деятельно-коммуникативной составляющей ГОС общего (полного) образования (развитие деятельностных и коммуникативных качеств личности, обеспечивающих самоопределение и самореализацию). Анализ процесса подготовки учащихся в системе среднего общего образования свидетельствует о необходимости специальной, целенаправленной работы в плане развития коммуникативной культуры, основой которой выступает коммуникативная компетентность.

Изучение проблемы коммуникативной компетентности, ее формирования, развития нашло отражение в ряде исследований отечественных и зарубежных психологов. Так, разработке теоретических основ и организационно — методических аспектов изучения и совершенствования коммуникативных качеств, способностей были посвящены исследования И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Т.С. Яценко, Ю.Н. Емельянова, Е.А. Климова, Н.В. Кузьмина и др. авторов.

Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе школьников на уровне уроков математики рассматривается как особым образом организованная модель взаимодействия участников

образовательного процесса на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик».

Коммуникативная компетентность имеет особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприязни, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

В математике коммуникативная компетентность выражается в:

1. умении выражать в понятной форме последовательность решения математических задач;
2. умении объяснить содержание математических задач, решаемых в учебной и внеучебной деятельности;
3. умении выразить для других людей в требуемой форме произведенные математические вычисления.

Для формирования коммуникативной компетенции учитель использует следующие методы и приемы:

- решение задач, примеров с комментированием, устное решение заданий, с подробным объяснением;
- устное рецензирование ответов домашнего задания учениками;
- использование на уроках математических софизмов;
- использование тестовых конструкций свободного изложения ответа и устных тестовых конструкций;
- использование работы в группах, например: рассказать соседу по парте правило, определение, выслушать ответ, правильное определение обсудить в группе;
- сдача различных устных зачетов.

Таким образом, коммуникативная компетентность — это целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели и эмоционально благо-

приятному для участвующих сторон. В ее структуре можно выделить следующие компоненты:

— Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения.

— Ценностно-смысловой компонент — ценности, которые активизируются в общении.

— Личностный компонент образуют особенности личности вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации.

— Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и превосходить его.

— Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности особенно актуальна в основной школе, поскольку отвечает возрастным задачам развития в подростковом и юношеском возрасте и является условием успешного личностного развития школьников. Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

В качестве способа формирования коммуникативной компетентности я предлагаю использовать деятельностный подход, так как усвоение содержания обучения и развитие ученика происходят не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Знания приобретаются и проявляются только в деятельности. За умениями, навыками и развитием ученика всегда стоит действие с определенными характеристиками (восприятие, осознание, запоминание, воспроизведение и т.д.).

Под деятельностью в условиях учебного процесса мы понимаем процесс взаимодействия объекта и субъекта, ориентированный на получение нового продукта в идеальной или материальной форме. Из данного определения видно, что в основу деятельности кладется технология получения того или иного продукта деятельности, а не объект или субъект деятельности. Чтобы дети в классе, учились и усваивали знания и умения в форме полноценной учебной деятельности, ее нужно правильно организовать.

Ребенок усваивает какой-либо материал в процессе учебной деятельности только тогда, когда у него есть:

- внутренняя потребность и мотивация такого усвоения;

— деятельность ребенка связана с преобразованием усваиваемого материала и получением нового духовного продукта, то есть знания об изучаемом материале.

Без этого полноценной человеческой деятельности нет.

Особая роль в становлении личности, в развитии мышления на сегодняшний день отводится процессу формирования способностей у учащихся самостоятельно работать с информацией, осмысливать свои действия, осуществлять их анализ и переносить полученные знания на новое предметное содержание. Для формирования коммуникативной компетентности важно найти такие средства, которые позволили бы осуществлять данную деятельность целенаправленно, эффективно и динамично. Формировать коммуникативную компетентность на уроках математики можно различными средствами, например, с помощью диалога, игровых форм, создания проблемной ситуации, на основе игрового и свободного общения, системы упражнений, групповой работы и др. Я предлагаю использовать устные упражнения. Это связано с тем, что устные упражнения содержат огромные потенциальные возможности для развития способностей у учащихся самостоятельно работать с информацией, для активизации познавательной деятельности школьников, для развития мышления. С их помощью учащиеся понимают сущность математических понятий, теорем, математических преобразований.

Устные упражнения активизируют мыслительную деятельность учащихся, развивают внимание, наблюдательность, память, речь, быстроту реакции, повышают интерес к изучаемому материалу. Они дают возможность изучить большой по объему материал за более короткий промежуток времени, позволяют учителю судить о готовности класса к изучению нового материала, о степени его усвоения, помогают выявлять ошибки учащихся.

При раскрытии понятия «устные упражнения» следует исходить из того, что решение существенной части задач школьного курса математики предполагает сформирован-

ность у учеников таких качеств, как: владение правилами и алгоритмами действий в соответствии с действующими программами, умение проводить элементарные исследования.

Серьезным потенциалом в формировании таких исследовательских качеств, как умение целенаправленно наблюдать, сравнивать, выдвигать или опровергать гипотезу, умение обобщать и другие, обладают устные упражнения.

Устные упражнения представляются нам как многоаспектное явление обучения математике, обладающее следующими основными функциями:

- быть способом деятельности;
- являться средством целенаправленного формирования знаний, умений и навыков;
- являться средством активизации познавательной деятельности;
- служить средством связи теории с практикой;
- быть способом стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности школьников;
- являться интегративной составляющей методов обучения;
- быть способом организации и управления деятельностью.

Устные упражнения, с одной стороны, способствуют систематизации знаний и осознанию целесообразности работы над данными понятиями, а с другой — активизируют и делают осмысленным сам процесс учебных действий. Ученик выступает здесь субъектом учебно-познавательной деятельности, причем деятельность связана с созданием субъектом новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способов действий. Деятельности в устных упражнениях присущи черты исследования и творчества.

Таким образом, формировать коммуникативную компетентность можно с помощью устных упражнений, а в качестве способа формирования использовать деятельностный подход.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — с. 155,156.
2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества/М: центр «Педагогический поиск», 2000. — 144 с.
3. Вершинина З., Горбатенко Т., Шагинян О. Развиваем математическое мышление // Математика. — 1999. — №23. — с. 27—32., №22. — с. 20—24., №20. — с. 6—13., №24. — с. 19—23.
4. Востриков А.А. Дидактика гуманистического воспитания: Учебное пособие в двух частях. — ч.1. Основы теории гуманистического воспитания. Одесса: Психопедагогика, 1991. — с. 1—4.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Концепция положительного и отрицательного героя в рассказах

В.А. Сухомлинского в обучении младших школьников искусству кукольного театра

Асташова Анна Геннадьевна, педагог дополнительного образования
Дом детства и юношества «Факел» (г. Томск)

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества.

В.А. Сухомлинский

Известно, что с детства любой ребёнок обладает богатым творческим потенциалом, который реализуется в играх и занятиях. Перешагнув порог школы, ученик продолжает искать применение своим способностям к построению диалогов, перевоплощению, импровизации, игре. Многие ребята приходят для получения и развития таких навыков в детский кукольный театр.

Каждый ребёнок мечтает, чтобы его любимые игрушки, ставшие лучшими друзьями, ожили и заговорили. Чтобы они смогли разомкнуть темницу своей статичности, рассказать о себе, стать настоящими партнерами по играм. И даже куклы-роботы не способны эту мечту исполнить, ведь их движения механичны и еще более далеки от желаемого «оживления», которого ждёт ребёнок.

Кукла-перчатка — удивительное создание человеческих рук. Тряпичную мягкую куклу можно «оживить» с помощью руки и «одушевить» силой своих эмоциональных переживаний. Ребёнок уже привык к окружающим его обычным куклам, застывшим в одной позе и выражающим лишь одну эмоцию, а то и вовсе равнодушным. И тут вдруг он видит куклу, которая тянется к нему руками, кивает головой, непринужденно раскланивается и здоровается с ним будто сама собой... Изумление, любопытство, желание потрогать и разгадать тайну «живой и говорящей» игрушки — все одновременно выражается на его лице. За первым неизгладимым впечатлением следует освоение возможностей куклы, которые оказываются практически безграничными.

У перчаточной куклы есть множество преимуществ. Во-первых, одевая куклу на руку, ребенок «сливается» с ней, отождествляется с персонажем, в которого будет играть. С ее помощью он может не просто отрабатывать модели поведения, как он это делает с обычной куклой. С ней он способен эмоционально выразить все то, что его тревожит и волнует, говоря не от своего лица, а от лица сказочного персонажа, живущего в воображаемом мире.

Во-вторых, кукла-перчатка, сама по себе несет некоторый эмоциональный образ. Как правило, кукла — ве-

селая или грустная — изображает положительного или отрицательного героя какой-либо сказки, мульт- или телефильма. Играя с куклой, ребенок психологически переживает роль. А значит, приобретает столь необходимый ему эмоциональный опыт прохождения полярных состояний. Использование в образовательном процессе нескольких разнохарактерных кукол-перчаток поможет ему ответить на вопрос, каково это — быть злым или добрым, лживым или правдивым, умным или глупым, доверчивым или подозрительным, смелым или трусливым, открытым или замкнутым, раздражительным или спокойным...

Наиболее оптимальным вариантом анализа поведения героев, соотнесения положительных и отрицательных качеств персонажей является использование в образовательном процессе приобщения младших школьников к искусству кукольного театра не только кукольной игры, но и знакомство с литературными произведениями, на материале которых ребёнок учится определять характерные черты героев.

Целью данной работы является: определить важность рассмотрения положительных и отрицательных героев в рассказах В.А. Сухомлинского в процессе приобщения младших школьников к искусству кукольного театра. Объект исследования: эстетическое воспитание младших школьников в педагогической системе В.А. Сухомлинского. Предмет исследования: рассказы, новеллы, притчи, написанные Василием Александровичем Сухомлинским. Задача исследования: раскрыть концепцию положительного и отрицательного героя в рассказах В.А. Сухомлинского.

Театр кукол — это одна из разновидностей кукольного вида пространственно-временного искусства, в который входят мультипликационное и не мультипликационное анимационное киноискусство, кукольное искусство эстрады и художественные кукольные программы телевидения [12]. Интерес к кукольным постановкам начинается у ребят в младшем школьном возрасте. Именно тогда у них появляется желание стать не зрителем, а кукловодом.

И для того, чтобы правильно выбрать роль, необходимо четко понимать, почему один герой положительный, а другой — отрицательный, уметь объяснить концептуальные различия. Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система) — главный замысел, руководящая идея. Также концепция — система взглядов на явления в мире, в природе, в обществе. Концепция — это определённый способ понимания (трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса. [5] Иногда дети младшего школьного возраста находятся в замешательстве перед тем, куда отнести героя, к положительному персонажу или отрицательному. Поэтому градация должна быть очень ясной. Положительный герой — литературный персонаж, воплощающий в себе нравственные ценности автора, тот, на стороне которого находятся симпатии автора и должны, по его замыслу, находиться симпатии читателя. Положительный герой — носитель эстетического идеала, его поведение, воззрения являются в той или иной степени образцом для читателей данного произведения. Образ положительного героя имеет воспитательное значение. Для усиления воздействия на читателя положительный герой часто оттеняется отрицательным героем — носителем антиидеала. [8].

Чёткое разделение на положительных и отрицательных героев господствовало в литературе классицизма. В 19 и 20 вв., в литературе реализма, это разделение осложнилось тем, что положительные герои стали приобретать отрицательные черты, а отрицательные — положительные черты, тем самым авторы достигали правдоподобия в изображении персонажей. Например, в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» Чацкий — безусловно, положительный герой, но в то же время он смешон, слишком критичен в своих оценках. Фамусов же, напротив, герой отрицательный, но он обладает множеством положительных черт — заботливый отец, патриот и т.д. Попытка изобразить положительного героя, лишённого отрицательных черт, была предпринята Ф.М. Достоевским в романе «Идиот». Князь Мышкин лишён какого бы то ни было корыстолюбия, гордыни, злобы и т.д., но при этом он — только что вылечившийся от тяжёлой психической болезни человек. Такой образ положительного героя уникален в русской литературе. Возможны произведения, в которых вообще нет положительных героев — таковы «Ревизор» и «Мёртвые души» Н.В. Гоголя. По замыслу автора, положительным героем этих произведений является смех, а персонажи, представленные на сцене или в романе, — это «сборный город» или «сборная страна», образ всех пороков, имевшихся в тогдашнем русском обществе.

Положительный герой меняется вместе с изменением идеалов общества. Главной чертой фольклорно-мифологического положительного героя были сила, доблесть, храбрость (Прометей, Геракл, Илья Муромец, Зигфрид и др.). В античной литературе положительный герой отличался мужеством в противостоянии року и умении смириться со своей судьбой и исполнить свой долг (например,

Антигона). В Средние века положительный герой ассоциируется прежде всего с рыцарской доблестью и вассальной верностью («Песнь о Роланде»). В эпоху Возрождения положительным героем стал герой-гуманист, воплощающий высокое представление о человеческом призвании, своего рода общечеловеческий положительный герой (Дон Кихот). Положительный герой эпохи Просвещения — рациональный, разумный человек (Робинзон Крузо). Литература 19 и 20 вв. старается уйти от оценочности, не выделяя ни одного из героев в качестве положительного, а рассматривая их как сложные и неповторимые психологические типы.

Положительный герой — не единственное, но очень эффективное средство утверждения идеалов и воззрений автора: читатель симпатизирует такому герою и стремится подражать ему. Противоположность ему — отрицательный герой, злодей.

Злодей — злой персонаж в исторических повествованиях или в художественной литературе. Обычно это плохой человек, который борется с героем. Злодей-женщина называется злыдня или злодейка. Один из словарей определяет злодея, как «безжалостно злобный человек, занимающийся злодеяниями или посвящён злобе или преступлениям; негодяй, или персонаж в игре, романе и т.п., который представляет собой важного посредника зла в сюжете». [4]

Владимир Пропп в своём анализе русских сказок пришёл к выводу, что есть только 8 действующих лиц, из которых одно является злодеем, [9, с 79] и его анализ широко применяется для нерусских сказок. Действиями, которые попадают в сферу злодея, являются: подлость в начале рассказа, где злодей причиняет вред герою или его семье; конфликт между героем и злодеем либо борьба или иное противостояние; преследование героя после его заслуженной победы в борьбе или получение чего-либо от злодея.

Ни одно из этих действий не является обязательным для сказки, но если они присутствуют, персонаж их совершающий является злодеем. Поэтому злодей может появляться дважды: один раз в начале повествования и повторно как лицо, разыскиваемое героем. [9, с 84]

Когда персонаж выполняет только эти действия, он является чистым злодеем. Разные злодеи также выполняют и другие функции в сказке; ведьма, воевавшая с героем и сбежавшая, позволяет герою следовать за ней, а также выполняет задачи по даче «рекомендаций» и, таким образом, действует в качестве помощника. [9, с 81]

Кроме того, функции могут быть распределены среди нескольких персонажей. Если дракон выступал в качестве злодея, но был убит героем, другой персонаж, например, сестры дракона, могли бы взять на себя роль злодея и вести героя. [9, с 81]

Два других персонажа могут появиться в ролях, которые являются злодейскими в более общем смысле. Один из них является ложным героем; этот персонаж всегда злодейский, предьявляет герою ложные пре-

тензии, которые герой должен опровергнуть со счастливым концом. [9, с 60] В числе этих персонажей сёстры Золушки, пытающиеся уменьшить свои ступни ног, чтобы надеть туфельку. [14, с 136] Другой персонаж, диспетчер, отправляет героя в его путешествие. Это может быть невинной просьбой об исполнении законной потребности, но диспетчер также может, злостно солгав, отправить персонажа в путешествие в надежде избавиться от него на какое-то время. [9, с 77] Это одна из популярных концепций отрицательного героя.

О роли театрального искусства в воспитании детей известно давно. Л.С. Макаренко называет театр одним из самых любимых зрелищ младших школьников, привлекающий своей яркостью, красочностью, динамикой, доставляющий большое удовольствие и много радости. Занимаясь в кукольном театре, дети играют знакомые персонажи (медведь, заяц, собака и др.), которые ожидают в их руках, говорят, совершают добрые или злые деяния. Необычность кукольной игры захватывает ребенка, переносит в совершенно особый, увлекательный мир, где все необыкновенно, и все возможно [6].

Психологами (М.В. Ермолаева, Г.А. Урунтаева и др.) доказано, что младшие школьники очень впечатлительны, быстро поддаются эмоциональному воздействию, активно включаются в действие. Эмоционально пережитый спектакль помогает определить отношение детей к действующим лицам и их поступкам, вызывает желание подражать положительным героям и быть не похожими на отрицательных. [2], [7].

Константин Дмитриевич Ушинский рассматривал воспитание как общественное явление, «создание истории». Этим у него предопределяется развитие педагогики и школы. «Предметом воспитания» является человек, и «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [13, с. 23]. Поэтому так необходимо каждому ребенку уметь ставить себя на место как положительного героя, так и отрицательного. Только отождествляя себя с персонажем, он сможет с помощью педагога раскрыть в себе те качества, которыми наделён положительный герой, и избавиться от тех, которые присущи отрицательному.

Педагог Василий Александрович Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Самая сущность этики воспитания Сухомлинского заключалась в том, что воспитатель верит в реальность, осуществимость и достижимость идеала, измеряет свой труд критерием и меркой идеального.

Сухомлинский строил процесс обучения как радостный труд. Большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся. Важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочи-

нению вместе с детьми сказок, художественных произведений.

Сухомлинский разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». В советской педагогике своего времени стал разрабатывать гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли.

В приводимом ниже тексте была сделана попытка показать важность духовно-нравственных бесед с использованием коротких рассказов из книги В.А. Сухомлинского. Нужно отметить, что рассказы в книге не перегружены назидательностью, многие из них заканчиваются вопросом, ставя детей перед нравственным выбором, предполагая самостоятельное рассуждение и размышление о своих мыслях, чувствах и поведении в похожей ситуации.

Занятия с использованием рассказов из «Хрестоматии по этике» тоже не должны быть перегружены излишней назидательностью, дидактичностью. Они будут успешными, если дадут возможность для самостоятельных детских размышлений и принятия нравственных решений. С этой целью некоторые рассказы можно инсценировать (посредством драматизации или с помощью персонажей кукольного театра, игрушек), придумывать к ним продолжение.

В книге Сухомлинского «Хрестоматия по этике» несколько разделов. В раздел «Красота — радость жизни» вошли произведения, повествующие о красоте человеческих поступков, о разнообразии, многоликости и индивидуальности окружающей ребёнка природы, о желании её сберечь и приумножить. Слушая на занятии эти рассказы, ребёнок представляет себя главным героем, находит в нём положительные черты. Также он анализирует поведение второстепенных персонажей, объясняет их поступки. Беседуя о прочитанном рассказе с детьми, часто можно услышать фразу: «Если бы я был главным героем...», «Про кота можно сказать, что он и положительный, и отрицательный герой...». В процессе обсуждения можно выявить закономерности поведения того или иного персонажа по другим сказкам, известным детям, и сделать вывод о том, каким героем он является в прочитанном рассказе. Любопытно, что общепринятое мнение в рассказах Сухомлинского может быть нарушено. Так, в рассказе «Дождик и гром» Дождик является положительным героем, к которому дети испытывают чувство сопереживания. А в рассказе «Чтобы бабочка не укулолась» мама Зои первоначально предстаёт в глазах юных слушателей отрицательной героиней, которая печётся о сохранности куста акации. Однако, в совместном рассуждении, нетрудно прийти к выводу о том, что мама беспокоится о здоровье дочери, и Зоя переняла мамино беспокойство и, увидев бабочку, берегла её, отламывая колючки с куста акации. [11 с. 7]

В раздел «Человек-это сила духа» включены художественные миниатюры, раскрывающие силу духа людей, верность идеям, Родине, презрение к измене и предательству. Дети без труда могут сказать, что положительный герой рассказа «Отцовский карандаш» сын солдата, который

«с уважением отнёсся к предмету отца — карандашу, которым написал из Армии важные слова своей маме: «Клянись, мамочка, что буду таким же верным сыном Отчизны, как и мой отец», а отрицательные герои — враги, напавшие на Российскую землю. Здесь же дети знакомятся с понятием символа, которое пригодится им в дальнейшем при анализе и игре спектаклей. [11 с. 59]. Элемент сказочности использует Сухомлинский в произведении «Старый и Новый год». Слушая это произведение, дети приходят к выводу о том, что нужно быть щедрыми во всём, а оружие использовать только в крайних случаях, тогда такого человека можно будет назвать положительным героем. [11 с. 57]

Раздел «Человек — высшая ценность» содержит художественные произведения, отражающие верность долгу человека перед человеком, идею любви и уважения к людям, идею долженствования, потребности человека в человеке, умение чувствовать настроения и желания окружающих людей. Сухомлинский одушевляет предметы, окружающие человека. В рассказе «Пряник и Колосок» младшие школьники становятся свидетелями диалога Пряника и Колоска — положительных героев, которым присуща любознательность. Именно благодаря ей главные герои приходят к выводу о значимости в своей судьбе Человека. [11 с. 91] Дети с удовольствием выстраивают новые диалоги, используя идентичные пары положительных героев: Шерстяная Ниточка и Вязаная Шапочка, Доска и Скамейка, Катюшка с нитками и Рубашка.

Раздел «Уважение и почитание старших» — это сказки, рассказы, притчи об отношении к бабушке и дедушке, отцу и маме, о жизни одиноких пожилых людей. В сказке «Если бы у меня был ковёр-самолёт...» рассказчик предстаёт перед юными слушателями положительным героем благодаря своей заботе об окружающих людях, ради которых он готов привезти на ковре-самолёте из-за гор волшебный цветок, оберегающий от всех болезней. [11 с. 126] А в рассказе «Протоптали дорожку» положительными героями, по мнению юных кукловодов, становятся дети, которые идут в школу и видят заметённый снегом двор одинокой бабушки Марии. Ребята протаптывают дорожку от её дома до колодца и только тогда продолжают свой путь за знаниями. Примечательно, что младшие школьники не представляют наличие положительного героя в произведении без отрицательного. Они ищут антипод детей, протаптавших дорожку, и находят его в лице других жителей, которые чистят для себя дорогу от снега, а про бабушку Марию забывают. [11 с. 126]

Раздел «Путешествия к истокам мысли» состоит из художественных миниатюр, раскрывающих роль и значение школы, знаний, учителя в становлении личности. Слушая рассказы, дети учатся воспринимать мнение других детей, ставить себя на их место. Это умение поможет им при игре кукольным героем и перевоплощении («Огонёк», «Молоко ведь чистое...»). [11 с. 158].

Сложные вопросы рождения и смерти человека, детской дружбы, юношеской любви нашли отражение в худо-

жественных произведениях, вошедших в раздел «Человек оставляет себя в человеке». В рассказе «За грибами» ребята находят двух положительных героев: третьеклассника Федю и его одноклассницу Алёнку. Несмотря на то, что Федя предстаёт неудачником, который не собрал ни одного гриба, дети не наделяют его в своих рассуждениях этим качеством, а называют «упорным и настойчивым». Об Алёнке у них складывается мнение как о доброй девочке, которая помогает своему однокласснику в трудную минуту, проявляет чувство товарищества. [11 с. 190] Сухомлинский в своих рассказах рассматривает важные для детей младшего школьного возраста вопросы, придаёт им в произведениях назидательный оттенок. Так, в повествовании «Братик родился» педагог затрагивает такую важную проблему в семье, как появление второго ребёнка, в нескольких строках описывает переживания первенца и даёт мудрый ответ, вкладывая слова в уста Солнца. Дети отмечают здесь беспокойство девочки, её любовь к маме и маленькому братику, а также умный ответ Солнца, называют обоих героев положительными. [11 с. 192]

Раздел «Гармония труда, счастья и долга» состоит из новелл, в которых труд расценивается как основа формирования личности, как важнейшее средство нравственного воспитания детей. Размышляя о новелле «Правая и левая рука», дети находят, что левая рука Маринки из отрицательной героини, которая не полет сорняки, после обличительного обращения правой руки, становится положительной героиней и начинает помогать спасать морковь от бурьянов. [11 с. 231] Попутно младшие школьники могут вспомнить известные им сказки, в которых отрицательные герои раскаиваются в своих поступках и просят прощение за содеянное. С удивлением для себя дети открывают возможность представить отрицательные качества как положительные. В новелле «Ленивая подушка» дедушка применил хитрость в воспитательных целях, и она помогла Иринке стабилизировать свои силы. [11 с. 230]

Раздел «Развивай в себе чуткость» посвящён вопросам формирования чувства совести как категории нравственности и проявления его в поступках, отражающих нравственную сущность человека. Таков рассказ «Петрик, собака и котёнок». В нём дети видят мальчика Петрика — положительного героя — и его благородство по отношению к просившему помощи котёнку, который убежал от собаки. [11 с. 264] Воспитывают рассказы В.А. Сухомлинского и бережное отношение к своим игрушкам, чувство совестливости к ним. Девочка Зина из рассказа «Кукла под дождём» во время грозы побежала на улицу, чтобы принести забытую куклу Зою. Зина предстаёт в глазах детей положительной героиней, как и её мама, которая не ругала дочь, а предложила полотенце, чтобы обернуть куклу Зою. [11 с. 266] Так, на примерах из повседневной жизни, учатся младшие школьники мудрости воспитания.

Рассмотрев художественные произведения из книги «Хрестоматия по этике» Василия Александровича Сухомлинского, можно сказать, что педагог вывел на страницах

образы самых разнообразных положительных и отрицательных героев. Во всех восьми разделах они представлены как одушевлёнными, так и неодушевлёнными персонажами, среди которых особенно часто встречаются растения (деревья, цветы) и явления природы (солнце, дождик, гром, зарница).

Положительные герои нередко предстают в восприятии младших школьников отрицательными героями. Но в процессе анализа их поведения и поступков, при участии педагога, ребёнок приходит к правильному мнению. Такая неоднозначность при рассмотрении рассказов не случайна. Как правило, в младшем школьном возрасте ребёнок только закрепляет знания о полярных состояниях, полученные в детском саду. В кукольном театре он учится смотреть на характерные персонажи глубже, анализировать более вдумчиво.

Также Сухомлинский использует в рассказах символизм. Юный кукловод уже знаком с этим понятием, он знает, что солнце символизирует новый день, тепло, доброту. Ассоциативный ряд может продолжаться. И в рассказах солнце всегда положительный персонаж. Педагог идёт дальше, он показывает символы через идейные понятия о чести, долге, любви к ближнему.

Диалоги, которые Василий Александрович использует во всех рассказах, почти всегда имеют воспитательный характер. Один положительный герой поучает другого, менее мудрого. Здесь ребёнок в игровой форме продолжает закреплять универсальные понятия бытия о единичном и общем, явлении и сущности, части и целом.

Изучение рассказов Сухомлинского на занятиях в детском кукольном театре также способствует оттачиванию мастерства перевоплощения у ребёнка, так как, анализируя небольшие рассказы, младший школьник неодно-

кратно вникает в образ и мысли разных героев, а, инсценируя сюжет в кукольной игре, добавляет в образ героя свои слова, поступки, интонацию.

В ходе проведения бесед с детьми по рассказам В.А. Сухомлинского было выявлено следующее: младшие школьники в силу возраста и существенной поддержки дома — родственников, в школе — педагогов, ещё не успели озлобиться, их сердца всегда отзывчивы и добры. Оттого они и в героях «Хрестоматии...» в первую очередь видят только положительные черты характера. И великий педагог в своём художественном труде даёт необъятных размеров поле умственной деятельности для развития этих личностных черт. Дети, имеющие театральные навыки, основанные на педагогике В.А. Сухомлинского, всегда будут отличаться гуманизмом.

Мир сказок, рассказов, легенд и притч «Хрестоматии по этике» населён персонажами и событиями, привычными и понятными для детского разума, и он с лёгкостью постигает их. Очень часто художественная миниатюра несёт в себе ситуацию нравственного выбора, который или поставлен, или разрешён Сухомлинским. Рассказы, притчи и сказки, созданные Василием Александровичем, прочно вошли в практику учебно-воспитательной работы Павлышской средней школы на Кировоградщине, которой он руководил. На материалах хрестоматии воспитывалось и продолжает воспитываться не одно поколение учеников. Диапазон её творческого применения очень широк: от осмысления содержания, живой беседы по поводу услышанного или прочитанного до обобщений и дискуссий по рассматриваемой нравственной проблеме, анализу поведения того или иного героя, до организации аналогичной ситуации нравственного выбора на примере разыгрываемых кукольных постановок.

Литература:

1. Баряева Л., Вечканова И., Загребяева Е., Зарин А. Театрализованные игры — занятия. — СПб.: Союз, 2001. — 310 с.
2. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры. — М.: Просвещение, 1991. — 206 с.
3. Генов Г.В. Театр для малышей. — М.: Просвещение, 1968. — 157 с.
4. Злодей/ Режим доступа: <http://dictionary.reference.com/browse/villain>
5. Концепция/ Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. Макаренко Л. Здравствуй, театр! // — Дошкольное воспитание. — 1998. — № 4.
7. Немов Р.С. Психология. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 640 с.
8. Положительный герой/ Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature
9. Пропп В. Морфология «волшебной» сказки. — М.: Лабиринт, 1998. — 512 с.
10. Соловьева Н. Театр кукол. — М.: Госиздат, 1960.
11. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. — М.: Педагогика, 1990. — 304 с.
12. Театр кукол/ Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
13. Ушинский К.Д. Собрание сочинений, т.8 — М.-Л.: АПН РСФСР, 1950
14. Tatar M. Аннотация к сказкам братьев Гримм.

Социальное партнерство в системе дополнительного образования детского дома как фактор нравственного развития воспитанников

Большакова Тамара Константиновна, педагог дополнительного образования
Вологодский детский дом имени В.А. Гаврилина

У воспитанников интернатных учреждений возникает много трудностей, проблем, которые связаны с межличностными отношениями. Эти проблемы, несомненно, требуют самостоятельного решения, однако при этом нужна поддержка, сопровождение в их решении. Осуществление этой поддержки является одной из приоритетных задач воспитателей, педагогов дополнительного образования, а также всех специалистов детского дома и иных социальных структур, которые каким-либо образом в своей деятельности соприкасаются с личностью детей и подростков, так как именно педагог является регулятором социальных отношений между подростком и окружающей средой. Поскольку формирование нравственных, гражданских, личностных качеств во многом определяет судьбу воспитанников детского дома, педагогический коллектив стремится в своей деятельности к расширению социального пространства, где бы наши дети были приняты и поняты, а также успешно развивались, адаптировались, могли активизировать и повышать свой личностный потенциал. Это возможно сделать через создание системы социального партнерства.

Внимание к социальному партнерству в настоящее время не случайно, оно является одним из условий развития воспитанников всех образовательных учреждений, и детского дома в частности, действенным механизмом вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение возникающих проблем, важным фактором, обеспечивающим качество образовательных услуг.

В педагогике термин «социальное партнерство» трактуется не однозначно, многоаспектно и может пониматься как:

- способ взаимодействия между различными социальными группами;
- специфический тип общественных отношений;
- особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития [1, 2].

Социальное партнерство способствует созданию единого культурно-образовательного пространства, а этот аспект очень важен для развития наших воспитанников в целях их духовно-нравственного обогащения.

Основными задачами реализации проекта по созданию системы социального партнерства как фактора личностного развития воспитанников детского дома имени В.А. Гаврилина являются:

- создание условий для личностно-творческой самореализации воспитанников в различных сферах деятельности;
- профессиональная ориентация воспитанников в различных сферах человеческой деятельности, формирование готовности к продолжению образования;
- создание условий для социализации воспитанников, успешной их адаптации в социокультурном пространстве;
- осуществление совместной деятельности с культурными центрами города, области, средствами массовой коммуникации, общественными организациями;
- расширение участия детского дома в развитии социокультурного пространства;
- воспитание ценностного, бережного отношения к культурным традициям через приобщение к лучшим образцам национального культурного наследия;
- создание условий для сохранения здоровья детей как душевного, так и физического;
- активное участие воспитанников детского дома в городских, региональных, всероссийских и международных проектах, соревнованиях, конкурсах, фестивалях, олимпиадах;
- создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов БОУ ВО «Вологодский детский дом имени В.А. Гаврилина».

Благотворно влияет на развитие личности ребенка и его успешную адаптацию в социуме дополнительное образование. Благодаря системной и последовательной работе администрации и всего коллектива детского дома была создана система социального партнерства в сфере дополнительного образования воспитанников.

Важнейшей составляющей духовно-нравственного развития является музыкально-эстетическое воспитание ребенка. Мы заключили договор с детской музыкальной школой имени В.А. Гаврилина города Вологды, где уже в течение 6 лет наши воспитанники обучаются по нескольким специальностям: фортепьяно, скрипка, класс духовых инструментов, класс баяна, класс струнных народных инструментов и вокал; участвуют в городских и областных конкурсах, развивая свой талант, приобретая уверенность, воспитывая самооценку своего творчества. Наиболее значимыми являются следующие результаты: участие в Международном фестивале «Кинотаврик» (г. Сочи, 2009 г.), Диплом «За самое эмоциональное исполнение» в рамках областного конкурса исполнителей музыки В.А. Гаврилина; специальный Диплом за исполнение композиции «К нам плывут дельфины» на домре в номинации «Инструментал» в рамках областного конкурса юных исполнителей. В 2011 году состоялся первый выпуск наших воспитанников из музыкальной школы. Для

некоторых выпускников музыка становится профессией, и они продолжают обучение в Вологодском музыкальном колледже. Возможно, наши дети не будут известными музыкантами, но слушать музыку, ценить ее, ощущать духовное богатство научатся наверняка.

Огромное влияние на формирование нравственных убеждений воспитанников детского дома оказывают занятия в областном Духовно-просветительском центре «Северная Фиваида», где наши дети занимаются в художественной студии «Запечатленная душа» и обучаются по новым технологиям рисования, лепки, росписи и искусству оригами. Наблюдая за кропотливой работой детей, приходишь к очень позитивному выводу: очень любят рисовать ребята, воплощая в рисунке свои мечты, впечатления, изображая окружающий мир, природу, фантазируя, и при этом учатся видеть и ценить прекрасное. Творческие работы детей представлены на тематических выставках центра «Северная Фиваида», в экспозиции областного музея «Усадьба Брянчаниновых», на персональных выставках в музее им. Д.Т. Тутунджан детского дома. Традиционно наши воспитанники участвуют в ежегодном конкурсе центра «Северная Фиваида» на тему «Русь моя — златоглавая» и занимают призовые места, но это не самое главное — важнее собственное удовлетворение и нравственное обогащение.

Также детский дом сотрудничает с областной станцией Юных натуралистов, где в студии фитодизайна дети создают уникальные шедевры из природного материала — искусные сувениры, добрые игрушки, композиции, которые дети могут подарить своим педагогам, друзьям. Принося в дар свои незамысловатые работы, они учатся быть добрыми, внимательными, отзывчивыми.

Важным фактором воспитания нравственности, жизненной стойкости, воли является спорт. Мы заключили договор с Детско-юношеской спортивной школой «Юниор». Дети с удовольствием занимаются в спортивной школе, участвуют в городских и областных соревнованиях и имеют очень высокие показатели. Так, в 2012 году наша воспитанница заняла призовое место в областном лыжном состязании «Дрозд». Занимаясь спортом, дети учатся сопереживать, чувствовать плечо друга, учатся уступать, принимать замечания, ставить перед собой наиболее трудные задачи и стремиться к победе.

Воспитанию грациозности, красоты, эстетическому восприятию действительности способствуют занятия хореографией. Вот уже четыре года наши воспитанники занимаются в образцовом коллективе «Веселая планета» наравне с домашними детьми в городском Доме культуры и успешно участвуют во всех городских, областных и всероссийских фестивалях, смотрах-конкурсах, где занимают высокие призовые места. В январе 2012 года наши воспитанники достойно выступили на Всероссийском фестивале детского творчества «Вологодские узоры», заняв 3 место в номинации «Хореография». В настоящее время они готовятся принять участие во Всероссийском фестивале «Весенние фантазии».

Стать более коммуникабельными, уметь вести диалог с разными людьми, развивать толерантность, позиционировать себя в разных ролях и различных житейских ситуациях — вот задача, которую ставит перед детьми «Театр Всеволода Чубенко», с которым детский дом сотрудничает более трех лет. В настоящее время дети готовятся к выступлению на фестивале «Моя профессия — самая лучшая».

Для того чтобы важные жизненные приоритеты, позитивные ценности были наиболее стойкими, педагогический коллектив задумался над созданием еще одного социального проекта «Детский дом + дом-интернат для престарелых людей», задача которого — пробудить в детях доброту, научить чувствовать чужую боль, воспитать патриотов. Воспитанники организуют для пожилых людей выставки своих работ, проводят виртуальные экскурсии по музеям детского дома, совместные мастер-классы. Традиционным стало проведение концертов с участием пожилых на Всемирный День инвалидов, День Победы. К Новому году и Рождеству коллектив детского дома приготовил подарки каждому ветерану: дети сшили куклу-ангела, сделали иконки, оформленные берестой, смастерили полочки под них, маленькие табуретки, сплели изящные коврики.

Совместные поездки детей разного возраста в дом-интернат создают предпосылки к созданию коллектива единомышленников (взрослых и детей), в котором царит благоприятная психологическая атмосфера, формируются комфортные условия для сотрудничества, взаимопонимания, творческого общения всех участников. Ребята видят, что их творчество востребовано, их ждут, им рады и с удовольствием едут к пожилым людям, с осознанием своей востребованности и значимости того дела, которое делают. Они начинают задумываться о том, а какую песню, какое стихотворение приготовить, что больше понравится бабушкам и дедушкам, которые их будут слушать. Как показывает опыт, такая форма социального партнерства обладает большим нравственно-патриотическим потенциалом, закрепляет представление ребенка о себе как гражданине России.

Еще одним важным направлением дополнительного образования воспитанников является музейная деятельность в рамках музейного комплекса детского дома, в который входят музеи: «Боевая слава», «В.А. Гаврилин», «История школы», «Этнография и прикладное творчество», «Ткачество», «Д.Т. Тутунджан», «Православная культура». Мне, как педагогу дополнительного образования, отвечающему за организацию музейной деятельности, отрадно видеть, как воспитанники, постепенно осваивая программу «Экскурсоведение», организуют встречи в музеях с различными категориями посетителей, общаются с ними, привлекают к совместному творчеству ветеранов УВД области, священнослужителей (архиепископа Вологодского и Великоустюжского Максимилиана, архиепископа Бельгийского и Брюссельского Симона), известных художников Вологодчины, музыкантов, ак-

теров (в 2011 году в музеях детского дома побывал известный актер П.Ришар), школьников и педагогов близлежащих школ, жителей микрорайона и т.д.

Таким образом, обобщение многолетнего опыта работы по развитию дополнительного образования воспитанников, позволяет утверждать, что система социального

партнерства, созданная детским домом, положительно влияет на становление социально компетентной личности, способной к самовоспитанию и духовно-нравственному развитию, создает условия для выявления, развития и поддержки наших воспитанников, способствует личностной и социальной самореализации.

Литература:

1. И.А. Хоменко Школа и родители: этапы развития социального партнерства// Педагогическое обозрение.— 2008, №4, с. 7—8.
2. Нуртдинова А. Некоторые аспекты становления социального партнерства в России //Проблемы теории и практики управления. — 1995, №3, с. 13—16.

О развертывании названия при проектировании программы дополнительного образования детей

Горохова Полина Валерьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В 60-х годах XX века видными советскими учеными-педагогами (И. Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин) была выдвинута концепция «культурологического подхода», рассматривающая содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте. На основе этой концепции должно осуществляться формирование (проектирование) содержания образования. Однако широкое применение культурологического подхода в педагогической практике сдерживается по ряду причин, в частности, в связи с отсутствием методологии проведения отбора учебного материала на «допредметной» стадии проектирования содержания образования.

В этой связи возникает необходимость разработки нового методического инструмента к формированию учебного материала при проектировании содержания образовательных программ, в частности программ дополнительного образования детей, что и является целью настоящей работы.

В требованиях к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей [1] приводится структура обязательных элементов дополнительной образовательной программы: титульный лист, пояснительная записка, учебно-тематический план, содержание изучаемого курса, методическое обеспечение дополнительной образовательной программы и список литературы.

Название дополнительной образовательной программы входит в состав титульного листа, как нечто известное, не требующее раскрытия содержания. Однако следует отметить, что в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации [2] дополнительная обра-

зовательная программа относится к произведениям литературы и является результатом интеллектуальной деятельности автора программы, его интеллектуальными правами, которые охраняются авторским правом.

Авторские права распространяются на часть произведения, на его название, на персонаж произведения, если по своему характеру они могут быть признаны самостоятельным результатом творческого труда автора ... [2, с. 23]. В большинстве случаев название программы и ее содержание являются самостоятельными результатами творческого труда автора и они, как части программы, охраняются авторским правом.

Известно, что содержание произведения должно соответствовать названию и наоборот. Тогда можно сказать, что название дополнительной образовательной программы должно соответствовать ее содержанию. Отсюда следует, что название дополнительной образовательной программы, состоящее из ряда слов, может служить первичной основой для построения ее содержания.

По нашему мнению, название дополнительной образовательной программы выражает ее сущность, а содержание — задачи, формы и методы ее реализации. А сущность названия программы выражают составляющие ее слова. Слово является понятием многогранным.

В словаре С.И. Ожегова, слово — единица языка, служащая для наименования понятий, предметов, лиц, действий, состояний, признаков, связей, отношений, оценок [3, с. 720].

Для анализа названия программы необходимо выделить и проанализировать ключевые слова, содержащиеся в названии программы. В качестве анализа ключевых слов в названии программы можно использовать их значения (толкования) из словарей, как общего, так и специального

назначения. Для каждого ключевого слова из выбранного словаря выбирается его значение, которое может состоять из нескольких слов (предложения). Затем из каждого такого предложения выделяются другие ключевые слова, для которых из словаря приводятся их значения. Подобный анализ может быть продолжен и дальше до накопления необходимого объема информации. Тем самым можно получить многоуровневую структуру названия дополнительной образовательной программы, на первом уровне которой будут первичные ключевые слова названия программы, на втором уровне – выбранные ключевые слова ключевых слов первого уровня, на третьем уровне – выбранные ключевые слова ключевых слов второго уровня и т.д.

Допустим, что для первого уровня названия программы было выбрано одно ключевое слово, которое обозначим буквой А. На втором уровне названия программы у значения ключевого слова А выбраны ключевые слова А1...Ап. На третьем уровне у значения слова А1 выбраны ключевые слова – А1.1...А1.м. У значения слова, например А2, второго уровня выбраны ключевые слова – А2.1...А2.лd. У значения слова, например А3, второго уровня выбраны ключевые слова – А3.1...А3.g. У значения слова, например А4, второго уровня выбраны ключевые слова – А4.1...А4.z. Обозначения n, m, d, g, z – выражают количество ключевых слов на втором и третьем уровнях иерархии слова А.

Ограничим наше рассмотрение тремя уровнями ключевых слов, чтобы не усложнять понимаемого предлагаемого анализа. На основе приведенных выше данных можно составить модель многоуровневой системы слова А (рис. 1).

Также можно составить и морфологическую матрицу, чтобы выявить возможные комбинации (сочетания) слов, которые потребуются в дальнейшем для описания содержания программы. Для представленного выше многоуровневой системы слова А матрицу связей слов можно составить в виде таблицы. В головке таблицы можно привести обозначения ключевых слов первого и второго уровня: А, А1 ... Ап. В боковике таблицы привести обозначения ключевых слов третьего уровня. Фрагмент построения модели морфологической матрицы приведен в табл. 1.

Теперь можно составлять различные комбинации букв, приведенных в матрице, для получения смысловых описаний на пересечении букв, например, А, А2.1 или А1, А4.1, или Ап, А3.1 и т.д. (см. табл.1).

Комбинации слов, имеющих смысловое значение, следует отбирать и заносить в банк словосочетаний для последующего анализа на предмет целесообразности дальнейшей обработки. Полученные смысловые сочетания слов следует развивать с помощью задания вопросов: что?, где?, когда?, кто?, как?, зачем? и сколько?. Модель развития смысловых сочетаний слов приведена в табл.2.

А – первый уровень.
А1 ...Ап – второй уровень от А
А1.1 ... А1.м – третий уровень от А1
А2.1 ... А2.g – третий уровень от А2
А3.1 ... А3.d – третий уровень от А3
А4.1 ... А4.z – третий уровень от А4

Рис. 1 Модель многоуровневой системы ключевого слова, обозначенного буквой А

Таблица 1

Модель морфологической матрицы ключевых слов от ключевого слова А

Символ слова	А	А1	...	Ап
А1.1				
...				
А1.м				
А2.1	А, А2.1			
...				
А2.d				
А3.1				Ап, А3.1
...				
А3.g				
А4.1		А1, А4.1		
...				
А4.z				

Таблица 2

Модель развития смыслового сочетания ключевых слов А, Аz

Символ слова	Вопрос	Уточнение вопроса	Ответ в форме учебной задачи
А, А4.z	Что		
А, А4.z	Где		
А, А4.z	Когда		
А, А4.z	Кто		
А, А4.z	Как		
А, А4.z	Зачем		
А, А4.z	Сколько		

После отбора смысловых описаний и развития их с помощью семи вопросов получим не структурированное содержание дополнительной образовательной программы.

Сущность процесса структурирования состоит в выявлении системы смысловых связей между элементами дидактической единицы содержания и позволяет расположить учебный материал в последовательности, вытекающей из этой системы связей.

В соответствии с нормативным документом [1] структурирования учебного материала дополнительных образовательных программ осуществляется по разделам и учебным темам в рамках каждого раздела. Если дополнительная образовательная программа рассчитана на обучение детей на срок не более одного года, то структурирование учебного материала может осуществляться по учебным темам.

Каждая учебная тема дополнительной образовательной программы является самостоятельной учебной единицей, которая характеризуется общей функциональной направленностью и логической завершенностью. В структурном отношении каждая учебная тема состоит из ряда элементарных дидактических единиц, называемых, по определению академика А.М. Новикова, учебными задачами [4].

По нашему мнению, содержание дополнительной образовательной программы представляет собой совокупность учебных задач, структурированных по учебным темам и разделам, и размещенных в определенной последовательности в учебно-тематическом плане программы.

Структурирование учебного материала начинается с формирования учебных задач с последующим объединением их в учебные темы. После завершения структурирования учебных тем программы приступают к структурированию учебных разделов.

Учебные разделы программы структурируются путем объединения учебных тем по определенным признакам: теоретическим знаниям нужной направленности, практическим умениям и навыкам, реализующим эти знания, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, что соответствует реализации культурологической концепции построения содержания образовательных программ.

В качестве иллюстрации рассмотрим пример анализа названия образовательной программы дополнительного образования детей «Юный журналист» [5].

В качестве ключевого слова в названии программы выберем слово «Журналист», которое обозначим символом (буквой) А. Для установления значения ключевого слова «журналист» и входящих в него слов, будем ориентироваться на справочник [3].

В табл. 3 приведены значение и буквенное обозначение слова «журналист», а также значения и обозначения входящих в него ключевых слов первого, второго и третьего уровней иерархии.

По данным табл. 3 можно построить морфологическую матрицу ключевых слов, составленную от ключевого слова «Журналист» (табл. 4). Соединение выбранных символов, одного по горизонтали, а другого — по вертикали записывается в ячейке матрицы в буквенной форме и представляет собой вариант словосочетания. Например, соединение символа А с символом А2.1 дает комбинацию А, А2.1., которую нужно ввести в ячейку матрицы. Аналогичным образом вносятся в ячейки табл. 4 все возможные варианты сочетания букв, а затем проводится отбор смысловых сочетаний и их развитие.

Рассмотрим, например, на предмет развития комбинацию слов А, А2.1, которая означает: «журналист, работа» или можно сказать «работа журналиста» (табл. 5).

После применения вопросов развития для отобранного словосочетания «Работа журналиста» получаем семь разных элементов или учебных задач содержания программы.

Таким образом, на основе данных табл. 4 можно осуществить отбор множества смысловых словосочетаний и после применения к ним семи вопросов (табл. 5) получить не структурированное содержание программы.

Полученные в табл. 5 учебные задачи следует структурировать в учебные темы. Можно учебные задачи «Рабочее место журналиста», «Рабочее время журналиста», «Условия оплаты труда журналиста» объединить в учебную тему — «Условия и оплата труда журналистов». Учебные задачи «Престижность работы журналиста», «Виды работ журналиста» и «Содержание работ журналиста» можно объединить в другую учебную

Таблица 3

Анализ содержания ключевых слов в названии дополнительной образовательной программы «Юный журналист»

Символ слова	Название слова	Значение слова
A	Журналист	Литературный работник, занимающийся журналистикой [3, с. 191]
A1	Журналистика	Литературно-публицистическая деятельность в журналах, газетах [3, с. 191]
A2	Занятие	То, чем кто-н. занят, дело, труд, работа, а также всеобщее заполнение чем-н. своего времени [3, с. 208]
A3	Работник	Человек, который работает, трудится. Человек, работающий в какой-н. сфере трудовой деятельности [3, с. 627]
A4	Литературный (литература)	Произведения письменности, имеющие общественное, познавательное значение. Письменная форма искусства, совокупность художественных произведений (поэзия, проза, драма). Совокупность произведений какой-н. отрасли знания, по какому-н. специальному вопросу [3, с. 321]
A1.1	Газета	Периодическое издание в виде больших листов, обычно ежедневное, посвященное событиям текущей политической и общественной жизни [3, с. 121]
A1.2	Журнал	Периодическое издание в виде книжки, содержащей статьи, произведения разных авторов, а также отдельная книжка такого издания [3, с. 191]
A1.3	Деятельность	Занятие, труд. Работа каких-н. органов, а также сил природы [3, с. 159]
A1.4	Публицистика	Литература по актуальным общественно-политическим вопросам современности, текущей жизни общества [3, с. 620]
A2.1	Работа	Занятие, труд, деятельность [3, с. 627]
A2.2	Труд	Целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. Привитие умений и навыков в какой-н. профессиональной, хозяйственной деятельности. [3, с. 802]
A2.3	Дело	Круг ведения; то, что непосредственно относится к кому-н., входит в чьи-н. задачи. [3, с. 154]
A3.1	Сфера	Область, пределы распространения чего-н. [3, с. 771]
A3.2	Человек	Живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда [3, с. 667]
A4.1	Произведение	Созданный продукт труда, творчества [3, с. 600]
A4.2	Художественный	Относящийся к искусству, к деятельности в области искусства [3, с. 858]
A4.3	Форма	Способ существования содержания, неотделимый от него и служащий его выражением. Внешнее очертание наружный вид предмета. Совокупность приемов и изобразительных средств художественного произведения. [3, с. 843]
A4.4	Письменность	Совокупность языковых и графических средств письменного общения [3, с. 509]
A4.5	Значение	Смысл, то, что данное явление, понятие, предмет значит, обозначает. Важность, значительность, роль. [3, с. 227]
A4.6	Познать	Постигнуть, приобрести знание о ком-чем-н., узнать вполне. Способствующий познанию, расширению знаний [3, с. 538]
A4.7	Общественное (общество)	Совокупность людей, объединенных исторически обусловленными социальными формами общественной жизни и деятельности [3, с. 434]
A4.8	Искусство	Творческая деятельность, воспроизведение действительности в художественных образах. Умение, мастерство, знание дела [3, с. 247]
A4.9	Отрасль	Отдельная область деятельности, науки, производства [3, с. 469]
A4.10	Знание	Результаты познания, научные сведения. Совокупность сведений в какой-н. области [3, с. 227]

Таблица 4

Морфологическая матрица ключевых слов от ключевого слова «Журналист» (А)

Символы слова	А	А1	А2	А3	А4
A1.1	А, А1.1	А1, А1.1	А2, А1.1	А3, А1.1	А4, А1.1
A1.2	А, А1.2	А1, А1.2	А2, А1.2	А3, А1.2	А4, А1.2
A1.3	А, А1.3	А1, А1.3	А2, А1.3	А3, А1.3	А4, А1.3
A1.4	А, А1.4	А1, А1.4	А2, А1.4	А3, А1.4	А4, А1.4
A2.1	А, А2.1	А1, А2.1	А2, А2.1	А3, А2.1	А4, А2.1
A2.2	А, А2.2	А1, А2.2	А2, А2.2	А3, А2.2	А4, А2.2
A2.3	А, А2.3	А1, А2.3	А2, А2.3	А3, А2.3	А4, А2.3
A3.1	А, А3.1	А1, А3.1	А2, А3.1	А3, А3.1	А4, А3.1
A3.2	А, А3.2	А1, А3.2	А2, А3.2	А3, А3.2	А4, А3.2
A4.1	А, А4.1	А1, А4.1	А2, А4.1	А3, А4.1	А4, А4.1
A4.2	А, А4.2	А1, А4.2	А2, А4.2	А3, А4.2	А4, А4.2
...
A4.10	А, А4.10	А1, А4.10	А2, А4.10	А3, А4.10	А4, А4.10

Таблица 5

Фрагмент развития отобранного словосочетания «Работа журналиста»

Символ слова	Вопрос	Уточнение вопроса	Ответ в форме учебной задачи
А А2.1	Что	такое	Виды работ журналиста
А А2.1	Где	ведется	Рабочее место журналиста
А А2.1	Когда	выполняется	Рабочее время журналиста
А А2.1	Кто	управляет	Органы управления организации
А А2.1	Как	выполняется	Содержание работы журналиста
А А2.1	Зачем	желает	Престижность работы
А А2.1	Сколько	Ценится	Условия оплаты труда журналиста

тему — «Журналистская деятельность». «Управление работой журналистов» можно выделить в учебную тему — «Управление издательской деятельностью».

Для реализации культурологического подхода следует учебные темы «Условия и оплата труда журналистов» и «Управление издательской деятельностью» отнести к теоретическим знаниям, а учебную тему «Журналистская деятельность» — к теоретическим знаниям и практическим умениям и навыкам.

Однако после проведенного исследования возникает вопрос, а может разработанные учебные темы с учебными задачами получили рассмотрение и в действующей образовательной программе дополнительного образования детей «Юный журналист»?

Для сравнения приведем названия учебных тем из данной образовательной программы:

1. Введение в программу; 2. История российской журналистики; 3. Журналистика как профессия; 4. Функции журналистики; 5. Требования к журналисту; 6. Формирование жанров журналистики; 7. Знакомство с офор-

мительским делом; 8. СМИ — воспитатель гражданской ответственности; 9. Анализ материалов периодической печати. Выпуск газет. Написание статей. 10. Подведение итогов работы объединения.

Как можно заметить, разработанные в ходе настоящего исследования учебные темы «Условия и оплата труда журналистов» и «Управление издательской деятельностью» в образовательной программе дополнительного образования детей «Юный журналист» не получили должного применения. Содержание предложенной темы «Журналистская деятельность» гораздо шире и глубже по знаниям, умениям и навыкам, чем содержание учебных тем №№ 4, 5, 6 в действующей программе.

В заключение следует отметить, что предложенная методология анализа ключевых слов в названии программы дополнительного образования детей может служить одним из инструментов реализации культурологического подхода при проектировании содержания новых образовательных программ.

Литература:

1. Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей / Утв. на заседании Научно-методического Совета по дополнительному образованию детей 3 июня 2003 года.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. — 176 с.
3. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; — 3-е изд., стереотипное. — М.: АЗЪ, 1995. — 928 с.
4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. — М.: Изд-во «Эгвес», 2005. — 176 с.
5. Селюта И.Л. Образовательная программа дополнительного образования детей «Юный журналист» [Электронный ресурс]. Режим доступа: Selyuta_programma_zhur.doc

Эффективные методы обучения работе с цветом в детской художественной школе

Канунникова Татьяна Александровна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Ключевые слова: методы обучения, цвет, колорит, педагогические технологии, компетентности.

В современной России серьёзную роль в воспитании и предпрофессиональном обучении детей и подростков играет система дополнительного образования, главное предназначение которого — мотивация ребёнка к познанию и творчеству. Но кроме названных, есть ещё одна важнейшая задача — это формирование и развитие профессиональной компетентности учащихся. В художественной школе, например, речь идёт не только о приобретении базовых знаний и навыков профессиональной изобразительной деятельности, но и о формировании предметно-практической компетентности юных художников. Это значит, что образовательный процесс должен предусматривать организацию творческой проектной и исследовательской деятельности. Всё выше сказанное объясняет необходимость совершенствования методической базы и программного обеспечения образовательного процесса в ДХШ.

Эта многоплановая задача требует скорейшего профессионального решения.

Рассмотрим один из аспектов проблемы: методику обучения работе с цветом.

Изучать цвет в живописи можно в нескольких направлениях:

— первое, мы назовём конкретно-историческим, когда проблема цвета в живописи изучается на примере творчества одного художника, школы, направления;

— второе — теоретическим, когда цвет рассматривается как элемент художественной формы, абстрагировано от конкретных произведений, или как определённая система, имеющая генетические и структурные связи;

— третье направление — практическое, когда через деятельность формируется понимание выразительных возможностей цвета и особенностей взаимовлияния цветов.

Занятия по истории искусства, беседы с учащимися позволяют познакомить с понятиями «цвет» и «колорит» на примере картин великих художников или целых направлений в искусстве. С другой стороны, базовое теоретическое знакомство и деятельностное изучение понятий «цвет» и «колорит» происходит в процессе практической работы над живописными этюдами и композициями. Например, можно изучать колорит в картинах Левитана или Репина, а также можно и нужно изучать колорит вообще, как феномен цветовых отношений, возникающих в пространстве картины. Интереснейший пример работы с цветом и светотенью в живописи — картины Рембрандта. Когда зритель подходит к его картине «Блудный сын», сначала он словно ослеплён ярко освещёнными участками картины, затем глаз, постепенно привыкая, различает объекты в полутени, и наконец, видит всю глубину пространства, окутанную тенями, причём и света, и полутени, и тени — всё имеет свой цвет. Любой портрет работы И.Е. Репина или пейзаж кисти И. Левитана, этюд Коровина — это колоссальная школа для современного живописца и пример сознательной вдумчивой и, вместе с тем, вдохновенной и страстной работы с цветом в живописи. Какая же методика может быть основой обучения работе с цветом, в художественной школе? Думаем, что наиболее эффективной является методика Николая Николаевича Ростовцева. [7, 103] Н.Н. Ростовцев отмечал, что, организовывая творческую познавательную деятельность детей и подростков, «особенно внимательно и обдуманно надо относиться к методике обучения живописи» [7, 107].

Методика Н.Н. Ростовцева в современной педагогической литературе может быть обозначена термином «частнопредметная педагогическая технология». Эта мето-

дика объединила и подытожила лучшие, на наш взгляд, методические наработки, такие как: изучение теории живописи Н.Н. Волковым, методические разработки Крымова, методику обучения рисованию В.Д. Кардовского и других художников-педагогов. На основе данной методики разработаны широко известные, признанные и применяемые в общеобразовательной школе программы под редакцией В.С. Кузина, УМК под редакцией С.Е. Игнатьева и других авторов. Методика Н.Н. Ростовцева следует традиционным дидактическим принципам и совместима с современными эффективными общепедагогическими технологиями.

Следуя принципу научности, который гласит, что учащиеся должны усвоить систему достоверных, научно обоснованных знаний, педагоги знакомят учеников с основами цветоведения [7, 106]. В каждой возрастной группе эта теоретическая работа имеет свою специфику и по количеству отводимого на неё времени и по качеству и глубине проникновения в сущность вопроса. Дошкольники знакомятся с понятиями «основные и производные цвета» в игровой форме. Смело экспериментируя с красками на палитре, юные живописцы «изобретают» новые цвета и оттенки, доводя игру цветовых превращений до появления неизменяемой серо-чёрной грязи (что, как правило, вызывает наибольший восторг). Удачный момент для применения **игровых педагогических технологий**, например, сюжетно-ролевой игры «волшебники». Моделирование игровой ситуации зависит от педагога, возраста и интересов учащихся. Более взрослые воспитанники, подростки, поступающие на первый курс художественной школы, вполне готовы к постижению научных основ цветоведения: хорошо понимают закономерность расположения цветов в цветовом круге, запоминают и осознают значение терминов «ахроматические и хроматические, тёплые и холодные цвета». Здесь вполне уместно использование **методики работы с применением технологических карт и дидактических таблиц** по цветоведению. Работа с таблицами и технологическими картами активизирует внимание учащихся, развивает их самостоятельность. Изготовление таблиц по цветоведению превращает полученные учащимися сведения по теории цвета в настоящие знания — результат работы собственной мысли детей.

Следуя принципу наглядности, необходимо использовать разнообразные визуальные средства [7, 121]. Живопись, композиция, декоративная работа с цветом — всюду нужна наглядность. Безусловно, натурная постановка должна быть красива. Это условие воспитания эстетического вкуса учащихся, формирования устойчивой мотивации к живописи с натуры. Однако важно, чтобы натура наглядно раскрывала характерные особенности строения формы, была выдержана в едином колорите, показывала влияние освещения на цвет предметов, наглядно объясняла бы принципы взаимовлияния цветов. Составление натурных постановок — хорошая школа, как для педагога, так и для учеников, если их сознательно привлекают

к этой работе. Н.Н. Ростовцев советует на занятиях по живописи применять методические таблицы Н.П. Крымова, наглядно демонстрирующие изменение цветовых и тональных отношений в зависимости от освещения и расстояния, раскрывающие понятия: «цветовой тон», «светлота» и «насыщенность» [7, 136].

Хороший наглядный материал к занятию можно сформировать из удачных студенческих и собственных этюдов. Для этого во время просмотров полезно проводить отбор работ и формировать школьный методический фонд. К средствам наглядности можно отнести посещение художественных музеев, творческих мастерских, участие в мастер-классах, где можно увидеть приём нанесения краски на бумагу или холст, особенности цветовой и тональной трактовки света и тени, моделировки формы, построения пространства световоздушной перспективой. На помощь приходят **информационно-коммуникационные технологии**: интернет — ресурсы профильных сайтов, позволяют пригласить учащихся в музей, любой страны мира.

На протяжении всего курса обучения в художественной школе необходимо организовывать творческую проектную деятельность учащихся. **Технология проектной деятельности** способствует развитию регулятивной и информационной, поликультурной и общехудожественной компетентностей, начиная с выбора темы исследования, материалов, техники исполнения и заканчивая полной реализацией результатов исследования.

Важное значение для развития колористического видения учащихся, для художественного образования, имеет использование разнообразных техник и материалов на занятиях по живописи и композиции. Акварель, гуашь, пастель — материалы, с которыми могут работать учащиеся уже на первом курсе. Обучая работе «от пятна» в рисунке мягкими материалами, педагог обращает внимание учащихся на живописность таких материалов как уголь, сангина, сепия. На старших курсах можно добавить темпера, масло. Тогда, подходя к итоговому аттестационному проектированию, учащиеся четвёртого курса уже могут сознательно выбирать не только тему для своего творческого исследования, но и художественные материалы, технику выполнения работы для создания художественного образа.

Ничто не вызывает у человека столько разноплановых эмоций, как цвет. Психология восприятия цвета проанализирована в ряде исследований: Арнхейм Р. «Искусство и визуальное восприятие», Игнатьев С.Е. «Закономерности изобразительной деятельности детей» [1; 4, 34]. Поскольку цвет связывается в нашем сознании с ощущением тепла и холода, радости и печали, возбуждения и спокойствия, то цветовое решение картины, колорит оказываются важнейшей составляющей при создании художественного образа. Основная задача педагога по живописи и композиции состоит в том, чтобы научить работать цветовыми и тональными отношениями, воспитать «культуру работы с цветом». Раскрывая это понятие, мы характеризуем ещё один дидактический принцип, исполь-

зованный в методике Н.Н. Ростовцева — это принцип воспитывающего обучения [7, 104].

Обучая детей живописи, педагогу нужно использовать эмоциональное воздействие цвета на человека как мощный инструмент эстетического воспитания. Подкреплять силу эмоционального воздействия цвета можно музыкальным и литературным сопровождением занятия, тем самым устанавливая межпредметные связи различных учебных дисциплин.

Объяснять учащимся «что такое хорошо» в искусстве — лучше всего на примерах картин известных художников. Только накопив значительный опыт визуаль-

ного и эмоционального восприятия природы и искусства, учащиеся смогут сформировать у себя «культуру работы с цветом». И без сомнений, источником культуры для учащихся является педагог — а значит, в профессиональные задачи педагога входит саморазвитие и самообразование, творческий рост.

В завершении отметим, что, несмотря на разнообразие методических разработок в области обучения живописи и конкретно работы с цветом, педагогика искусства — это широкое поле плодородной земли, на котором творческий педагог может вырастить собственные эффективные методические разработки.

Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., Прогресс, 1974. — 392 с.
2. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М.: Изд-во «Искусство», 1985. — 480 с.
3. Зайцев А. Наука о цвете и живопись. М., «Искусство», 1986. — 190 с.
4. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. — 208 с.
5. Кардовский Д.Н. Пособие по рисованию / Под общ. ред. проф. Кардовского Д.Н. и др.. М.: Изд-во: «В.Шевчук», 2006. — 208 с. ил.
6. Крымов Н.П. Николай Петрович Крымов — художник и педагог. Статьи, воспоминания. М.: Изобразительное искусство, 1989. — 224 с; ил.
7. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: АГАР, 2000. — 242 с.
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 208 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Задания и приёмы по коррекции оптической дисграфии у умственно отсталых младших школьников

Агеева Светлана Викторовна, учитель-логопед
МС (К)БОУ «Школа-интернат VIII вида» (г. Кизел, Пермский край)

В школе уделяется много внимания формированию зрительного восприятия и исправлению его дефектов. Это предусмотрено содержанием учебных программ вспомогательной школы. При оптической дисграфии у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв.

В связи с этим при устранении такого нарушения письма проводится работа в следующих направлениях:

- 1) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса);
- 2) развитие буквенного гнозиса.

Развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса). С целью развития зрительного гнозиса предлагаются следующие задания:

1. Назвать предметы по их контурам.
2. Назвать недорисованные предметы (например: рыба без хвоста, машина без колеса, стол без ножки и так далее).
3. Назвать перечеркнутые изображения.
4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга.
5. Определить, что неправильно нарисовал художник.
6. Распределить изображения предметов по их реальной величине.

Предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине.

7. Подбор картинок к определенному цветовому фону.

Детям предлагаются фоны («лужайки») разного цвета: красного, зеленого, желтого, синего, а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуза огурца, листа; цыпленка репы, дыни; мака, помидора, клубники; сливы, василька, синей ленты.

Дается задание положить картинку на свою «лужайку».

8. «Геометрическое лото».



У детей большие карты. На каждой из карт геометрическая фигура: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник. Кроме того, имеются картинки с изображением различных предметов. Логопед показывает нарисованный

предмет. Дети определяют, на что похож этот предмет (на круг, овал, треугольник, квадрат). Изображение предмета кладется на карту с похожей геометрической фигурой.

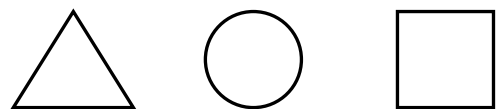
Можно предложить следующие предметные картинки: тарелка, арбуз, мяч, шарик; яйцо, дыня, огурец; крыша дома, лист треугольной формы, дорожный знак; платок, скатерть, шахматная доска; кузов машины, картина, книга.

9. Подбор одинаковых полосок. Детям предлагаются разноцветные полоски, состоящие из двух частей (с белой полоской внизу). Например:



Логопед показывает одну из полосок. Дети находят аналогичную полоску.

10. Подбор парных карточек с геометрическими фигурами. Предлагаются карточки с тремя геометрическими фигурами. Например:



Каждому ребенку дается серия из трех карточек.

Фигуры могут быть раскрашены разным цветом: красный треугольник, синий квадрат, зеленый круг, желтый овал и т.д.

Логопед показывает одну из карточек. Детям дается задание показать парную (точно такую же).

11. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.

12. Дорисовывание симметричных изображений.

13. Составление разрезанных на части картинок (на 2, 3, 4, 5, 6).

14. Выполнение тестов Равенна. Детям предлагаются матрицы Равенна с вырезанными частями и несколько вставок (детский вариант). Детям предлагается найти нужную вставку.

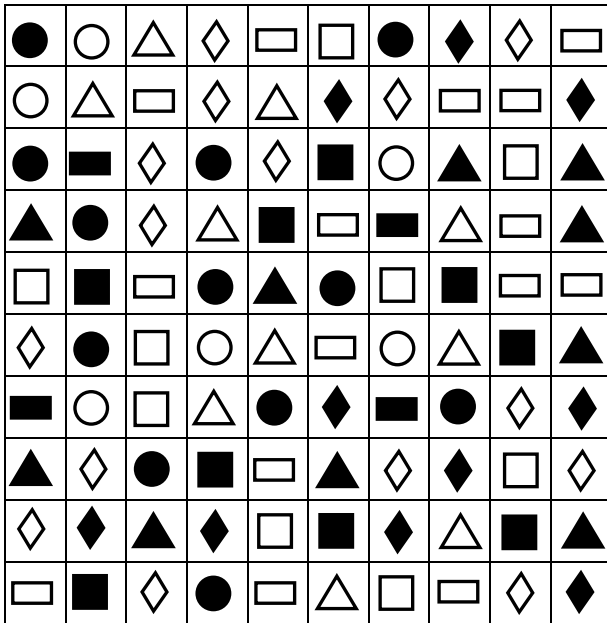
15. Конструирование из кубиков Кооса. Каждый кубик разделен по диагонали и раскрашен разным цветом. Предлагается составить различные узоры.

16. Анализ нелепых картинок. Детям предлагается рассмотреть картинки и определить, что на них нарисовано неправильно.

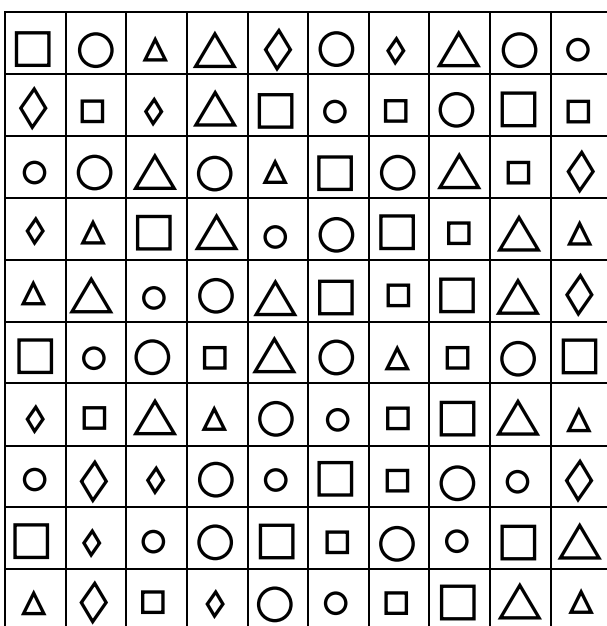
17. Для тренировки восприятия можно воспользоваться и матрицей, содержащей геометрические фигуры не только разной формы, но и белого и черного цвета.

Задания школьнику:

- сколько раз встречаются белые квадраты?
- сколько раз встречаются черные квадраты?
- сколько раз встречаются белые круги?
- сколько раз встречаются черные круги?
- сколько раз встречаются белые треугольники?
- сколько раз встречаются черные треугольники и т.д.



18. Для тренировки восприятия целесообразно также использовать матрицу с геометрическими фигурами разного размера.



Задания школьнику:

- сколько раз встречается маленький квадрат?
- сколько раз встречается большой квадрат?

- сколько раз встречается большой круг?
 - сколько раз встречается маленький круг?
 - сколько раз встречается большой треугольник?
 - сколько раз встречается маленький треугольник?
19. «Рисуем вместе».

Оборудование: большой лист (2 метра×1,6 метра) белой бумаги и цветные мелки или восковые цветные толстые карандаши (для каждого учащегося).

Направленность задания: актуализация имеющихся представлений, образов в памяти, активизация восприятия целого по отдельным элементам, пространственных отношений, пропорций, умения комбинировать и перекombинировать образы, выработка навыков совместной работы.

Процедура проведения: учитель предлагает детям нарисовать вместе картину «Игры в школьном дворе». Подробно объясняют, что дети будут рисовать по очереди, каждый своим мелком или карандашом. Рисовать надо только то, что относится к играм, и нельзя повторять то, что уже есть на рисунке. Чтобы получилась интересная и красивая картина, надо стараться учитывать размеры изображаемого, цвет, пространственное расположение на листе. По завершению работы проводится коллективная оценка и анализ того, что сделано.

20. «Составить рассказ» (в основе методика ТАТ).

Оборудование: картинка с изображением некоторой ситуации (из школьной или совместной жизни).

Направленность задания: учить использовать имеющийся опыт, устанавливать причинно-следственные зависимости, воспринимать сюжет в целом, логично излагать воспринятое и давать ему эмоциональную оценку.

Процедура проведения: перед ребенком кладут картинку и просят ее рассмотреть.

Инструкция: «Составь рассказ по этой картинке, но обязательно расскажи, что было до этого, что сейчас происходит и что будет потом».

Работа проводится индивидуально и фронтально на уроках чтения, развития речи.

Это задание может иметь другой вариант: ребенка просят нарисовать начало (первую картинку) и конец рассказа (третью картинку). Можно проводить фронтально.

21. «Собери картинку».

Оборудование: фигуры из картона, изображающие разные предметы (дом, дерево, полосы для забора, гриб, две уточки, озеро, птица).

Направленность задания: активизация прошлого опыта, развитие целостного восприятия, образных представлений, составление рассказа с опорой на картинки.

Процедура проведения: перед ребенком в беспорядке кладут отдельные фигуры и предлагают составить картинку, а затем «сочинить» рассказ по ней. Работа по созданию композиции может проводиться коллективно, а затем каждый придумывает свой рассказ, после чего «творчество» детей получает оценку.

Изображения для создания композиции можно подобрать в зависимости от учебного предмета и темы урока.

22. «Дорисуй фигуры».

Цель: развивать точность восприятия.

Инструкция:

Ребята, посмотрите на рисунки. Здесь вы видите, что линиями изображены различные геометрические фигуры, но они не дорисованы. Ваша задача их дорисовать.

23. «Посмотри».

Цель: развивать наблюдательность.

Инструкция:

Внимательно осмотри комнату, в которой мы находимся. Найди предметы, которые состоят или в которых есть круг, окружность. Кто из вас больше найдет таких предметов? Запишите.

24. «Опиши предмет».

Цель: развивать восприятие предметов и узнавание признаков в изображении этих предметов.

Инструкция:

Ребята, посмотрите внимательно на этот предмет (игрушечный зайчик, яблоко, карандаш и так далее). Что это? Какой он? Нужно назвать как можно больше признаков этого предмета. Ребята, как вы думаете, какая это вещь — хорошая, нужная, или наоборот; для чего она служит? Не забудьте обратить внимание на цвет предмета, его форму, назначение и так далее.

25. «Закрась фрукты».

Цель: развивать способность к цветовой восприимчивости.

Детям даются рисунки с черно-белым изображением различных фруктов и цветные карандаши. Дается задание: закрасить каждый фрукт в соответствующий цвет. Вместо фруктов могут быть изображения овощей, цветов, животных и других предметов.

В процессе работы по развитию буквенного гнозиса предлагаются следующие задания:

1. Найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления).

2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед предлагает детям карточки с различными буквами: а, о; х, ж; и, ш.

3. Определить букву в неправильном положении.

4. Обвести контурные изображения букв.

5. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать).

6. Дописать букву.

7. На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся» буквы.

8. Конструирование печатных и рукописных букв из элементов.

Основная цель работы над различением смешиваемых на письме букв заключается в том, чтобы любыми возможными путями довести до сознания ребенка **разницу** в начертании этих букв. Если это будет достигнуто, то не останется больше и почвы для буквенных замен, но все же для окончательного их преодоления нужно будет провести достаточное количество письменных упражнений. Они помогут преодолеть уже закрепившуюся у

ребенка неправильную «моторную память руки».

Вот некоторые приемы работы над различением букв.

1. Сравнение двух смешиваемых ребенком букв, сопровождаемое словесным описанием имеющихся между ними различий. Например: у буквы *и* только два крючочка, а у *ш* — три; у буквы *р* палочка длинная, а у *п* — короткая; у буквы *ш* только три крючочка, а у *щ*, кроме них, есть еще один дополнительный элемент и так далее.

2. Письмо смешиваемых букв в воздухе, что позволяет за счет подключения движений руки лучше уловить имеющиеся различия. Глаза ребенка при этом должны быть закрыты, поскольку движение руки здесь должно сыграть компенсирующую роль по отношению к недостаточно тонкому зрительному восприятию.

3. Называние ребенком рядом написанных сходных по начертанию букв. Нужно добиваться безошибочного названия букв. Это может быть достигнуто путем соответствующих пояснений, подчеркивания различий и достаточного количества повторных упражнений.

4. Конструирование (складывание) букв из элементов, вырезанных из картона. Например, букву *и* ребенок складывает из двух крючочков, а *ш* — из трех и тому подобное.

5. Реконструирование букв, то есть как бы «переделка» одной буквы в другую. Например: «Что нужно сделать для того, чтобы из буквы *щ* получить *ш*? А как можно переделать букву *и* в *ц*?». Приводим некоторые возможные варианты реконструирования печатных и рукописных букв:

Ы — Ь — Ъ — Б — В — З

Т — Г — П — Н — И

Ж — Х — К

А — Д — Л — М

т — п — р — г

и — ш — ц — щ

6. «Достраивание» букв путем добавления к ним недостающих элементов.

7. Нахождение «спрятавшихся» букв в так называемых «совмещенных буквах». Ребенку предлагается определить, сколько и каких букв «спряталось» в каждой из фигур. Данные в скобках ответы, конечно, закрываются от ребенка.

Как видим, все эти упражнения как бы «бьют в одну цель», поскольку при их выполнении ребенок должен постоянно думать об особенностях начертания букв, находить в них не только сходство, но и различие. В конечном итоге это и обеспечит прочное усвоение букв.

Особенностью предлагаемых упражнений является и то, что все они проводятся устно, без записи ребенком смешиваемых букв (за исключением написания в воздухе), что далеко не случайно. Переход к письму возможен лишь после четкого уяснения ребенком различий между смешиваемыми им буквами. Прежде, чем писать, нужно точно знать, как именно пишется каждая из букв. Только при этом условии может быть гарантировано правильное написание ребенком оптически сходных букв.

На заключительном этапе работы можно перейти, наконец, к письменным упражнениям.

Очень полезно письмо смешиваемых (или искажаемых при написании) букв под диктовку. Буквы диктуются в неопределенной последовательности, чтобы исключить возможность догадки, например: *ц, ц, ц, щ, щ, ц*. Перед записью каждой буквы ребенок должен сказать, из каких элементов она состоит.

После исчезновения ошибок при записи отдельных букв можно переходить к письму под диктовку слогов, а

затем и слов с этими буквами: *ща, ца, ца, ща, ца, ща, ащ, ац; шуба, щенок, щепка...* Перед записью каждого слога и слова ребенок обязательно должен сказать, какую из «сомнительных» букв он собирается написать и из каких элементов она состоит. Такие предварительные «отчеты» очень важны для предупреждения ошибочного написания букв, без чего невозможна выработка правильных и устойчивых зрительно — двигательных стереотипов слов.

Литература:

1. Белошеева А.А., Голышева В.В. Психические расстройства у детей. Речевые нарушения у детей/ Серия «В семье больной ребёнок». — Пермь: Здравствуй, 2009. — 270 с.
2. Мазепина Т.Б. Развитие познавательных процессов ребёнка в играх, тренингах, тестах/ Серия «Мир нашего ребёнка». — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 64 с.
3. Михайлова Л.С. Как подготовить ребенка к школе. Пособие для родителей и воспитателей детских садов. Упражнения, задачи, игры, тесты. Часть I. — Волгоград, издательство Гринина А.Е., 2001. — 64 с.
4. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 656 с: ил

Формирование связной речи с помощью мнемотехники

Земляченко Марина Владимировна, учитель-логопед;
Кутергина Татьяна Валентиновна, учитель-логопед;
Посохова Галина Ивановна, воспитатель
МБДОУ д/с комбинированного вида №85 (г. Белгород)

Современная ситуация в системе образования, в которой происходят изменения, связанные с ориентацией на ценностные основания педагогического процесса, его гуманизацию и индивидуализацию, в подходах к решению проблем конкретного ребенка, побуждает учителя-логопеда к созданию новых моделей, поиску новых форм и технологий специализированной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи.

Рынок образовательных услуг, программ, учебников, новых технологий обучения требует настоящего учета базисного уровня образования одной ступени для более быстрого и оптимального процесса адаптации ребенка безболезненного перехода на последующую, более высокую ступень образования. Для педагогов ДОУ такой базисной основой являются те критерии, нормы, которые будут способствовать успешному обучению в начальной школе. На семинарах, на заседаниях координационного совета, в ходе работы медико-педагогических консилиумов в системе непрерывного образования был отдан приоритет развитию связной речи, а не обучению грамоте. Поэтому проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности, а приобретает еще большую остроту, ведь речь в этой статье

пойдет о детях с отклонениями в речевом развитии. Общее недоразвитие речи детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Нарушение речи у детей дошкольного возраста достаточно распространенное явление. Причины возникновения этих нарушений разнообразны и глубокому сожалению детей с общим недоразвитием становится все больше и больше.

Успешность обучения детей к школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной

мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений. Формирование её у детей — изначально сложный процесс даже при отсутствии патологии в речевом развитии, но она многократно усложняется, если у ребёнка наблюдается системное недоразвитие речи. Дети с тяжёлыми нарушениями речи без радости включаются в коммуникативную деятельность. Как правило, у таких детей плохая слуховая память, снижено внимание, не так подвижны психические процессы, они не проявляют интереса к поисковой деятельности и с трудом планируют любые её виды, не готовы к выполнению заданий, не отличаются высокой работоспособностью. В силу этих и других причин дети с тяжёлыми нарушениями речи не любят учить стихи, пересказывать тексты, не владеют приёмами и методами запоминания. Заучивание стихотворений вызывает у них большие трудности, быстрое утомление и отрицательные эмоции. Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозит процесс развития связной речи. Смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное высказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Поэтому использование одних традиционных методов работы с данной категорией детей недостаточно, необходимо изыскать новые пути решения формирования связной речи, найти такие творческие инновационные методики, технологии, эффективность которых была бы очевидна. Одной из таких методик является — мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников.

Мнемотехника или мнемоника, в переводе с греческого — «искусство запоминания». Мнемотехника — это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Использование мнемотехники для дошкольников сегодня становится всё более актуальным.

Цель обучения с её использованием, прежде всего развитие памяти разных видов: слуховой, зрительной, двигательной, тактильной, а также развитие мышления, внимания, воображения. Особое место в работе с детьми занимает дидактический материал в форме мнемодорожек, мнемотаблиц и схем — моделей, что заметно облегчает детям овладение связной речью; кроме того, наличие зрительного плана — схемы делает рассказы, сказки чёткими, связными и последовательными. Мнемотаблица — это схема, в которую заложена определённая информация. Рекомендуют для детей младшего и среднего возраста рисовать цветные мнемотаблицы, так как в памяти у детей остаются отдельные образы: лиса — рыжая, мышка — серая, елочка — зеленая, а для старших дошкольников —

чёрно-белые. Старшие дошкольники могут сами участвовать в их рисовании и раскрашивании.



Мнемотаблица для запоминания стихотворения
Е. Михайловой «Что такое новый год?»

Овладение приёмами работы с ними значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- Развитие основных психических процессов памяти, внимания, образного мышления;
- Перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы;
- Развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении;
- Развитие связной речи дошкольников (составление описательных рассказов, пересказ сказки; правильное звукопроизношение; знакомство с буквами).

Впервые использование моделей началось в 1990 году. Оно было предложено логопедами для развития речи детей с общим недоразвитием речи и является актуальным и действенным методом в настоящее время, как для групп детей с ОНР, так и для групп массовых дошкольных учреждений. Использовать метод моделирования можно в различных видах деятельности. Действуя с моделями, дети придумывают необыкновенные, волшебные предметы или истории про них, сочиняют сказки, рисуют их, можно отправить в путешествие и т.п.. Дети учатся нестандартно мыслить (один и тот же предмет или явление выглядит по — разному у каждого ребёнка), дети создают собственные творения, развивают свою фантазию и речь. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий. Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассмотрении предмета его главные свойства и признаки;

Установить последовательность изложения выявленных признаков; Удержать в памяти эту последовательность, которая является планом — рассказом описания.

С помощью метода моделирования — использования схем — моделей и мнемотаблиц удаётся достичь значительных результатов в следующем:

- Активизируется словарный запас;
- Расширяется круг знаний об окружающем мире;

- Дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией;
- Свободно пересказывают сказки, как на занятиях, так и в повседневной жизни.
- Развивается фантазия и творческое воображение детей.



В нашем дошкольном учреждении педагогический коллектив широко использует в своей работе мнемодорожки, мнемотаблицы, схемы, модели для пересказа и самостоятельного составления рассказа. Учителя-логопеды используют этот метод для автоматизации в речи поставленных звуков.



Не связанные, на первый взгляд, между собой картинки соединяются в сюжет, а сигнальные схематические изображения помогают активизировать мыслительные процессы, позволяя ребёнку за несколько минут запомнить и даже рассказать небольшое стихотворение. Мнемотехника помогает при автоматизации поставленных звуков у детей, ведь куда интересней вспоминать и повторять чистоговорки, пословицы и скороговорки опираясь на веселые рисунки.

Литература:

1. Большева Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. испр. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. — 96 с.
2. Матюгин И.Ю. Тактильная память. — М.: Эйдос, 1991.
3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста — СПб: ООО «Издательство «Детство — Пресс», 2009. — 64 с.



Н.Нищева «Ёлочка»

Перед нами ёлочка:
Шишечки, иголки.
Шарики, фонарики,
Зайчики и свечи,
Звёзды, человечки.

Мнемотаблицу можно разрезать и играть в следующие игры:

- 5) восстанавливать последовательность картинок по памяти;
- 6) смешать их с другими и отбирать среди нескольких картинок те, которые относятся к данной теме;
- 7) определять, где должна находиться «выпавшая» картинка среди других;
- 8) найти лишнюю картинку;
- 9) найти ошибку в последовательности картинок после прочтения текста;
- 10) «распутать» два события (предъявляются вперемешку две разрезанные мнемотаблицы);
- 11) игра «Не зевай, нужную картинку поднимай». Взрослый читает отрывок текста, а ребенок находит картинку.

Таким образом, использование мнемотехники расширяет представления детей об окружающем мире, развивает психические процессы, формирует связную речь, что в дальнейшем способствует более эффективному обучению в школе.

4. Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Ткаченко Т.А. Дошкольное воспитание, 1990, № 10.

Система профориентационной работы в ГКОУ СО «Красноурьинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №6» как одна из форм выработки мотивации к дальнейшей трудовой деятельности выпускников

Лузина Ольга Васильевна, учитель;

Рыжова Екатерина Анатольевна, психолог;

Зезюльчик Анастасия Валерьевна, учитель

ГКОУ СО «Красноурьинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №6» (Свердловская обл.)

В настоящее время возникает острая проблема в выборе профессии не только нормально развивающимися школьниками, но в большей степени и умственно отсталыми выпускниками.

Профориентация по Н.Ф. Зиру — это научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических и производственно-технических мер по оказанию молодежи лично-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к труду в условиях рынка, многоукладности форм собственности и предпринимательства.

У учащихся коррекционной школы есть ряд специфических личностных особенностей, которые в дальнейшем мешают выпускникам сориентироваться на рынке труда:

- психологической неготовностью к моменту перехода от обучения к сфере профессионального труда;
- отсутствием ясной жизненной перспективы, одной из причин которого является чувство социальной незащищенности;
- неадекватной самооценкой и недостаточно сформированной способностью оценки своих возможностей и способностей при определении профиля и содержания профессии;
- неспособностью адекватно учитывать влияние производственного микроклимата на человека и неготовностью к преодолению определенных профессиональных трудностей и др.

Вопрос профориентации учащихся интересов многих педагогов и психологов: Турчинская К.М., Виноградова М.Д., Чистякова С.Н., Дульнев Р.М., Синев В.Н. и др.

Изучая особенности личного развития выявлено, что существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной

ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению учащихся вспомогательной школы, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии.

Поэтому профориентационная работа в коррекционной школе должна быть нацелена на актуализацию профессионального самоопределения учащихся.

В ГКОУ СО «КСКОШИ №6» профориентационная работа реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с учащимися.

Основными целями профориентационной работы в школе является:

1. Актуализировать процесс профессионального самоопределения обучающихся, воспитанников за счет организации их деятельности, включающей получение знаний о себе, о мире профессионального труда.
2. Развивать у обучающихся, воспитанников способность к профессиональной адаптации в современных социально-экономических условиях.
3. У учащихся с помощью активных средств профессиональной деятельности необходимо формировать добросовестное отношение к труду, понимание роли труда в жизни человека и общества, установку на выбор профессии, развивать интерес к трудовой деятельности.
4. Формировать осознание интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе.
5. Формировать представление о профессиях, перспективах профессионального роста и мастерства, правах выбора профессии, умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии.
6. Формировать здоровый образ жизни, как основу успешной профессиональной деятельности.

В ГКОУ СО «КСКОШИ №6» на протяжении долгого времени функционирует слаженная система про-

фориентационного обучения в тесном взаимодействии с профессиональным техническим училищем города Краснотурьинска, с профессиональными училищами области, с Центром занятости населения. Обучающиеся в стенах школы получают начальное допрофессиональное обучение по следующим направлениям и специальностям:

Строительный профиль:

– Штукатур; Маляр; Обойщик; Рабочий по настилу линолеума; Плиточник; Каменщик; Облицовщик.

Младший обслуживающий персонал (МОП):

– Прачка; Горничная; Помощник повара (кухонный работник); Мойщик посуды; Помощник воспитателя; Младшая мед. сестра; Уборщик служебных помещений.

Рабочий по обслуживанию зданий:

– Столяр-плотник; Штукатур-маляр; Дворник; Слесарь-сантехник; Уборщик производственных помещений.

Швейно-мастерское дело (ШМД).

Сельскохозяйственный труд.

С 5 классов в рамках ПМПк школы решается вопрос о приоритетных направлениях профессионального обучения с учётом психофизических особенностей учащихся.

Разделение труда на мальчиков и девочек происходит в рамках школьного консилиума.

На школьном консилиуме рассматриваются психофизические особенности учащихся, и учитывается востребованность на рынке труда. В процессе школьного обучения с 5 класса учащиеся проходят обучение по всем профилям, обучаясь элементарным приемам и навыкам, необходимым для данной профессии, т.е. все мальчики, посещают столярное дело, швейно-мастерское дело, штукатурно-малярное дело, сельхоз труд, а девочки посещают младший обслуживающий персонал (МОП), сельхоз труд и швейно-мастерское дело.

С 8 класса рассматриваются приоритетные направления профильного обучения детей, основываясь на их психофизических особенностях, с учетом особенностей, потребностей рынка и в дальнейшем рассматривается перспектива обучения в лицее города Краснотурьинска и в других профтехучилищах Свердловской области.

В школе работают профильные кружки «Волшебный лоскуток», «Мы все можем», «Очумелые ручки» и «Цветоводство», данные кружки способствуют личности ребёнка, творческих способностей, а также способствуют профориентационной работе.

На территории образовательного учреждения имеется садовый участок для организации обучения трудовому профилю сельскохозяйственный труд. На садовом участке находится теплица. Учащиеся под руководством учителя

высаживают рассаду (томаты, огурцы, капусту, морковь и т.д.) и высаживают картофель. Во время летней трудовой практики учащиеся с 7 по 9 классы помогают в ремонте школы, уходу за растениями, уходу за садовым участком, ремонт мебели.

В рамках профориентационной работы организованы стенды профориентации, «Лучшей по профессии» – сменяемость один раз в месяц, «Куда пойти учиться», «Вести с рынка труда». В образовательном учреждении организован кабинет по профориентационной работе, где организуются системная профориентация с учащимися, встречи с представителями разных специальностей и беседы с учащимися.

В настоящее время к проблеме профориентационной работе включён и педагог-психолог, который активно принимает участие в анкетировании учащихся и тренингах.

В системе профориентационной работы участвуют классные руководители, и педагог обществоведения в рамках данного предмета проводится ознакомление с трудовым правом, правами и обязанностями работника и работодателя, и нормативными документами.

По данным катанеза за последние пять лет с 2006–2011 г., 90% учащихся успешно трудятся на предприятиях города.

Приведем пример профориентационной работы на примере организации деятельности в 7 и 9 классах.

3 год – 7 класс.

Задачи:

1. Продолжить работу по развитию представлений о мире профессий.
2. Формировать интерес к профессиям, получаемым в стенах ОУ.
3. Формировать нравственные основы выбора профессий.
4. Развивать потребности в общественно-полезном труде.
5. Овладение воспитанниками доступными видами труда по разным профессиям.
6. Диагностика профессиональной ориентации школьников.
7. Определение интересов, склонностей, способностей учащихся.

Формы работы:

1. Беседы о профессиях.
2. Тренинговые тематические занятия.
3. Конкурсы рисунков.
4. Экскурсии.
5. Игры-викторины.
6. Встречи с людьми разных профессий.

№	Тема	Цель
1	Что такое профориентация.	Дать представление о направленности курса, целях и задачах.
2	Здоровый образ жизни – основа успешной профессиональной деятельности	Показать на примерах, что здоровый образ жизни – один из пунктов успешности в труде.
3	Люди, каких профессий работают в нашей школе-интернате	В процессе беседы познакомить с профессиями необходимыми для функционирования ОУ.

4	Профессии, в которых нуждается город.	Дать представление о профессиях, в которых нуждается наш город.
5	Экскурсия в Центр занятости населения.	Познакомить с данным учреждением, его целью и направленностью деятельности.
6	Оформление и выпуск стенгазеты «Лучшие в профессии».	Показать на примерах выпускников школы, как важно трудиться и быть профессионалом.
7	Экскурсия в Лицей	Познакомить с ОУ, специальностями, которые можно получить в данном учреждении.
8	ОПТ «Профессии профиля столярное дело»	Познакомить учащихся с основными видами трудовой деятельности представителей данной профессии, попробовать умения на практике.
9	Экскурсия на предприятия города	Дать представления о предприятиях города, в которых успешно трудятся выпускники школы — интернат.
10	ОПТ «Профессии профиля швейное дело»	Познакомить учащихся с основными видами трудовой деятельности представителей данной профессии, попробовать умения на практике.
11	«Профессии всякие нужны, профессии всякие важны».	Встреча с представителями разных профессий (приглашаются для беседы родители, выпускники).
12	Беседа: «Какой я и что могу»	Продолжить работу по формированию адекватной самооценки.
13	Обязанности работника.	Познакомить с основными обязанностями работника по Трудовому кодексу.
14	Игра — тренинг «Собеседование»	Формировать умение рассказать о себе, показать свои положительные стороны, прорекламировать себя при устройстве на работу.
15	Конкурс рисунков: «Профессии всякие нужны, профессии всякие важны».	Закрепить, обобщить знания по профессиям.
16	Аукцион профессий.	Закрепить полученные сведения о профилях в школе, через участие в общешкольном мероприятии по профориентации школьников.
17	Сочинение «Зачем нужно трудиться»	Проанализировать знания учащихся по профессиональному самоопределению.

5 год — 9 класс.**Задачи:**

1. Продолжить работу по развитию представлений о выбранных профессиях.
2. Формировать интерес к выбранным профессиям.
3. Формировать нравственные основы выбора профессии.
4. Развивать потребности в общественно-полезном труде.
5. Знакомство с Трудовым кодексом.
6. Знакомство с организациями, способствующими в получении льгот и трудоустройстве.

7. Диагностика профессиональной ориентации школьников.

8. Определение интересов, склонностей, способностей учащихся.

Формы работы:

1. Беседы о профессиях.
2. Тренинговые тематические занятия.
3. Конкурсы рисунков.
4. Экскурсии.
5. Игры-викторины.
6. Встречи с людьми выбранных профессий.

№	Тема	Цель
1	Что такое профориентация.	Дать представление о направленности курса, целях и задачах.
2	Здоровый образ жизни — основа успешной профессиональной деятельности	Показать на примерах, что здоровый образ жизни — один из пунктов успешности в труде.
3	Зачем необходимо получить профессию и работать.	Развивать нравственные основы выборы профессии.
4	Профессии, в которых нуждается город.	Дать представление о профессиях, в которых нуждается наш город (именно те что получают учащиеся данного класса и близкие по направленности).

5	Экскурсия в Центр занятости населения.	Познакомить с данным учреждением, его целью и направленностью деятельности.
6	Оформление и выпуск стенгазеты «Лучшие в профессии».	Показать на примерах выпускников школы, как важно трудиться и быть профессионалом.
7	Экскурсия в Лицей	Познакомить с ОУ, специальностями, которые можно получить в данном учреждении с учетом допрофессиональной подготовки и направленностью курса.
8	Обязанности работника.	Познакомить с основными обязанностями работника по Трудовому кодексу.
9	Экскурсия на предприятия города	Дать представления о предприятиях города, в которых могут трудиться учащиеся данного класса.
10	Игры – тренинги направленные на развитие коммуникативных умений (совместно с психологом).	Развивать качества личности необходимые для успешной адаптации в новом коллективе на рабочем месте.
11	«Профессии всякие нужны, профессии всякие важны».	Встреча с представителями выбранной профессии (приглашаются для беседы родители, выпускники).
12	Беседа: «Моя будущая профессия».	Развитие чувства значимости выбранной профессии.
13	Права работника.	Познакомить с основными правами работника по Трудовому кодексу.
14	Игра – тренинг «Собеседование»	Формировать умение рассказать о себе, показать свои положительные стороны, прорекламировать себя при устройстве на работу.
15	Что такое трудовой договор.	Дать представление о трудовом договоре и важности данного документа, учить заполнять трудовой договор.
16	Аукцион профессий.	Повысить значимость для общества и города профессии получаемой в школе, через участие в общешкольном мероприятии по профориентации школьников.
17	Сочинение «Моя будущая профессия – путь к достойной жизни».	Проанализировать развитие учащихся осознанного выбора профессии и образа жизни.

В ГКОУ СО «КСКОШИ №6» система профориентационной работы является одной из основных направлений деятельности педагогического коллектива ОУ, и строится на тесном сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса; учителя-воспитатели-учащиеся-родители.

Отслеживание уровня социальной и профессиональной адаптации учащихся коррекционной школы выявлено, что большая часть учащихся успешно трудоустроивается и трудится на предприятиях города, а именно практически 90 % от всех выпускников.

Анализ трудящихся выпускников за последние пять лет

Год выпуска	Кол-во в классе учащихся	Специальности	девочки	мальчики	Кол-во работающих	Не работают причина
2006–2007	14	Штукатур-маляр Слесарь-сантехник	5	9	Работают 4 чел. Работают 8 чел.	1 чел. на инвалидности. 1 чел. продолжает учиться.
2007–2008	12	Помощник-повара Дворник Слесарь-сантехник	5	3 4	Работаю все.	
2008–2009	11	Санитарки Штукатур-маляр Плотник	2 3	6	Работают все.	
2009–2010	9	Помощник-повара Слесарь-сантехник Штукатур-маляр	2 2	5	Работает 2 чел. Работает 4 чел. Работает 2 чел.	1 чел. продолжает учиться.
2010–2011	10	Помощник-повара Штукатур-маляр Дворник	2 1	7	Работает 2 чел. Работает 4 чел.	4 чел. продолжают учиться.

В 2006–2007 учебном году в 9 классе обучалось 14 учащихся, 5 девочек и 9 мальчиков, девочек обучали

штукатурно-малярному делу, а мальчиков обучали слесарь-сантехник. Учащиеся данного класса в дальнейшем

продолжили обучение в 10 классе с углублённой профессионально-трудоустройственной подготовкой по данным специальностям на базе профучилища города Краснотурьинска. Учащиеся данного класса успешно прошли подготовку из девочек 4 человека работают на предприятиях города, одна девочка получила инвалидность, из мальчиков работает 8 человек на предприятиях города Краснотурьинска, и один мальчик посей день, продолжает обучение в профессиональном техническом училище города Краснотурьинска.

В 2007–2008 учебном году обучалось 12 человек, 5 девочек и 7 мальчиков. Девочки обучались на помощника повара т.к. был заказ из Центра занятости населения города Краснотурьинска, а мальчики обучались 3 человека на дворника по состоянию здоровья и 4 мальчика слесарь-сантехник. После окончания обучения успешно трудятся на предприятиях города Краснотурьинска.

В 2008–2009 учебном году в 9 классе обучалось 11 человек, 5 девочек и 6 мальчиков. Две девочки обучались на младших медицинских сестер, 3 девочки обучались на профессию штукатур-маляр и 6 мальчиков обучались на

плотников по заказу Центра занятости населения, города Краснотурьинска.

В 2009–2010 учебном году в 9 классе обучалось 9 человек, 4 девочки и 5 мальчиков. В этом классе ученики отличились отличной ручной умелостью. Три девочки обучались на помощника — повара и 2 девочки обучились на профессию штукатур-маляр, а мальчиков обучали на профессию слесарь-сантехник. Восемь человек работают на предприятиях города Краснотурьинска, а один ученик продолжает обучение в профучилище города Краснотурьинска.

В 2010–2011 учебном году в 9 классе обучалось 10 человек, 3 девочки и 7 мальчиков. Из десяти учащихся — 4 человека продолжают учиться в профессиональном техническом училище Свердловской области, а остальные ученики работают на предприятиях города Краснотурьинска. Две девочки работают помощниками — повара и 4 мальчика работают дворниками.

Исследуя данные по трудоустройству выпускников можно сделать вывод, что система профориентационной работы выбранной данным ОУ является весьма эффективной.

Литература:

1. Боровиков. С.А. Профессиональное самоопределение. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Издательство СПб университета, 1991, — 72 с.
2. Венгер А.Л. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым условиям. // Вопросы психологии, — 1995, — № 1, — С. 25–33.
3. Гапоненко А.В. Как организовать педагогическую поддержку самоопределения школьников. — // Школа и производство, — 2006. — № 2. — С. 7–13.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. — К., 1988.
5. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. — М., 1999.
6. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. — М., 1969.
7. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова М.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: деловая книга. 2006.
8. Иовайша Л.А. Проблемы профориентационной организации школьников. — М.: — Педагогика, 1983.
9. Исмагилова Ф.С. Основы профориентационного консультирования: Учеб. пособие, Екатеринбург, 1999.
10. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М.: Просвещение, 1997.
11. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоустройственного обучения во вспомогательной школе. — М., 1980. 16.
12. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. — М.: ВАКО, 2005. — 108 с.
13. Пряжников Н.С. Теория и практика профориентационного самоопределения, М.: МГППИ, 1999.
14. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. — К., 1976.

Использование тактильных дощечек в работе учителя-логопеда с детьми 5–7 лет, имеющими нарушения зрения

Мазаева Елена Геннадьевна, учитель-логопед
МБУ детский сад №56 «Красная гвоздика» (г. Тольятти)

В современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта зрения, при котором нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития.

Зрительные нарушения осложняют формирование речи. У детей с амблиопией и косоглазием низкая острота зрения, монокулярность отрицательно сказывается на чувственной стороне речи, обедняют смысловую сторону

слова и затрудняют его понимание. [3, с. 3]

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Из-за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения (особенно у тотально слепых) оказываются вялыми или слишком напряженными. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности учащихся. [6, с. 125]

По мнению И.М. Сеченова, двигательный анализатор обогащает сознание верными образами, представлениями о движении, его свойствах и тем самым содействует развитию головного мозга. [7, с. 107]

Большое познавательное значение деятельности руки открыл И.П. Павлов. Он считал руку тонким анализатором, позволяющим вступать в очень сложные отношения с окружающими предметами. [4, с. 201]

Овладение приемами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможность наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения.

Среди детей с нарушением зрения часто отмечаются две крайности: одни дети в практической деятельности опираются только на своё дефектное зрение, которое даёт им ограниченную, а иногда и искажённую информацию; другие, как правило, дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя остаточное зрение. В обоих случаях страдают процессы познания, ориентировки в пространстве и практической деятельности. [6, с. 125]

В результате соприкосновения тактильного раздражителя с рецептором в мозгу человека возникает ощущение прикосновения, отражающее многообразие свойств и признаков предметов: плотность, гладкость или шероховатость, упругость и т.д. [1, с. 70]

Целью коррекционных занятий по развитию мелкой моторики является формирование у детей с нарушением зрения умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов. [6, с. 125]

Формирование речи тесно связано с развитием психических процессов: ощущений, представлений, мышления, памяти.

Речь у детей с нарушением зрения формируется на тех же принципиально одинаковых основах, что и речь нормально видящих детей. Так же как и у нормально видящих речь детей при зрительной неполноценности развивается и усваивается в процессе коммуникативной деятельности, но имеет некоторые особенности — изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «вербализм», из-за отсутствия зрительных впечатлений в речи редко употребляются развернутые высказывания. [2, с. 17]

Общая особенность таких детей — нарушение словесного опосредования. Это очевидно при дефектах зрения, когда непосредственный зрительный анализ сигналов страдает меньше, чем словесная квалификация его результатов. Если ребенок правильно называет предмет, это не значит, что у него имеются четкие представления о нем. Это объясняется трудностями установления предметной соотнесенности слова и образа, правильного употребления слов в речевой практике. [3, с.9]

Для многих детей самым сложным предметом в школе является русский язык. Это связано с тем, что родители уделяют недостаточно внимания развитию речи и обогащению словарного запаса ребёнка. Полноценная устная речь невозможна без богатого словарного запаса и правильного понимания значения слов. Ребёнок с хорошо развитой речью не испытывает трудностей в освоении грамматики родного языка. Начинать развивать и обогащать речь ребёнка в школе уже поздно. В процессе общения активно пополняется словарный запас ребёнка в возрасте 4—6 лет. Именно это служит залогом успешного обучения в школе. [5.с. 3]

Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведёт к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности. [3.с. 10] Сложности возникают у детей в подборе качественных и относительных прилагательных, слов-синонимов и слов-антонимов.

Одним из эффективных приёмов для решения данных проблем у детей 5—7 лет с нарушениями зрения является использование тактильных дощечек. В работе психолога с помощью таких дощечек дети учатся чувствовать и передавать настроение, погоду, эмоциональные переживания. Мы же решили использовать тактильные дощечки для развития словаря, связной речи и осязания. Были изготовлены дощечки 6 на 10 см. с разной поверхностью. Данный размер позволяет ребёнку обследовать поверхность дощечки всей ладонью, а не только подушечками пальцев. Используются дощечки с разной тактильной поверхностью (наждачная бумага, мех, бархат, замша, вельвет, контактная лента и т.д.) Количество дощечек с однотипной поверхностью должно быть не менее трёх у каждого ребёнка. Работа с детьми проводится в подгруппе от 4 до 6 человек. Мы выделили три этапа в работе с тактильными дощечками.

1 этап

Знакомство с пособием. Введение в активный словарь качественных прилагательных. Формирование умения

группировать дощечки по признакам при помощи зрительных и тактильных ощущений. Сравнение дощечек между собой. Обучение приёмам обследования. Нахождение дощечки по описанию.

Пример

Детям предлагают найти пушистую дощечку, колючую дощечку.

- На что или кого похожа данная дощечка?
- Сравните колючую и пушистую дощечки.
- Подумайте, кого вы гладите, чувствуя под ладошкой пушистую дощечку, или до кого вы дотрагиваетесь, чувствуя под ладонью колючую дощечку?

2 этап

Обучение выкладыванию дощечек слева направо по ходу рассказа. Введение новых дощечек с разной поверхностью. Расширение словаря относительных и качественных прилагательных, слов-антонимов (колючий-мягкий, лохматый-лысый и т.д.). Соотнесение поверхности дощечек с определённым предметом, животным.

Пример

Детям демонстрируют картинку, на которой изображены валенки.

- Валенки какие?
- Шерстяные (дети находят и выкладывают на стол соответствующую дощечку).
- Колючие (дети находят и выкладывают на стол соответствующую дощечку).

Детям демонстрируют картинку, на которой изображена собака.

- Собака какая?
- Лохматая (дети находят и выкладывают на стол соответствующую дощечку).
- Какие зубы у собаки?
- Острые (дети находят и выкладывают на стол соответствующую дощечку).
- Какой нос у собаки?
- Гладкий (дети находят и выкладывают на стол соответствующую дощечку).

Затем опираясь на тактильные дощечки, дети могут дать простейшее описание собаки.

3 этап

Введение новых дощечек с похожей поверхностью для расширения словаря синонимов (пушистый-лохматый, гладкий-ровный). Пересказывание рассказов с опорой на тактильные дощечки используя зрительный анализатор

и без него (с закрытыми глазами) используя только тактильные ощущения.

Пример

На данном этапе детям предлагаются рассказы, для дальнейшего пересказа с опорой на тактильные дощечки, используя зрение или с закрытыми глазами (используя тканевые очки). Дети отвечают на вопросы, которые задаёт логопед к подчеркнутым словам.

«Викина обувь»

У Вики много обуви. В кожаных сапожках Вика ходит гулять на улицу. В гладких новых туфельках Вика танцует. В джинсовых кедах Вика занимается спортом. А дома Вика ходит в тёплых меховых тапочках.

«Ёжик в гостях у зайчика»

Однажды колючий ёжик решил пойти в гости к пушистому зайчику. Он надел шерстяные валенки и вышел на улицу. С начало он пошёл по гладкой дорожке, затем по ребристой дорожке. Когда ёжик пришёл к зайчику они стали пить чай, накрывшись клетчатым одеялом.

«На прогулке»

Как-то раз Павлик собрался на прогулку. Он надел фланелевую рубашку, новые вельветовые брюки и пошёл гулять. Во дворе лежала лохматая собака. Она грызла гладкую кость. Павлик взял сухую ветку и стал дразнить собаку. Собака оскалила острые зубы и схватила Павлика за брюки. Брюки порвались. Павлик заплакал и пошёл домой. Мама сказала: «Сам виноват. Нельзя дразнить собак».

– Какая собака лежала во дворе?

– Лохматая.

– Как ещё по-другому можно назвать лохматую собаку?

– Пушистая.

Если дети выкладывают дощечки закрытыми глазами, то подчеркнутые слова логопед повторяет два раза для усиления внимания на те слова, к которым следует подбирать дощечки.

Рассказы и сказки, используемые логопедом, соответствуют тематическому планированию МБУ в коррекционных группах, а также в рассказах учитываются образовательные области «Безопасность», «Здоровье» и т.д.

Через работу с тактильными дощечками мы обогащаем чувственную сторону речи, которая сказывается на развитии речевой системы в целом: в накоплении словаря, понимании смысловой стороны речи и функционального назначения слова, и даже в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств.

Литература:

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2000
2. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация/ И.Г. Корнилова. – М.: Издательство «Экзамен», 2004.
3. Лапп Е.А. развитие связной речи детей 5–7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
4. Павлов И.П. Полное собрание соч. 2-е изд. М.;Л., 1951.

5. Парамонова Программа развития и обучения дошкольника. Узнаю новые слова. Для детей 4–6 лет. - СПб: Издательский Дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС образование», 2003.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду/под.ред. Л.И. Плаксиной. — М.: Издательство «Экзамен», 2003.
7. Сеченов И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению/ Избр. философ. и психолог. произвед. М.: Госполитиздат, 1947.

Работа с зерном как средство сенсомоторного развития детей с нарушением зрения

Степанова Анна Евгеньевна, учитель-дефектолог
МБУ детский сад №56 «Красная гвоздика» (г. Тольятти)

Сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного развития ребенка, и в то же время имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире [1].

К старшему дошкольному возрасту изучение окружающего мира приобретает характер: экспериментирования, исследования. Последовательность действий по обследованию предмета определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним взрослым задачей. Таким образом, главным приобретением этого возраста является изменение характера ориентировочно-исследовательской деятельности. От внешних практических манипуляций с предметом дети переходят к ознакомлению с предметом на основе зрения и осязания. К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей должна сформироваться система сенсорных эталонов и перцептивных действий как результат правильно организованного обучения и практики [3].

У детей с нарушением зрения, как правило, их формирование затруднено, а восприятие характеризуется недостаточной точностью и гибкостью. У многих детей с проблемами развития отмечается недостаточность двигательных навыков: скованность, плохая координация, неполный объем движений, нарушение их произвольности; недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации: неловкость, несогласованность движений рук. Дети быстро устают, отличаются пониженной работоспособностью. Неполноценное зрение наших детей, дает им ограниченную, а иногда и искаженную информацию. Они не способны по подражанию овладеть различными предметно-практическими действиями, как нормально видящие сверстники. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук, отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности, моторной готовности руки к письму.

Вот почему детей с нарушением зрения необходимо учить приемам осязательного восприятия объектов, формировать у них умение выполнять практические действия, в которых участвуют зрительный и тактильно-двигательный анализаторы, что позволит научиться, более точно воспринимать предметы и пространство, быть более активными в процессе игры и обучения [4].

Там где трудно получить зрительную информацию, мы учим детей активно включать в процесс обследования сохранные анализаторы. Дополнительную информацию ребенок получает за счет полисенсорных взаимосвязей (слуховых, тактильно-двигательных, осязательных и т.д.). Тематикой ознакомления с окружающей действительностью становится ближайшее окружение ребенка дома, в детском саду, природе. Мы видим, что сенсорное воспитание и познавательное развитие ребенка с нарушением зрения тесно взаимосвязаны [5].

Сенсомоторное развитие целесообразно и эффективно осуществлять через продуктивную деятельность, содержание которой подчинено задачам сенсорного, моторного, умственного и творческого развития.

На специальных коррекционных занятиях, тифлопедагогом, проводятся упражнения по развитию зрительного восприятия, формированию сенсорных эталонов, ориентировки, осязания и мелкой моторики и т.д.

Чаще проводятся комбинированные занятия, так как на них можно решать комплекс тифлопедагогических задач. Всегда включаем в занятия с детьми различные двигательные действия с оригинальным содержанием. Ребенок в процессе выполнения заданий, игры, физических упражнений вынужден одновременно активизировать зрение, развивать мелкую моторику.

В занятиях используем упражнения, нацеленные на развитие мелкой моторики и пальчиковой гимнастики, а также упражнений для глаз. Данные упражнения комплексно влияют на развитие зрения и развивают мелкую мускулатуру рук.

Формирование навыков осязания и мелкой моторики происходит в различных видах предметно-практической

деятельности: лепка, аппликационная лепка, мозаики, конструкторы, ниткопись, работа со штампами, зерноте-рапия и др [2].

Используем те приемы и методы, с помощью которых можно организовать сенсомоторное развитие детей нарушением зрения в дошкольном учреждении таким образом, чтобы оно обеспечило ребенку гармоничное развитие, способность познавать мир во всем его многообразии и изменчивости.

В работе с детьми старшего возраста с нарушением зрения мы применяем методическую разработку «Зернышко». Она представляет комплекс современных коррекционно-развивающих занятий, учитывающий потребности детей старшего возраста с нарушением зрения, направленная на преодоление отклонений в психофизическом развитии детей с патологией зрения. В содержании занятий учтены общие и специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста, новые вариативные формы организации коррекции отклонений развития, а также необходимость взаимодействия целей и задач дифференцированного и интегрированного обучения и воспитания детей с различными проявлениями нарушениями [4]. Цель данной разработки развивать сенсомоторные навыки в соответствии с возрастной нормой, учитывая зрительные возможности каждого ребенка. Достижение данной цели происходит через развитие зрительного восприятия (усвоение сенсорных эталонов), осязания и мелкой моторики, эстетического и творческого воображения, формирование пространственной ориентации. Работа строится по принципу от простого, к сложному. Все задания предлагаются детям в игровой форме, с использованием стихов, потешек, физкультминуток, зрительной и пальчиковой гимнастик. Все занятия соответствуют тематическому плану МБУ.

Реализация методической разработки «Зернышко» включает в себя этапы:

I. Подготовительный этап:

- Подготовка зерна. Самый богатый материал нам дарит осень.

Семена арбуза, тыквы, кабачка, яблока, калины, дыни тщательно промывают водой и просушивают на листе бумаги. Зерна кукурузы аккуратно счищают с початка, раскладывают на салфетке. В течение нескольких дней зерна сохнут, но их цвет и форма остаются прежними. Просушенные сокровища раскладываются по видам, размерам и хранятся в «дышащих» ёмкостях: бумажных пакетиках, картонных коробках, деревянных ящиках. Так же в своих творениях можно использовать различные крупы: гречка, горох, рис, фасоль, манка, перловка. В ход пойдут зерна кофе, семена мака.

А если вы вернулись из экзотических стран с коллекцией удивительных растений, семян и плодов, они также смогут быть интересны для творческих работ. Чем разнообразнее собранные материалы, тем легче и удобнее будет с ними работать.

- Выбор основы. Бумага должна быть достаточно плотной и иметь матовую поверхность. Это может быть как

белая, так и цветная бумага, можно использовать картон.

При выборе изображений следует учитывать пропорциональность отношений по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов, высокий цветовой контраст, более четкого выделения ближнего, среднего и дальнего планов.

Фон, на котором предьявляется объект, должен быть разгружен от лишних деталей, иначе возникают затруднения в опознании объекта и его качеств в соответствии с заданием.

Величина объектов должна быть определена в зависимости от возраста и зрительных возможностей детей.

- Для работы потребуются: клей ПВА (или же можно приготовить клейстер), пластилин. Для клея нужны специальные кисточки, с твердым ворсом. Для работы с пластилином пригодятся стеки. Для работы с зерном деревянные палочки, пинцет. Для яркости работ можно использовать краски гуашевые (кроющие), для окраски крупы гуашь или пищевые красители, кисточки для краски.

II. Знакомство с зерном.

Для знакомства с зерном мы берем от 1 до 3 видов зерен, разных по форме, цвету, величине (горох, кукуруза, гречка, пшеница, семена подсолнуха и т.д.). На этом этапе дети учатся, сравниваем зерна на ощупь, по цвету, форме и величине. Обучаем детей правильному захвату зерна (пинцетный и щипковый). Далее знакомим детей со способами манипуляции с материалом (засыпание поверхности силуэта, выкладывание по контуру, рисование орнамента, и т.д.). Важным этапом знакомства с зерном является развитие умения соотносить зерна с растениями, из которых мы его получаем. По мере усвоения детьми предложенного материала, в работу добавляются новые виды зерен. Процесс первичного взаимодействия с зерном дает возможность узнать новые свойства крупы еще и как образительного материала.

III. Работа с зерном.

Формы работы с зерном зависят от уровня развития мелкой моторики и зрительных возможностей детей.

а) Выкладывание зерен по контуру (овощей, фруктов, животных, посуды и т.д.).

Цель: Развитие зрительно-моторной координации.

б) Декорирование зерном плоскостных изображений (платье, посуда и т.д.).

Цель: Закрепление умения выкладывать сериационный ряд по цвету, форме, величине, ориентироваться на микроплоскости.

в). Вдавливание зерен в пластилиновую основу. (иголки у ежика — гречка, пятен у жирафа — красная фасоль, полосок у зебры — семечки подсолнуха, хвоста у петуха — зеленый горох, кукуруза, чечевица, и т.д.).

Цель: Закрепление сенсорных эталонов, развитие воображения.

г) Работа с более мелкими крупами (манка, дробленая кукуруза, пшено и т.д.), окраска крупы в разные цвета и оттенки при необходимости (красная грудка снегиря, зеленой травы, голубых облаков и т.д.).

Цель: Закрепление знаний об основных цветах, промежуточных, получения новых цветов путем смешивания красок.

д). Заполнение клеевой основы силуэта, не выходя за контур, данного изображения — зерном (сарафан у матрешки — красная манка, грудки у синички — дробленая кукуруза, лебеди-манка, мак и т.д.).

Цель: Совершенствование зрительно-моторной координации.

Литература:

1. Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. и др. Сенсомоторное развитие дошкольников. — М.: Владос. — 2001.
2. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. — М.: Просвещение — 1978.
3. Моурлот Л.И., Ремезова Л.И. развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста. — Самара, — 2007.
4. Плаксина Л.И. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением. — М.: ГороД, — 1998.
5. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику. Развитие сенсомоторики детей дошкольного возраста.

е) Творческие задания (преврати летний пейзаж в зимний, укрась елочную игрушку, зоопарк, и т.д.)

Цель: Развитие творческих способностей.

Анализ проведенной работы показал, что использование данной методической разработки способствует закреплению представлений о сенсорных эталонах; развитию у детей логики, воображения, внимания, усидчивости; зрительно — моторной координации, тонкие движения пальцев развивают тактильные ощущения детей.

Реализации ФГТ в условиях специального дошкольного учреждения для детей с ОВЗ

Ячменёва Инна Викторовна, учитель-дефектолог
БДОУ «Детский сад №278 компенсирующего вида» (г. Омск)

В связи с утверждением и введением в действие ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования перед всеми дошкольными учреждениями встала проблема, связанная с разработкой общеобразовательной программы, призванной создать целостное видение и обеспечить реализацию образовательного процесса в единстве обучения и воспитания.

Современные изменения в системе дошкольного образования отразились и в содержании коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это проявляется в стремлении специалистов и исследователей к поискам вариативных программ, в использовании новых методов обучения и воспитания. Ключевой позицией обновления дошкольного специального образования в процессе реализации ФГТ является создание условий для системного развития возможностей ребёнка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта, формирования жизненной компетентности.

Приступая к разработке основной общеобразовательной программы, творческая группа педагогов БДОУ «Детский сад №278 компенсирующего вида» изучила ряд документов [3]: Закон РФ «Об образовании»; Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. №655 «Об утверждении и введении в действие ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»; Письмо Минобрнауки органам исполнительной

власти субъектов РФ, осуществляющих управление в сфере образования от 21 октября 2010 г. №03—248 «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования»; Письмо Минобрнауки РФ органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющим управление в сфере образования от 22 июля 2010 г. 03—13 «О примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования»; Приказ Минобрнауки РФ от 20.07.2011 г. №2151 «Об утверждении ФГТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Анализ данных документов позволил сделать следующие выводы:

1) основная общеобразовательная программа дошкольного образования — это нормативно-управленческий документ образовательного учреждения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса;

2) основная образовательная программа дошкольного образования (Образовательная программа) разрабатывается и утверждается каждым дошкольным образовательным учреждением самостоятельно на основе соответствующих примерных основных образовательных программ;

3) образовательная программа разрабатывается дошкольным образовательным учреждением в соответствии

с ФГТ, и самое главное с учётом особенностей психофизического развития и возможностей детей;

4) дошкольные образовательные учреждения должны соблюдать требования ФГТ к структуре основной образовательной программе при её разработке и реализации;

5) образовательная программа должна быть сугубо индивидуальной для каждого конкретного ДООУ, учитывать общие и специальные образовательные потребности воспитанников, а также запросы их родителей, общности, социума в целом;

6) дошкольным образовательным учреждениям рекомендуется разработать (скорректировать) свои образовательные программы в соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Новые представления о содержании и организации дошкольного образования, предложенные в ФГТ, были нами сопоставлены с имеющейся программой обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта [1].

В данной программе авторами выделены следующие разделы: «Здоровье», «Социальное развитие», «Физическое развитие и физическое воспитание», «Познавательное развитие», «Формирование деятельности», «Эстетическое развитие». Названные разделы соответствуют определенным видам деятельности ребёнка дошкольного возраста — общение, предметная, игровая, изобразительная, конструктивная и трудовая деятельности.

В соответствии с новыми ФГТ нами было определено содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми с нарушением интеллекта образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка». Названные образовательные области определяют следующие виды деятельности ребёнка: игровая, двигательная, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение.

Приведём пример. Содержание образовательной области «Физическая культура» направлено на формирования у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой, на гармоничное физическое развитие через решение следующих специфических задач (по ФГТ): развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации); накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями).

Однако, учитывая психофизические особенности контингента воспитанников ДООУ №278, мы дополнили задачи теми, которые не противоречат ФГТ, а наоборот, реализуют такое требование как содержание коррекционной работы (для детей с ограниченными возможностями здоровья). В числе выделенных нами задач следующие: укрепление здоровья воспитанников; создание условий для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний, заболеваний сердечно-со-

судистой и дыхательной, двигательной систем воспитанников; развитие психических процессов и личностных качеств воспитанников, предупреждение возникновения вторичных отклонений в психофизическом развитии; совершенствование тонкой ручной моторики и развитие зрительно-двигательной координации. Аналогично было определено содержание и остальных образовательных областей с учетом ФГТ.

Ещё одним спорным вопросом для нас стал «портрет выпускника» ДООУ, включающий в себя интегративные качества, которые фактически нельзя измерить и тем более «примерить» на ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Например: Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. Такой параметр совершенно неуместен в отношении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Способный решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту. Безусловно, по отношению к ребёнку дошкольного возраста, имеющему лёгкую степень умственной отсталости, данный параметр сложно применить. Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Это параметр практически «не работает» в отношении ребёнка с заиканием или алалией.

В целом параметры, составляющие «портрет», характеризуют ребёнка с высокими потенциальными возможностями, психически и физически здорового, воспитывающегося в благоприятных социальных (в том числе семейных) условиях.

Следующим спорным вопросом для нас стал вопрос о смещении акцента с занятий на процесс совместной деятельности взрослого и ребёнка, а также непосредственно самостоятельной деятельности самого ребёнка.

О занятиях в материнской школе писал ещё великий Я.А. Коменский. Занятия с детьми-дошкольниками успешно проводили выдающиеся отечественные педагоги: К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, В.А. Сухомлинский и многие другие.

В настоящий период времени предлагается отказаться от занятий как формы работы с ребёнком. Мы считаем, что такое решение нецелесообразно по отношению к дошкольникам, имеющим ОВЗ. Именно в процессе занятий создаются условия для развития у детей произвольности, умения «управлять собой», концентрации усилий на учёбе, навыков совместной деятельности со сверстниками и многое другое, что необходимо ребёнку в школьном обучении.

Формирование всех видов детской деятельности у детей с нарушением интеллекта происходит именно на специально организованных занятиях, а затем переносится в их свободную деятельность. Многолетними исследованиями известных отечественных олигофренопедагогов (Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, А.Зорин, О.П. Гаврилушкина и др.) было доказано, что только в ходе целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта развиваются все виды детской деятельности.

В этой связи весь обучающий процесс с умственно отсталыми детьми должен быть организован взрослым: он ставит цель, анализирует условия и средства достижения цели, организует сами действия и осуществляет контроль и оценку их выполнения. Но при этом ребёнок является активным участником обучающего процесса.

Чтобы выполнить условия ФГТ, необходимо совершенствовать структуру и планирование занятий, гибко приравнивая к возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка. Важно строить занятия с чередованием форм деятельности, с включением в их структуру игровых моментов, физкультминуток, с использованием

различного рода наглядно-дидактических пособий.

Таким образом, вариативность, как явление в целом положительное, остается одним из главных признаков нового периода в развитии программно-методического обеспечения системы дошкольного образования. В обязательной части программы, разрабатываемой на федеральном уровне и реализуемой всеми образовательными учреждениями дошкольного образования, она отражается через самостоятельный выбор каждым учреждением программных тем, форм, средств и методов образования. Это должно осуществляться с учетом особых образовательных потребностей воспитанников.

Литература:

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2005. — 272 с.
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 208 с.
3. Посашкова, И.П. Проектирование коррекционной работы в дошкольном образовательном учреждении: Методические рекомендации / И.П. Посашкова. — Омск: ЮОУ ДПО «ИРООО», 2011. — 78 с.
4. Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др. — М.: Академия, 2001. — 312 с.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие нравственной и творческой личности в системе среднего профессионального образования

Гусева Елена Васильевна, преподаватель русского языка и литературы
ГБОУ СПО МО «Ногинский политехнический техникум» (Московская обл.)

*Думать о духовно-нравственном воспитании
человека и не думать в то же время о его родном
языке невозможно...*

И.И. Срезневский

В настоящее время научно обоснованным можно признать постулат о том, что цель педагогического процесса — это **развитие нравственной и творческой личности** в процессе усвоения основных закономерностей и методов культуры, самостоятельной в познавательной и практической деятельности, свободной в выборе профессиональной, общественной и семейной карьеры.

Техникум является одним из основных звеньев в системе образования, где должны воспитываться люди с творческим мышлением и общечеловеческой моралью.

Один из известных философов как-то заметил, что образование — это то, что остаётся в сознании ученика, когда всё выученное забыто. Что должно оставаться в голове человека, когда забыты правила русского языка, законы физики и химии, теоремы геометрии и правила биологии? Совершенно верно — творческие и нравственные умения, необходимые для самостоятельной познавательной и практической деятельности и убеждение в том, что любая деятельность должна отвечать моральным нормам.

Можно забыть конкретные правила наук и искусств, но важно помнить, какие нужно выбрать учебники, в которых они находятся, как выписать, упростить и запомнить их с помощью известных приемов развития памяти. Это одно из творческих умений. Применяя изученное правило для трудовой деятельности, человек должен продумать не только план работы, но и условия, при которых процесс деятельности и его результаты не нанесли бы вреда ему самому, другим людям и природе. Это уже нравственное умение. Комплексы нравственных и творческих умений образуют соответствующие качества личности.

Осмысливая путь, пройденный русским образованием, и успехи, ошибки, глядя в его будущее, чаще и чаще приходим к выводу, что образование должно быть, прежде всего, посвящено воспитанию. Идею о преимущественном значении воспитания поддерживал и пропаган-

дировал педагог В.А. Сухомлинский: «Ученье — это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием». Педагог говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека». Сухомлинский считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [1].

Воспитательное значение имеют все предметы, изучаемые в техникуме. Но особенно большую нагрузку несут гуманитарные дисциплины. Особенностью этих предметов, имеющих огромное значение в жизни, заключается в том, что они требуют не только усвоения точных знаний, но и тщательной упорной выработки практических умений, приобретения прочных навыков, которые нужны будут на протяжении всей жизни. Поэтому воспитание на уроках должно органически сливаться с обучением, а учитель — проявлять незаурядное мастерство, чтобы этого добиться.

Невозможно заявленную тему обсудить в полном объеме в рамках одного выступления, потому что сегодня мы коснемся лишь некоторых аспектов проблемы воспитания нравственности.

Пробуждение интереса к предмету, умение общаться, развитие самостоятельного мышления, воображение способствуют нравственной стабилизации личности, выработки нравственных идеалов, нравственной основы поведения, а «важнейший капитал нации» — «нравственные качества народа» [2].

Очень важно воспитывать в подростках доброту, щедрость души, уверенность в себе, умение наслаждаться окружающим миром, и дисциплины «Русский язык» и «Литература» помогают в этом. Знания, полученные на

этих уроках, помогут подготовить студентов к вступлению во «взрослую» жизнь, с ее нормами и требованиями, привьют им оптимистическое восприятие жизни, сделают их гуманистами, стремящимися сделать нашу землю еще лучше.

Пробуждение интереса к предмету — одна из важнейших составных частей обучения и воспитания. Интерес влияет на то, в какой степени целеустремленно, целенаправленно, увлеченно студенты получают знания.

Статистика, выведенная путём опроса значительного количества учащихся, говорит о том, что в целом интерес у них к гуманитарным дисциплинам невелик. Однако он необычайно возрастает, если преподаватель — яркий, талантливый человек.

Для большинства учащихся учитель и предмет, который он ведёт, часто отождествляются: личность преподавателя способствует возникновению интереса к учебному предмету.

К сожалению, о личности учителя в возникновении интереса к предметам говорят не часто в методических изданиях, а вот писатели, учёные, деятели культуры часто делятся своими воспоминаниями.

Так детская писательница А.Я. Бруштейн в повести — воспоминании «Весна», рассказывая о своей учительнице русского языка, пишет: «Маленькая, странно худая, словно высохшая, с лицом нездорового жёлтого цвета, с горячими, как угли, чёрными глазами, Анна Дмитриева совершенно преобразилась, когда читала какие-нибудь из своих любимых стихов... Анна Дмитриевна любила — неразделимо любила — и родную страну, и родной язык, и родную литературу! Она и нам передала это чувство».

Именно личностью, человеком, который ведёт за собой, увлекает своей любовью к предмету, своими знаниями, должен предстать перед учащимися учитель. Тогда он сможет решить задачи обучения, воспитания. «Учителя в России были всегда властителями дум молодёжи», — отмечал академик Д.С. Лихачёв. Ему же принадлежат воспоминания об учителе, наставнике, носителе лучших качеств культурного человека: «Леонид Владимирович обладал всеми качествами идеального педагога, он был разносторонне талантлив, умён, остроумен, находчив, всегда ровен в общении...».

Как показывают наблюдения, при встрече с таким преподавателем учащиеся с желанием выполняют ту работу, которую раньше считали скучной, охотно выполняют задания, требующие дополнительной затраты времени и сил.

Воспитывая студентов, преподаватель должен представлять, каким человеком хотело бы видеть общество каждого из своих членов и что может способствовать воспитанию именно такого гражданина. Выдающийся деятель отечественной медицины XIX в. Н. И. Пирогов писал: «Истинный предмет учения состоит в приготовлении человека быть человеком».

Нравственный идеал русских людей складывается из понятий чести, добропорядочности, внимательного отношения к людям, ко всему окружающему, к родной истории.

Позиция полезного для общества действия складывается у учащегося постепенно, она во многом зависит от того, какими нравственными качествами обладает личность.

«Приглядитесь внимательнее, — говорим мы студентам, — и вы увидите или узнаете тех, кто деятелен и энергичен, но, ни при каких обстоятельствах не поступайтесь совестью, будьте искренними и отзывчивыми, честными и бескорыстными». На уроках русского языка и литературы полезно с этой целью использовать ряд текстов, несущих информацию и исподволь влияющих на понимание нравственных ценностей в жизни.

С этой целью учащимся I курса можно предложить рассказы писателя Анатолия Приставкина о жизни детей, которых война лишила родителей, иных на время, других — навсегда. Тёмная и суровая в годы войны Москва, спасая детей, погрузила их в поезд и отправила в Сибирь — подальше от бомб, пуль и снарядов. Война ощущалась повсюду, даже очень далеко от фронта, но часто рядом оказывались люди, готовые проявить сердечное участие к судьбе детей, согреть их теплом своих сердец.

Возьмём два рассказа А. Приставкина: «Товарищ Гонцова», и «Рабочая порция». Каждый из них можно прочитать как текст для изложения с элементом сочинения, т.е. прочитать без авторской концовки, с тем, чтобы ребята придумали конец истории, как они его увидели и поняли из самого рассказа. По окончании работы учитель прочитает концовку рассказа, и дети получают возможность с вниманием прислушаться к каждому слову наставника — и, таким образом, постепенно эмоциональный интерес к личности переходит в стремление глубже познать предмет.

Вызвать интерес к предмету, закрепить его даже для талантливого учителя — труд не одного дня. Разносторонность собственных интересов, способность «в каждом из учеников открыть интересные стороны, многообразие жизненно важных вопросов, обсуждавшихся на уроках», — все эти особенности в общении учителя с учениками формируют не только мировоззрение студентов, но воспитывают в них вкус, доброе отношение к людям, понятие чести, такта, интеллектуальную терпимость и, что очень важно, интерес к изучаемому предмету.

Это никогда нельзя забывать преподавателю, особенно словеснику, который должен привить любовь к родному слову, языку, научить грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме, любовь к родной природе, родному краю.

Обучение, развитие и воспитание учащихся в технике осуществляется главным образом на уроках, внеклассные занятия и мероприятия в полной мере дополняют занятия. Каждый урок по теме должен обучать, развивать и воспитывать студентов. Что касается обучения и развития, то большинство заданий и текстов направлено на формирование и развитие знаний и учебных умений — репродуктивных и творческих. Однако проблема нравственного воспитания учащихся на уроках до сих пор не решена. Планируя урок, учителю необходимо выбирать задания и тексты, в которых содержится инфор-

мация о поступках, результатах деятельности и отношениях людей. Выполняя такие задания на уроках, учащиеся в первую очередь выполняют само задание, затем анализируют нравственную ситуацию, указанную в тексте или условия задания. Воспитание творческих качеств личности возможно лишь в том случае, если на уроках и воспитательных занятиях преобладают творческие задания.

Таким образом, каждое занятие по теме должно обучать и воспитывать студентов творчески и нравственно, развивать их в процессе усвоения основных закономерно-

стей и методов гуманитарных дисциплин, помогать становиться самостоятельной личностью, свободной в выборе профессиональной, общественной и семейной карьеры.

Воспитание нравственной и творческой личности — это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Воспитать нравственного и творческого человека — значит помочь ему жить в мире и согласии с людьми, Богом, природой, культурой, цивилизацией.

Литература:

1. Артюхова И.С. Ценности и воспитание // И.С. Артюхова // Педагогика, 2006 — №7.
2. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях // Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании — 2006 — №3.

Социально-психологический тренинг как средство успешной адаптации обучающихся

Зайцева Юлиана Витальевна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

Образовательная политика России отражает общенациональные интересы в сфере образования, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Именно образованию в постиндустриальном обществе принадлежит ключевая роль.

Основная цель среднего профессионального образования — подготовка квалифицированного специалиста, соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного, компетентного, свободно владеющего своей профессией, способного работать в команде, легко адаптирующегося в часто меняющейся реальности, коммуникативного.

В контексте основных направлений развития образования реализуются мероприятия, направленные на повышение престижа рабочих специальностей, востребованных рынком труда. Мероприятия будут включать в себя возможности использования социальной рекламы, ознакомление подростков с перспективами трудоустройства, оказание социальной поддержки выпускникам учреждений начального и среднего профессионального образования.

Образование будет носить гуманистический характер, будет отдаваться приоритет общечеловеческим ценностям, жизни и здоровью человека; будет направлено на развитие личности, обеспечение её самоопределения, создание условий для её самореализации.

В данной статье мы обсудим необходимость обеспечения процесса успешной адаптации обучающихся к

образовательной среде колледжа средствами социально-психологического тренинга.

Адаптация (от лат. *adaptare* — приспособление) в широком смысле — приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический [1, с. 19].

Биологический аспект адаптации включает приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды, а также к изменениям в организме.

Психологический аспект адаптации — приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды называется социальной адаптацией.

Эмоционально здоровые дети обладают хорошо развитой способностью приспособления в разных ситуациях. Они уверенно справляются со страхом. И это один из показателей их эмоционального благополучия.

Такие подростки обладают способностью к самостоятельному планированию своей деятельности, способны принимать адекватные решения. Они не боятся ошибиться, принять неординарное решение.

Однако надо понимать, что каждый человек в разной степени зависит от обстоятельств и некоторая зависимость нам просто необходима.

Возможности адаптации ребенка зависят от наследственности, возраста, состояния здоровья, степени тренированности. Расширить возможности адаптации можно за

счет рационального режима дня, психического и морального состояния индивида, а также с помощью социально-психологического тренинга.

Социально-психологическая адаптация в образовательном процессе — это приспособление личности к взаимоотношениям в новом коллективе. Переход ребенка из школы в колледж, из колледжа в вуз или на работу требует его адаптации к новым условиям и коллективу.

Процесс адаптации к новой обстановке ускоряется, если подросток предварительно ознакомлен с новыми людьми, с предстоящей деятельностью, имеет представления об особенностях обучения в данном учебном заведении. Основные проявления психологической адаптации — взаимодействие, общение подростка с окружающими людьми и его активность [3, с. 11–12]. Процесс психологической адаптации проходит каждый ребенок в ходе своего индивидуального развития, а потом и профессионального трудового становления.

Современные методы психолого-педагогического воздействия должны предусматривать возможность выявления причин дезадаптации подростка, выбора форм коррекционно-развивающей работы и её организации с учетом ресурсов самого ребенка и его социального окружения.

В психолого-педагогической работе мы выделяем следующие направления:

1) Диагностика общения и социально-дезадаптивного поведения обучающихся. Интерпретация полученных данных результатов производится на основе психолого-педагогической характеристики ребенка, наблюдений, первичного запроса учителя, а также результатов тестирования.

2) Психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие навыков общения, социальной компетентности ребенка, коррекцию эмоционального состояния.

При этом в работе с подростками мы в основном используем социально-психологический тренинг. Подростковый возраст — это период становления человека, когда активно формируется жизненная позиция, личностные установки, мировоззрение ребенка. Как указы-

вает В.З. Кантор, «именно в условиях организованного воспитательного процесса...должен формироваться комплекс ценностных ориентаций, аксиологический потенциал личности» [4, с. 56–57].

Психологический тренинг — это особая форма групповой работы со своими возможностями, правилами и проблемами. Его особенностью является то, что обучающийся занимает активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования.

Социально-психологический тренинг — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [2, с. 19].

И.В. Вачков указывает, что тренинг — метод работы, в котором психолог призван не только помочь решить существующие проблемы у участников, но и оказать профилактическое воздействие за счет предоставляемой возможности «научиться решать проблемы» [3, с.17].

Участники тренинговой группы, при содействии ведущего-психолога, включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем, в самосовершенствовании, формировании навыков саморазвития личности в целом, получении эмоционального опыта. Задача психолога: формирование у обучающихся системы ценностей, связанных с личным здоровьем и здоровьем окружающих, освоение необходимых знаний о физиологических и психологических процессах и их взаимосвязи со здоровьем, формирование умений и навыков сохранения, восстановления, укрепления и совершенствования личного здоровья. Это позволяет подростку сохранять жизнестойкость, душевный комфорт, активность, делает личность самодостаточной, гармоничной.

Работа в группе позволяет подростку анализировать социально-психологические ситуации со своей точки зрения и позиции партнера, формировать у себя навыки и умения в построении продуктивных социальных межличностных отношений так необходимых ему для успешной адаптации в новом коллективе.

Литература:

1. Большой психологический словарь/Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»)
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Ось-89», 2000. — 224 с. (Практическая психология).
3. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2002. 169 с.
4. Изучение личности учащегося. Волгоград, 1982.
5. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль слепых и слабовидящих. СПб.: Каро, 2004. 240 с.

Анализ процесса и сущности практико-ориентированного профессионального образования в колледжах

Касимов Шавкат Уралович, преподаватель;
Одинаев Умид, студент
Термезский государственный университет (Узбекистан)

В статье рассмотрены вопросы точного определения составляющих частей практико-ориентированного профессионального обучения в колледжах и системного подхода к его сущности и процессу. Исследованы проблемы системного формирования основ необходимых профессиональных качеств учащихся, мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин.

Ключевые слова: Колледж, практико-ориентированное профессиональное обучение, сущность, система, учащийся, практика, учебная практика, производственная практика, преддипломная практика, планирование, подготовка, контроль методики обучения.

Учебные планы колледжей предусматривают решение как теоретических, так и производственных проблем образования. Задачи, методы и организационные формы теории и практики имеют различные свойства, но имеют одну цель и направлены на разрешение одной задачи, каковой является подготовка высококвалифицированных специалистов.

Исходя из этого, два рассматриваемых вида образования тесно взаимосвязаны.

В учебных программах предусмотрено изучение специальных технологических предметов в процессе практико-ориентированного профессионального образования.

Процесс практико-ориентированного профессионального образования — это подготовка учащегося к профессиональной деятельности, профессионально формирующий и развивающий процесс.

Системный анализ практико-ориентированного профессионального образования в колледжах целесообразно проводить в двух направлениях:

1. Системный анализ целей и задач практико-ориентированного профессионального образования.

2. Системный анализ процесса практико-ориентированного профессионального образования.

Системный анализ практико-ориентированного профессионального образования выявил следующие его составные части:

1. Лабораторные занятия.

Для системной организации лабораторных работ необходимо: внесение учебно-лабораторных работ в план занятий, подготовка специально оборудованных лабораторных кабинетов, а также своевременная оценка освоенных учащимися знаний. Также, необходима разработка методических рекомендаций по обеспечению процесса лабораторных занятий.

2. Учебная практика.

Для системной организации учебной практики необходимо своевременное планирование учебных практических работ, выполняемых в процессе учебы. Требуются специально оборудованные учебные мастерские, в которых

формируются навыки учащихся, а также проведение в срок оценки и контроля освоенных знаний. Для обеспечения всего процесса разрабатываются методические рекомендации.

3. Производственная (технологическая) практика.

Для системной организации производственной (технологической) практики, необходимы специально оборудованные кабинеты на предприятиях и в организациях, в которых будет проходить практика, своевременная оценка освоенных учащимися знаний. Для обеспечения проведения процесса производственной практики разрабатываются методические рекомендации.

4. Квалификационно-выпускная практика.

Для системной организации квалификационно-выпускной (преддипломной) практики, необходимо произвести специальную подготовку на предприятиях и в учебных лабораториях. Предусматривается проведение опытно-исследовательских работ. Для обеспечения проведения процесса квалификационно-выпускной практики разрабатываются методические рекомендации.

Если рассматривать практико-ориентированное профессиональное обучение с точки зрения самого процесса, то можно выделить в нем следующие составные части:

1. Планирование процесса практико-ориентированного профессионального обучения. Планирование проводится под руководством старшего мастера со стороны мастеров производственного обучения и преподавателями специальных предметов, исходя из целей четырёх составляющих процесса, таких как системное планирование и проведение практически-лабораторных работ, учебная практика, учебно-производственная практика и квалификационно-выпускная практика.

2. Подготовка к проведению процесса практико-ориентированного профессионального обучения.

Для проведения процесса практико-ориентированного профессионального обучения, необходимо учитывать подготовку следующих четырёх составляющих вышеупомянутого процесса:

Таблица 1

Система взаимосвязанности сущности и процесса практико-профессионального обучения в колледжах

СУЩНОСТЬ	Виды	Составляющие части					Составляющие части
	Квалификационно-выпускная практика	Квалификационно-выпускные работы	Учебные лаборатории ведущих предприятий	Опытно-исследовательские технологии	Текущий, промежуточный и итоговый контроль	Методика квалификационно-выпускной практики	
Производственная (технологическая) практика	Учебные производственные работы	Ведущие предприятия	Учебные производственные технологии	Текущий, промежуточный и итоговый контроль	Методика производственной практики		
Учебная практика	Учебно-практические работы	Учебные мастерские	Учебно-практические технологии	Текущий, промежуточный и итоговый контроль	Методика учебной практики		
Лабораторные работы	Учебные опытные работы	Учебные лаборатории	Учебно-опытные работы	Текущий, промежуточный и итоговый контроль	Методика практико-лабораторных работ		
Практико-профессиональное обучение	Планирование	Подготовка	Осуществление	Контроль	Методическое обеспечение	Этапы	
	ПРОЦЕСС						

- лабораторные занятия (учебные лаборатории);
- учебная практика (учебные мастерские);
- производственная практика (предприятия и организации);
- квалификационно-выпускная практика (предприятия, организации и также учебные лаборатории).

Места занятий и практики должны быть материально-технически оборудованными. Также требуется соответствующий уровень подготовки мастеров производственного обучения.

3. Осуществление процесса практико-ориентированного профессионального обучения. Здесь также рассматриваются четыре основные составляющие в соответствии с их особенностями по соответствующим технологиям обучения.

Лабораторные работы проводятся на основе технологий учебно-лабораторного обучения, учебная практика на основе технологий учебно-практического обучения, учебно-производственная практика на основе технологий учебно-производственной практики, а квалификационно-выпускная практика на основе опытно-исследовательских технологий.

Это требует от мастеров производственного обучения и преподавателей специальных предметов разработки и внедрения в учебный процесс вышеперечисленных видов технологий обучения, а также правильного планирования самого процесса практико-ориентированного профессионального обучения.

4. Контроль процесса практико-ориентированного профессионального обучения.

Контроль процесса обучения производится системно и соответствует системе ее составляющих. Необходимо анализировать достигнутые результаты, и на основе этого анализа выявлять допущенные ошибки и причины их возникновения а также уровень готовности учащихся к освоению новых умений и навыков. Исходя из этого, проводится оценка знаний учащихся по системе обратной связи. Контроль освоения пройденного материала осуществляется путём наблюдения, собеседования или же периодическим выполнением контрольных работ.

5. Методика практико-ориентированного профессионального обучения.

В соответствии с целью практико-ориентированного профессионального обучения, контроль его производится системно, согласно составленным планам. Так определяются пути эффективной организации занятий, постоянного повышения педагогического мастерства.

С этой точки зрения, требуется разработка методики всех четырёх вышеперечисленных методов практико-ориентированного профессионального обучения.

Систематический подход к обучению в профессиональных колледжах как к содержательному процессу, положительно влияет на профессионализм учителей и подготовку учащихся, определению структурных частей и правильному определению содержания выполняемых работ.

Формирование результативной самостоятельной работы студентов в образовательном процессе ресурсного центра

Морозова Наталия Юрьевна, аспирант
Московский институт развития образования

В образовательной системе российского образования в настоящее время реализуется инновационная модель, определяющая приоритеты, цели и этапы формирования специалистов на период до 2020 года. Эта модель требует перехода профессионального образования на модульно-компетентностный подход формирования специалиста, что, в свою очередь, делает необходимым изменение содержания и методики образовательного процесса.

Концепция устойчивого развития цивилизации, разработанная в 90-х гг. XX века и принятая как основа деятельности в РФ требует такой организации образовательного процесса в учебном заведении, которая обеспечивала бы формирование качеств личности, обеспечивающей различные виды и уровни безопасной жизнедеятельности [5].

В современном динамично развивающемся обществе требуются люди инициативные и самостоятельные, легко адаптирующиеся к новым условиям. Поэтому одной из главных задач высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию и креативной деятельности. Решение данной проблемы возможно только при переходе от традиционной модели обучения к инновационной, с чем связана реформа профессионального образования, проходящая в настоящее время.

Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, способного критически мыслить, планировать свои самостоятельные действия, умеющего проявлять инициативу, сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность, а также успешно находить выход из сложившихся, зачастую, нестандартных ситуаций.

Новая парадигма образования придает большое значение самостоятельной учебной деятельности студентов, которая позволяет более успешно освоить компетенции, необходимые для реализации будущей профессиональной и бытовой деятельности. Она способствует развитию самостоятельности, ответственности, организованности и творческих креативных качеств личности обучающихся в решении стоящих перед ними проблем различного уровня.

Одной из форм самостоятельной учебной деятельности является самостоятельная работа студентов, которая подразделяется на аудиторную и внеаудиторную работу. Эти разновидности самостоятельной работы имеют свои особенности и специфику. Самостоятельная работа студента предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответствен-

ность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

В связи с этим, можно утверждать, что подготовка студентов в учебном заведении требует применения технологий обучения, обеспечивающих формирование профессионально компетентной, социально активной, творчески самостоятельной личности. Важнейшей задачей профессиональной подготовки студентов становится целенаправленное развитие интеллектуальных умений, которые являются основой одной из ключевых компетенций, обеспечивающих их профессиональную мобильность и гибкость. Таким образом, одним из условий подготовки конкурентоспособного специалиста выступает компетентностный подход, обеспечивающий формирование у студента высокого уровня научных знаний, а главной целью становится повышение роли самостоятельной работы как формы учебного процесса в высшей школе [3]. Традиционная система обучения основана на передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, где основная деятельность учащегося заключается в решении теоретических и практических задач, с четкой формулировкой и готовым набором действий (алгоритмом), и не требует глубоких умственных размышлений. Самостоятельная же работа предполагает развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, его способность выстраивать индивидуальную траекторию самообучения, а также формировать способности к саморазвитию и творческому применению полученных знаний [1].

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности [2]. Поэтому самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а его основой. Именно ее многие ведущие специалисты считают одним из наиболее эффективных способов (методов) активации познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности, ответственности и творческих способностей. Причем особого внимания здесь требуют вопросы мотивационного обеспечения самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Главная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании на занятиях условий для развития их инициативы и мышления. К таким дидактическим условиям, повышающим эффективность формирования профессиональной компетенции обучающихся можно отнести:

- структурирование учебного материала, обеспечивающее оптимальное осуществление студентами учебно-познавательной деятельности;
- разработку и применение системы развивающих учебных заданий, позволяющих раскрыть и обогатить умственный потенциал студентов;
- обеспечение межпредметных связей;
- внедрение в учебный процесс активных и интерактивных методов их подготовки;
- осуществление мониторинга процесса и результатов учебной деятельности.

Перечисленные условия позволяют развивать у студентов способности мыслить концептуально, видеть не только отдельные явления и события, но и уметь находить в них общие связи и закономерности.

Мотивация учебной деятельности будущих специалистов может быть усилена разъяснением значимости учения, необходимости и важности саморазвития, а также подготовкой к предстоящей профессиональной деятельности. Необходимо также отметить, что способы воспитания положительной мотивации, такие, как стремление к позитивному результату, самоутверждению, самореализации, чувство успеха, уверенность в своих силах, эмоциональная приподнятость, имеют немаловажное значение в усилении мотивации самостоятельной учебной деятельности студентов.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой заинтересованности в получении знаний. Наибольшей побудительной силой обладает внутренняя мотивация, которая исходит от самой деятельности. Можно говорить об интересе к учению и о создании условий для успешного развития интеллектуальных умений студента, когда восприятие новой информации вызывает положительные эмоции, а сама деятельность побуждает учиться [4].

Решающую роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы развить лучшие качества студента, его творческие способности, привить навыки поисковой работы, научить анализировать и критически оценивать полученную информацию. Для этого он должен так организовать учебный процесс и деятельность учащихся, чтобы они шли к выполнению поставленной цели, без его непосредственного руководства. В этом случае студенты сами самостоятельно выполняют задания, а преподаватель выступает только в роли консультанта, направляя их деятельность в нужное русло.

Таким образом, следует отметить, что при организации самостоятельной работы наиболее целесообразным является опора на принципы личностно-ориентированного образования, которые позволяют учитывать индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся.

Проблемам внеаудиторной самостоятельной работы студентов в последнее время уделяется большое вни-

мание, но само понятие такой работы разными учеными трактуется по-разному. В настоящем исследовании используется нижеприведенное рабочее понятие:

Внеаудиторная самостоятельная работа (ВСР) студентов — это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя, в специально отведенное внеаудиторное время, направленные на активизацию их познавательной деятельности [6].

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы, как и любой самостоятельной работы, лежит самостоятельная учебно-познавательная деятельность, включающая целевой, смысловой и исполнительский компоненты. Организуя свою познавательную траекторию обучающийся в процессе рефлексии приходит к формулировке конкретной цели своей познавательной деятельности. Далее он определяет ее задачи в конкретной области, планирует ее, выбирает способы и средства для выполнения необходимой деятельности, выполняет ее этапы, получает определенные результаты, анализирует их сам (самоанализ), контролирует свою деятельность (самоконтроль), обсуждает результаты с преподавателем, при необходимости корректирует характер деятельности и рассматривает возможные перспективы. При завершении одного этапа, обучающийся включается в другие этапы своей самостоятельной работы.

Успешная внеаудиторная самостоятельная работа возможна при наличии следующих условий:

- обучающийся должен быть подготовлен к осуществлению самостоятельной деятельности (морально готов к необходимости такой деятельности);
- необходима позитивная мотивация получения новых знаний в конкретной области познания;
- наличие и доступность необходимого научного, учебно-методического и справочного материала;
- обеспечение преподавателем консультационной помощи;
- системный и систематический само- и внешний контроль уровня достижений обучающегося в реализуемой им самостоятельной познавательной деятельности во внеаудиторное время.

На первый план в педагогической деятельности профессиональной школы выходит принцип «научить студента учиться», что является необходимым для эффективной организации их самостоятельной работы. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей. Следовательно, преподаватель организует свою деятельность так, чтобы реализовались перечисленные выше условия. Под его руководством у обучающихся формируются и развиваются умения работы с учебной, научно-популярной и научной литературой. Преподаватель способствует нахождению обучающимся оптимальных вариантов решений сложных вопросов, проблем, выходя из различных неблагоприятных ситуаций, отработке умений в

проведении учебных научно-исследовательских работ и т.д.

Внеаудиторная самостоятельная работа может включать в себя:

- чтение текста;
- составление плана или тезисов текста; графическое изображение структуры текста;
- составление таблиц;
- работу со словарями и справочниками;
- изучение нормативных документов;
- аналитическую обработку текста (аннотирование, рецензирование, реферирование и др.);
- использование аудио-, видеозаписей, компьютерной техники (включая Интернет);
- подготовку сообщений для выступления на семинаре, конференции и т.д.;
- подготовку докладов, рефератов;
- разработку проектов и проведение учебно-исследовательских работ на их основе;
- составление библиографических списков, тематических кроссвордов, тестов;
- решение ситуационных задач и др.

В любом образовательном процессе самостоятельная работа студентов является видом учебной работы, когда студент сам изучает те или иные проблемы, по различным источникам (учебным пособиям, научным статьям, Интернету и др.). Самостоятельная работа, в том числе и внеаудиторная, является важнейшим компонентом методической системы формирования компетенций в соответствии с «концепцией устойчивого развития цивилизации».

В межрегиональном ресурсном центре ГБОУ СПО КАС №7 была апробирована методическая система организации самостоятельной работы в области формирования общеобразовательных экологических компетенций. Эта система включает в себя целевой, содержательный, технологический и диагностический компоненты, в состав которых входит организация самостоятельной работы, как элемент технологического и диагностирующего компонентов.

Были разработаны и практически реализованы мероприятия, включающие полипредметные занятия, семинары, научно-практические конференции, деловые игры, комплексные экологические экскурсии. В осуществлении этих мероприятий большую роль играет внеаудиторная самостоятельная работа, заключающаяся в решении ряда проблем различными методами, важнейшими среди которых являются источниковое обучение и метод проектов. Большой интерес вызывают научно-практические конференции на тему: «Экологические проблемы». Интересные резуль-

таты дает самостоятельная работа по подготовке полипредметных занятий, показывающих роль знаний экологических закономерностей в будущей профессиональной деятельности. Так, рассматривая проблемы экономики, права и экологии студенты получают интегрированную картину взаимосвязи этих проблем, учатся комплексному решению возникающих проблем. И, что очень важно, эти представления они получают самостоятельно, добывая знания в процессе внеаудиторной деятельности через различные источники (Интернет, общение со специалистами и т.д.).

Тематика внеаудиторной самостоятельной работы весьма многообразна и зависит от особенностей колледжа, его местоположения, интересов студентов, что важно учитывать при разработке содержания такой работы. Интересным направлением внеаудиторной самостоятельной работы является подготовка к экскурсиям. Экскурсии играют большую роль в формировании экологической культуры и умений в общении с природой. Подобные экскурсии делают возможным совершенствование умений анализа экосистем, формирование бережного отношения к биологическим объектам, способствуют воспитанию чувства ответственности за природные территории района проживания, совершенствование навыков системного экологического мышления студентов. После проведения экскурсии студенты составляют отчеты, систематизирующие их представления об экскурсионном объекте и том новом, что они познали в процессе экскурсии.

Как показано выше, формы самостоятельной работы студентов весьма многообразны и тесно переплетаются. Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа взаимосвязана и взаимодополняющая друг с другом. Их применение позволяет активизировать учебно-воспитательный процесс, осуществить межпредметные связи и принцип содержательной профильности [7]. Реализованные формы аудиторных и внеаудиторных мероприятий, проведенных на основе самостоятельной работы, позволяют повысить когнитивность, креативность и эмотивность студентов и выявить эффективность проектной деятельности, предметных экскурсий и полипредметных форм занятий в процессе формирования экологического сознания студентов колледжей.

Таким образом, в свете происходящей реформы образования трансформация учебного процесса в учебном заведении в соответствии с компетентностным подходом предполагает создание эффективной системы самостоятельной работы, которая играет важную роль в процессе обучения и должна стать основой подготовки современных специалистов к их дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абросимов А.Г. Современные информационные технологии в организации самостоятельной и неаудиторной работы студентов вузов // Журнал «Вестник РУДН». 2004. № 1. С. 56.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 544 с.
3. Гончарук Н.П. Педагогические условия формирования интеллектуальных умений студентов // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 6. С. 217–221.

4. Гончарук Н.П. Педагогические условия формирования интеллектуальных умений студентов//Вестник Казанского технологического университета. 2006. №6. С. 217–221.
5. Основные положения стратегии устойчивого развития России / Под ред. А.М. Шелехова. М., 2002. – 161 с.
6. Тупикин Е.И., Скурко О.В. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся в интегрированных колледжах. Сб. Инновационные процессы в области химико-педагогического и естественнонаучного образования, Оренбург, Изд-во ОГПУ, 2009, т. 1, с. 88.
7. Тупикин Е.И. Общеобразовательная химическая подготовка учащихся в учреждениях начального профессионального образования. – М., Изд. центр АПО, 2002, с. 12.

Методические рекомендации по работе со слабовидящими студентами на отделении хорового дирижирования

Панферова Тамара Андреевна, преподаватель
ГАОУ СПО «Рязанский музыкальный колледж им. Г. и А. Пироговых»

Человек, лишенный или почти лишенный одного из своих органов восприятия, вынужден сталкиваться с необходимостью восполнить этот недостаток посредством развития других органов. Этого требует человеческая природа, стремясь к наиболее целостному контакту с окружающим миром.

Так, дети с недостаточным зрением чаще всего обладают хорошим музыкальным слухом и осязанием. Разумеется, их активная работа не в состоянии подменить собой зрение, поэтому необходимо развивать их аналитический ум. Ни один вид инвалидности так не влияет на психику человека, как потеря зрения. Поэтому, работая в классе с учащимися с ограниченными возможностями, необходимо найти прежде всего правильный подход, не заострять внимание на этом недостатке. Стараться держать себя с ним точно так же, как с полноценными детьми.

Для того, чтобы приобщить учащегося к хоровому искусству, необходимо прежде всего воспитать у него любовь к музыке, заинтересовать своими занятиями. Воспитание эмоциональной отзывчивости является одной из первоочередных задач на уроке.

Помимо всех сложностей работы с такими учащимися, необходимо отметить их вынужденное снижение двигательной активности, низкое развитие мышечной силы, сопутствующие соматические заболевания, различные нарушения опорно-двигательного аппарата, носящие стойкий характер, типичны для детей с тяжелой зрительной патологией. Они существенно ограничивают их двигательные возможности. Двигательные нарушения являются серьезной помехой в развитии произвольной моторики у учащихся.

У большинства слабовидящих детей отмечаются искривление позвоночника, нарушение осанки, плоскостопие и другие заболевания. Многие слабовидящие испытывают трудности в ориентировке в пространстве, у некоторых нарушается координация движений.

Неудачи и трудности, с которыми студент сталкивается в обучении игре на фортепиано, в овладении двигательными

навыками, пространственной ориентировке, вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, иногда нервозности и даже агрессивности. А.Г. Митвак (1998) отмечает, что среди детей с нарушением зрения можно встретить обладающих замечательными волевыми качествами, и наряду с этим наблюдаются такие дефекты воли, как импульсивность поведения, внушаемость, упрямство, негативизм.

Особенности внимания.

Из-за недостатка зрения у многих слабовидящих учащихся снижается произвольное внимание, наблюдается хаотичность в освоении предмета, переход от одного вида деятельности к другому, или наоборот, что сказывается на конечном результате.

Особенности памяти.

Мне приходилось работать с учащимися, у которых великолепная слуховая память. Это, в конечном счете, облегчало запоминание музыкального материала, но в тоже время ослабляло внимание к нотному тексту. У некоторых же учащихся наблюдалось быстрое забывание усвоенного материала, сниженная скорость восприятия и другие недостатки запоминания. Это вторичный характер, т.е. обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в психическом развитии.

У учащихся с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти. Выявлена слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти, объем кратковременной слуховой памяти высокий.

Особенности восприятия.

У учащихся с нарушением зрения ослаблены зрительные ощущения и восприятие внешнего мира ограничено. В зависимости от степени поражения зрительных функций нарушена целостность восприятия.

У слабовидящих доминирует зрительно-двигательно-слуховое восприятие. Они способны одновременно воспринимать одно-два движения или отдельные элементы движений. Поэтому, обучая студента дирижерскому

искусству, необходимо очень осторожно, так сказать, «мелкими шажками» идти к намеченной цели.

Особенности физического развития и двигательных нарушений.

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающие при зрительном подражании (педагог показывает, учащийся повторяет), необходимо иметь в виду, что он не владеет в достаточной мере дирижерским аппаратом и с ним необходима дополнительная работа, направленная на нормализацию двигательных функций. Эта работа предусматривает комплексный характер:

1. Упражнения на формирование навыков правильной осанки (при дирижировании спина прямая, плечи раздвинуты, стараться их не поднимать).

2. Упражнение на расслабление (физическое и психическое). Добиться мягкого плечевого движения, свободного владения всей рукой, и в дальнейшем, наполнить дирижерский аппарат звуком. Эмоциональность занятий зависит от разнообразия упражнений, от общего тона проведения занятий, интонации и команды преподавателя. Меняется тембр звука (громко, тихо, мягко, строго) с учетом психического состояния, их быстрой утомляемости, специфических особенностей учащихся, развития и восприятия учебного материала.

Упражнения, применяемые в классе дирижирования для слабовидящих учащихся.

Дирижирование — искусство управления коллективами исполнением музыки. Оно основано на исторически сложившейся системе жестов, базирующейся на общепонятных, встречающихся в жизненной практике движениях. Все эти движения подчинены одному — управлению хором.

Большое значение при дирижировании имеют также взгляд, мимика, поза и вообще весь облик дирижера. Совершенно ясно, что для правильного и понятного управления хором дирижер должен обладать не только глубокими теоретическими знаниями, но и хорошей техникой, требующей четкой координации.

Н.М. Данилин подчеркивал, что «слаженность хора познается во вступлении после паузы. Каждый понимающий по вступлению партии судит: доучен хор или нет».

Для освоения определенной системы дирижерских жестов необходимы специальные упражнения на развитие координации для учащихся с нарушением зрения.

Метод практических упражнений основан на двигательной деятельности учащихся. Чтобы совершенствовать у студента с нарушенным зрением определенные умения, необходимо многократное повторение изучаемых движений (больше, чем нормально видящим). Учитывая трудности восприятия учебного материала, ребенок с нарушением зрения нуждается в особом подходе в процессе обучения: в подборе упражнений, который вызывает доверие у учащегося, ощущение безопасности, комфортности.

Опыт работы позволяет выделить следующие направления использования метода практических упражнений:

— выполнение упражнений по частям, изучая каждую фазу движения, а затем объединяя их в целое;

— выполнение движения в облегченных условиях (например, сидя на стуле; свободное падение рук на мягкую поверхность и т.д.);

— использование сопротивлений (упражнения в паре);

— использование имитационных упражнений (например, воображаемая покраска стены, метание без снаряда и т.д.);

— подражательные упражнения (повторение наглядных движений педагога);

— использование помощи сопровождения, которое дает уверенность учащемуся при выполнении движения;

— использование изучаемого движения в сочетании с другими действиями (например, пением мелодии);

— изменение в процессе выполнения упражнений таких характеристик, как темп, ритм, скорость, направление движения, амплитуда и т.д.;

— использование мелкого спортивного инвентаря для манипуляции пальцами и развития мелкой моторики руки (теннисные мячи);

— изменение эмоционального состояния (выполнение упражнений с различным музыкальным сопровождением)

При обучении учащегося с нарушением зрения крайне редко применяется какой-либо один метод. Обычно в соответствии с задачами урока используется сочетание нескольких взаимодополняющих методов.

Приоритетное положение отводится тому, который наилучшим образом обеспечивает развитие двигательной деятельности учащегося.

Из вышеизложенного становится ясно, что обучение учащихся с нарушением зрения требует от педагога дополнительных навыков и знаний. Для работы необходима определенная эмоциональная выдержка, а также особый педагогический подход. Все описанные приемы работы успешно применяются на занятиях по дирижированию.

Литература:

1. Ганим Барбара. Исцеление через искусство. — Минск, 2005 г.
2. Земцова М.И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения. // Основы обучения и воспитания аномальных детей. М; Педагогика, 1965 г.
3. Вайнер М.Э., Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. М; Академия, 2001 г.
4. Дети с проблемами в развитии: комплексная диагностика коррекция. // Под редакцией Л.П. Григорьевой, 2002 г.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Профессиональный стандарт педагога – 2013 и система высшего профессионального образования

Егорова Ирина Сергеевна, аспирант;

Михалкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Хакасский государственный университет (г. Абакан)

В Трудовой кодекс РФ с этого года вводится статья о квалификации работника. Ее уровень для каждого специалиста будет определяться в соответствии с профессиональным стандартом. По прямому поручению правительства первым был создан проект профстандарта учителя. Он разработан рабочей группой Общественного совета при ведомстве во главе с известным педагогом, директором центра образования № 109 г. Москвы Евгением Ямбургом. Профессиональный стандарт, по мнению последних, должен прийти на смену «морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию... Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля» [4. с. 2]. Именно обеспечение «координированного роста» свободы и ответственности педагога за результаты своего труда сегодня должны выходить на первое место.

Остановимся подробнее на личностных качествах и компетенциях, необходимых учителю, согласно профстандарту-2013, для осуществления профессиональной деятельности. Перечислим некоторые из них:

— Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку.

— Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами.

— Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка.

— Умение использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий.

— Умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду и т.д. [4. с. 2].

Вместе с тем следует обратить внимание на различие требований предъявляемые к выпускнику вуза профстандартом и действующим Федеральным образовательным стандартом по направлению «Педагогическое образование» (квалификация — бакалавр педагоги-

ческого образования). Так, например, согласно ФГОСу данного направления подготовки акцент делается на развитие качеств личности, входящими в профессиональную компетенцию учителя, а именно: владение культурой мышления; способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы; способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности; способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии и др. Анализ этого нормативного документа позволяет, в частности говорить об отсутствии готовности принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, профессиональная установка на оказание помощи любому ребенку и т.д.

Таким образом, профессиональный стандарт педагога заявляет более широкий спектр качеств личности, чем предполагается при подготовке в вузе, согласно действующему ФГОСу. Вместе с тем, по данным Российской газеты (интервью с замминистра труда и соцзащиты Любовью Ельцовой), введение стандарта после пилотной фазы предполагается с 1 сентября 2014 года. Ответственность за внедрение проекта предполагается возложить на еще не созданную общественную ассоциацию «Профессиональный стандарт учителя — 2013». Следовательно, чтобы требовать от педагога новых качеств необходимо иначе выстраивать образовательный процесс, научить этим качествам. Очевидно, что введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации».

Считаем, что должна измениться в целом образовательная среда вуза. При этом мы придерживаемся мнения, что образовательная среда является таким окруже-

нием субъекта или «осубъективированным пространством» (Т.В. Менг), в котором создаются условия для формирования личности [2. с. 3].

Возникает закономерный вопрос: какой должна быть образовательная среда вуза для того, чтобы эффективно решать задачи личностно-профессиональной подготовки современного специалиста, в частности, будущего педагога?

В реалиях сегодняшнего дня студент из пассивного объекта обучения, проводимого с помощью традиционных форм и методов, должен превратиться в активного субъекта, который учится главным образом целеустремленно, самостоятельно, осознавая себя, свои склонности и способности в процессе обучения, зная, чего хочет добиться в избранной профессии, что именно, на каком уровне и каким образом должен изучить, осознать и присвоить. Задачей профессиональной подготовки при этом становится не только приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, формирование и развитие профессиональных качеств, но и личностных, необходимых для успешной профессиональной (в частности, педагогической) деятельности. На первый план здесь выступают качества личности, связанные с мотивацией достижения, преодоления, самоутверждения. Весь образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, направленной на поиск и приобретение практического опыта, а в идеале — на выстраивание индивидуальной стратегии жизненного успеха.

Таким образом, целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивала бы процессы гуманизации образования, способствовала формированию таких качеств, как: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Все перечисленные качества личности можно объединить понятием *креативная компетенция* — совокупность знаний, умений, способов деятельности, порождающей готовность личности (студента — будущего педагога) к осуществлению креативной деятельности в рамках профессиональной (педагогической) деятельности.

Креативная деятельность характеризуется: способностью удивляться и познавать; генерировать идеи; умением находить решения в нестандартных ситуациях; способностью к анализу, синтезу, к предвосхищению различных ситуаций; способностью решать задачи, требующие открытия закономерностей, свойств, отношений; способностью к ассоциативному мышлению; воображением, отсутствием стереотипов; способностью усваивать способы творческого мышления, обеспечивающего получение, производство и принятие новых знаний [1. с. 2].

То есть сама образовательная среда вуза должна стать креативной, которая не только предоставляет возможность будущему педагогу на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и (а это на наш взгляд — главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии,

сформировать у человека объективную самооценку. В таком случае не возникнет конфликта между требованиями профессионального стандарта педагога и уровнем подготовки бакалавров педагогического образования.

Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

Создание такой образовательной среды предусматривает изменение в целеполагании педагогического процесса, деятельности преподавателя, студента, содержании предметных областей, а также изменение отношений «преподаватель-студент». Остановимся подробнее на этих изменениях.

Целеполагание. Целью образовательного процесса становится развитие обучающегося, формирование учебной деятельности, превращающей студента в субъекта, заинтересованного в учении, исследовании, саморазвитии. Любая грань знаний становится результатом его собственной деятельности. Для достижения поставленных целей необходимым условием будет диалог преподаватель — студент в ходе образовательного процесса.

Деятельность преподавателя. Преподаватель становится организатором учебной деятельности, в которой учащийся, опираясь на совместные наработки, ведет самостоятельный поиск. Функция преподавателя — объяснение, подведение к проблеме, однако центральной фигурой является учащийся — субъект деятельности.

Деятельность студента. Студент становится субъектом деятельности. Деятельность должна исходить от самого студента. При этом целесообразно использование методов проблемно-поискового и проектного обучения, взаимообучения, работа в группе, деловая игра. Студент должен попробовать себя в роли преподавателя, «применить» на себя требования профессионального стандарта, по которому ему предстоит работать.

Содержание предметных областей. Ключевыми становятся не сами знания в той или иной предметной области, а процесс их приобретения. Именно с этой точки зрения должно выстраиваться содержание обучения. Так как главным профессиональным качеством, согласно профстандарту педагога — 2013, становится умение учиться.

Отношения «преподаватель-студент». Как уже было отмечено, становятся субъектно-субъектными. Преподаватель организует работу студента, создавая условия для развития личностных возможностей учащегося, включая формирование его рефлексивного мышления и собственного мнения.

В настоящее время нами была разработана модель креативной образовательной среды для направления подготовки «Педагогическое образование», в процессе изучения математических дисциплин. Учебный материал таких дисциплин как Основы математической обработки информации, Математический анализ, Дифференци-

альные уравнения, Алгебра и теория чисел, Математическая логика и теория алгоритмов, Геометрия и др., позволяет развивать такие умения и навыки бакалавров образовательного профиля «Математика» как: логически строить цепочки рассуждений, подбирать интересный задачный материал, доказывать свойства изучаемых объектов, выстраивать ассоциативный ряд прикладных и творческих задач, т.е. способствует формированию креативной компетенции.

Данная модель представляет процесс развития креативных качеств личности как сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психоло-

гических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития.

Модель предполагает использование в учебном процессе не только традиционных (лекционных и семинарских), но и активных, интерактивных форм проведения занятий, которые, согласно требованиям ФГОС, должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий: интерактивная экскурсия, использование кейс-технологий, проведение видеоконференций, круглый стол, мозговой штурм, дебаты, фокус-группа, деловые и ролевые игры, case-study (анализ конкретных практических ситуаций), учебные групповые дискуссии, тренинги. Считаем, что это позволит студенту погрузиться в будущую профессиональную деятельность, развить свой творческий потенциал как профессионала — учителя математики.

Литература:

1. Егорова, И.С., Михалкина Е.А. О структуре креативной компетенции бакалавров Педагогического образования при обучении дисциплине дифференциальные уравнения / И.С. Егорова, Е.А. Михалкина // Профессиональное образование России: история, современность, перспективы: материалы 9-й научно-практической конференции с международным участием. / Под общ. ред. Л.А. Шипиловой. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. — С. 157–163
2. Малахова О.Ю. Рефлексивно-образовательная среда вуза как педагогический феномен. / О.Ю. Малахова // Вестник ОГУ. — 2006, — №6. — С. 85–86
3. Петрова В.Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе / В.Н. Петрова // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2007. — №7. — <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/7/Petrova/>
4. Профессиональный стандарт педагога. — http://www.ug.ru/new_standards/6

К проблеме формирования защитной компетенции курсантов образовательных учреждений МВД России средствами развития обобщенных умений

Егошин Игорь Викторович, аспирант

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В основе современного подхода модернизации системы российского образования находится гуманистическая парадигма, т.е. совокупность концептуальных взглядов на вопросы организации и содержания образования [1], одной из главных целей которой должно являться личностное развитие обучающихся. Развитие личности человека в процессе образования рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [2], возможно только при реализации гуманистического подхода. Только ориенти-

рованное на такой подход образование готово воссоздавать совершенные связи между обществом и человеком [3].

Идеи гуманистического подхода в образовании утверждают личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Проблемы гуманизации в образовательном процессе нашли отражение в научных трудах Н.А. Алексеева, М.М. Берулава, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Л.Н. Куликовой, Г.Н. Неустроева, И.С. Якиманской и др.

На современном этапе важнейшей проблемой высшего профессионального образования является проблема повышения качества подготовки специалистов. Модернизация отечественного образования на основе гуманизации и компетентностного подхода находится в основном русле развития мирового образования.

На основе этого подхода формируются и учебные программы подготовки будущих офицеров правоохранительных органов [4]. В связи с этим, принимая тот раз-

носторонний круг обязанностей сотрудника органов внутренних дел, представляется целесообразным сделать акцент на формирование у них защитной компетенции, которая в отличие от других разрозненных компетенций, позволяет им осуществлять профилактику преступлений и правонарушений в отношении жизни, здоровья и имущества граждан, а не в обязательном и неотвратимом наказании за совершенные преступления. Готовясь к защите граждан от беззакония и произвола личность будущих офицеров полиции должна самосовершенствоваться. Их подготовка будет наиболее качественной, если они овладеют и смогут использовать полученные знания и умения будущей специальности, а также сформируют необходимые для этого качества личности.

В очень тесной взаимосвязи со знаниями выступают умения и навыки. Умение — освоенные человеком способы действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков [5]. Умение может выступать способом деятельности человека, который способен применять используемые знания [6]. Они могут формироваться путем выполнения упражнений и действий не только в обычных, но и в изменившихся или даже — экстремальных условиях. Если у человека есть умение, то есть и готовность к деятельности. Умение всегда проявляется только в деятельности, причем, чем сложнее деятельность, тем сложнее умение. Т.В. Габай подчеркивал, что «умение — это возможность осуществления деятельности субъектом при актуализации у него соответствующей потребности» [7].

Знания, умения и навыки интегрируются в компетенциях. Наиболее точное и развернутое определение понятию компетенции высказал А.В. Хуторской: «Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [8]. Компетенция понимается как «основополагающий поведенческий аспект или характеристика, которая может проявляться в эффективном или успешном действии, и которая зависит от контекста действия, организационных факторов, а также характеристик профессиональной деятельности» [9]. Английский психолог Джон Равен в своей работе это понятие также рассматривает как характеристику субъекта деятельности [10].

Следует отметить, что главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО III-го поколения в образовательном вузе МВД России являются компетенции, которые должны быть получены курсантами в ходе обучения [11]. В совокупности все компоненты компетенций должны формировать поведенческие модели, позволяющие выпускнику самостоятельно ориентироваться в любой, самой сложной ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи, а по возможности и ставить новые. В тоже время, умения, которые должны строиться на основе знаний, в стандартах практически

не отделяются от способностей и весьма редко хоть как-то дифференцируются от них. Под способностями понимают высокий уровень развития индивидуальных особенностей человека, обеспечивающий успешное выполнение им различных видов деятельности [12, с 535].

К сожалению, в повседневной практике образования понятия «способности» и «умения» часто отождествляют, что приводит к ошибочным выводам. Классическим примером такого рода может служить ситуация, когда от курсантов-первокурсников преподаватели и командиры требуют быть «способным» или «способным ко всему» безотносительно к какому-либо занятию. Однако курсанты «не рождаются», имея задатки, развитые самопроизвольно в способности к той или иной деятельности, в частности к деятельности по защите граждан. Врожденными у них могут быть только задатки, составляющие природную основу развития их способностей. Их вначале необходимо выявить, а потом развивать в образовательном процессе. Несмотря на то, что задатки способностей в виде мотивации выполнения защитной функции в отношении граждан у некоторых из курсантов проявляются достаточно рано, в самом начале обучения [13], однако необходимых умений и навыков по выполнению защитной функции в отношении граждан у них еще нет.

Сегодня к выпускнику полицейского вуза предъявляются требования профессиональной и социальной компетенции. Это связано, в первую очередь, с тем, что в современных условиях полученное человеком образование активно воздействует на социальную и нравственную стороны жизни. Исходя из этого, перед образовательным учреждением МВД России стоят сложные задачи передачи выпускникам профессиональных знаний и умений, воспитания у них социально-значимых качеств личности.

Стоит отметить, что в ФГОС ВПО III-го поколения, реализуемых в образовательном учреждении МВД России, пока не выделена одна из самых важных, но в тоже время слаборазработанных и соответственно слабосформированных компонент компетенций — обобщенные умения. Под обобщенными умениями понимают органичное сочетание несколько простых и сложных разнородных и даже — внутренне противоречивых умений, которые могут стать комплексной основой для формирования компетенций профессиональной деятельности и поведенческих действий в повседневной жизни. Их «обобщенность» заключается в том, что они синтезируют разнородные, разрозненные и даже — противоположные умения. Обобщенные умения могут быть:

- однородными;
- линейными;
- неоднородными (многокомпонентными), имеющие внутреннюю регуляцию.

Если у сотрудника полиции не будут сформированы обобщенные умения, то он совершенно не готов и не сможет осуществлять деятельность по защите граждан. В любом случае ему необходимы обобщенные умения, потому что они позволяют сформироваться целостной личности.

Следует отметить, что в обобщенных умениях одну из ключевых ролей играет также «преодоление предела» — умение, формируемое внутри обобщенного умения. Это готовность правильно преодолевать барьер между разнородными умениями, а после преодоления — переходить непосредственно к действиям.

Проблемами обобщения знаний и умений, формирования обобщенных умений посвящены исследования многих ученых (В. А. Беликов, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова и др.). При этом среди исследователей существуют различные взгляды на природу обобщения. Так, в работах Е.Н. Кабановой-Меллер главное внимание обращалось на свойства, по которым происходит обобщение, с точки зрения их физической природы, существенности, значимости в решении задач [14], а в теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин) [15], обобщение рассматривается как одна из основных характеристик любого действия.

О том, что в структуре профессиональной компетенции современного сотрудника полиции обязательно должны быть данные обобщающие умения, без которых они не реализуемы, свидетельствует и то, что они прописаны в Федеральном законе от 07.02.2011 №3-ФЗ «О полиции», в Федеральном законе от 30.11.2011 №342-ФЗ «О службе

в органах внутренних дел и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», а также в нормативных правовых актах МВД России, которые должны стать основой для формирования защитной компетенции полиции.

Очевидной является ориентация профессионального образования сотрудников полиции на овладение обобщенными умениями, которые непосредственно включены в соответствующие компетенции. Для подготовки будущих офицеров МВД России к реализации содержания государственного образовательного стандарта, требуется разработка дополнительных организационно-педагогических мероприятий, позволяющих сформировать у курсантов обобщенные умения необходимые для формирования защитной компетенции в отношении населения.

Таким образом, формирование защитной компетенции у курсантов образовательных учреждений МВД России средствами обобщенных умений — особо сложная педагогическая задача. Обобщенные умения, часть из которых затем у них автоматизируются и станут навыками, необходимо формировать на всем протяжении периода обучения, потому что они позволяют ему формироваться как целостной личности. Для их формирования наиболее оптимально применение практических занятий.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. - №5. — С. 34–42
2. Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — №53. — Ст. 7598.
3. Куролентко Е.М. Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании. // Вестник ТГПУ. 2010. №12.
4. Коровкин А.Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России. Диссертация канд.пед.наук, Москва, 2011
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Рос. Энцикл. Т.2. 1998. — 672 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагог. вузов и колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагог. о-во России, 1998. 640 с.
7. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М., 1988. — 197 с.
8. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / Материалы проекта «Стандарт общего образования». — М., 2002. — с. 8
9. Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer / Пер. с английского Е.Орел. Open University of the Netherlands, 2004.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002, 396 с.
11. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация (степень) «специалист»): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 №20 // СПС «Гарант»
12. Общая психология. — СПб: Питер, 2002. — 592 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века») — С. 535.
13. Егошин И.В. Защитная деятельность сотрудников МВД России в представлении курсантов Уральского юридического института МВД России // Вестн. Москов. ун-та МВД России. — 2010. — №3. — С. 106–109.
14. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М.: Просвещение, 1968. — 288 с.

15. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М: Наука, 1966. — С. 236—278.

Характеристика толерантности как педагогического понятия

Котелянец Юлия Сергеевна, аспирант

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев)

Необходимость перехода в условиях глобализации современного мира к новому типу социальных отношений, основанных на принципах плюрализма и толерантности, становится очевидной при анализе кризисного состояния существующей системы международных отношений, построенной на принципах господства и подчинения.

Проблема толерантности во второй половине XX и начале XXI века приобрела международный характер, так как ее положительное решение позволяет развязать нити многочисленных международных и внутригосударственных конфликтов. Достижение компромиссов в диалоге конфликтующих сторон невозможно без определенного уровня взаимной терпимости, признания права другого на инаковость, согласия с тезисом о недоступности конкретным социальным субъектам абсолютной истины.

Повышение важности проблемы толерантности выразилось в проведении Года Организации Объединенных Наций (1995), посвященного терпимости, а также в резком увеличении числа международных мероприятий, направленных на привлечение внимания мирового сообщества к этой животрепещущей проблеме, поиск условий, способствующих распространению толерантности. Проблема формирования толерантности осложняется целым рядом факторов. Одним из таких факторов является глобализация современного мира.

Наступивший XXI век характеризует толерантность как активную нравственную идеологию, направленную не на покорное восприятие мнений, идей и действий других, а на готовность к терпимости во имя взаимопонимания и взаимодействия между этносами, социальными группами, людьми с инаковой национально-культурной, религиозной или социальной средой.

В течение всей истории человечества определяющую роль в публичном признании власти играли мифология и религия. Обоснование «божественной идеи» власти до сих пор остается способом консолидации общественной жизнедеятельности. Мало того, запреты, правила, догмы, нормы, ценности и т.п., связанные с мифологией и религией, остаются в общественном сознании различных сообществ и индивидов. Эти и многие другие идеальные образования используются в процедуре легитимности той или иной общественно значимой деятельности. Однако не сами по себе идеальные образования в своих предметных формах, а люди — обладатели и создатели этих форм — востребуют и задействуют их в своих сознательных дей-

ствиях. Именно люди для своего совместного выживания и общения создают и воспроизводят такие идеальные средства, как язык, запрет, обычай, письменность, культ и храм, норму и право.

Вызванные к жизни конкретными обстоятельствами эти устойчивые нормы и ценности наполняются новыми параметрами и значениями, что также касается и толерантности.

С одной стороны, построенное на базе категорического императива гражданское общество несокруσιμο, поскольку основывается на полном осознании каждым своим членом нравственного закона и добровольного подчинения ему. С другой стороны, такое общество в действительности оказывается нереализуемым, поскольку оно неустойчиво к малейшим отклонениям от категорического императива. Очевидно, поэтому и переход к принципу терпимости следует осуществлять постепенно, не допуская терпимости по отношению к радикальным антиобщественным группировкам.

Эта точка зрения подтверждается авторитетом крупнейших философов. Так, Карл Поппер считает терпимость важнейшим принципом гуманистической и эгалитаристской этики, но аккуратно формулирует этот принцип следующим образом: «Терпимость ко всем, кто сам терпим, и не пропагандирует нетерпимость...» [1, с. 292]. Из этого принципа вытекает, в частности, что следует относиться с уважением к моральному выбору других людей, если этот выбор не противоречит принципу терпимости. Эти идеи восходят еще к Платону, сформулировавшему так называемый «парадокс терпимости»: неограниченная терпимость должна привести к исчезновению терпимости. Ведь если быть безгранично терпимым даже к нетерпимым и не быть готовым защищать терпимое общество от нетерпимых, то терпимые будут разгромлены.

Как считает К. Поппер, в этой формулировке не подразумевается неперменного запрета нетерпимых направлений, но следует предусмотреть такую возможность: «Мы должны провозгласить право подавлять их в случае необходимости даже силой: ведь вполне может оказаться, что они не готовы общаться с нами на уровне доводов и разума и начнут с того, что отвергнут всякие доводы...»

Таким образом, во имя терпимости следует провозгласить право не быть терпимыми к нетерпимым. Мы должны объявить вне закона все движения, исповедующие нетерпимость, и признать подстрекательство к нетерпимости и

гонениям таким же преступлением, как подстрекательство к убийству, похищению детей или возрождению работорговли» [1, с. 329].

Этическое определение (хотя толерантность здесь соотносится с терпимостью), раскрывающее нравственную суть толерантности (терпимости), звучит в словаре по этике: «Терпимость — моральное качество, характеризующее терпимое отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения крайних мер давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Является формой уважения к другому человеку, признания за ним права на собственные убеждения, на то, чтобы быть иным, чем я» [2].

Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций, религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другой точкой зрения и не избегает духовной конкуренции.

В Современном философском словаре [3] определено, что толерантность — «термин современной философии, означающий воздержание от употребления силы для предотвращения отклонений во мнениях, верованиях, поведении другого человека или группы людей». В Философском словаре по правам человека [4] подчеркивается, что «толерантность» не есть терпимость или снисходительность. Она — активное признание прав и свобод другого, безотносительно к его этническим, религиозным или гендерным особенностям.

Социологическая энциклопедия [5] определяет толерантность как культурную норму и политическую необходимость «толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение) связывается в представлении с терпимостью, снисходительностью к кому- или чему-либо, в обществе — терпимое отношение индивида, социальной группы или общества в целом к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей или сообществ. Толерантность способствует достижению взаимного понимания и согласованию самых разных мотивов, установок и ориентаций без насилия и подавления достоинства людей».

Иную смысловую нагрузку имеет определение толерантности в психологии.

В Большом толковом психологическом словаре [6] толерантность воспринимается как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждения и ценностей других»; как «способность выносить стресс без серьезного вреда». Таким образом, этимологическое значение толерантности употребляется для обозначения способности к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению поведением другого индивида. Составители словаря также указывают, что толерантность может иметь как положительную, так и отрицательную окраску. «Толерантность включает энергичную защиту ценностей других и

признания плюрализма, а также, что истинно толерантный, терпимый человек будет противостоять любой попытке помешать их свободному выражению. Другие, однако, используют его в неопределенном отрицательном смысле, подразумевающим, что толерантность является своего рода неестественным воздержанием, видом скрежетания зубами при смирении с поведением, убеждениями и ценностями других».

В разных европейских языках толерантность имеет разный лингвистический оттенок. Например, в английском языке оно употребляется в качестве существительного — «терпимость» и в качестве глагола — «терпеть». Вызывает интерес применение этого глагола в речи. Оно не употребляется в случаях, связанных с испытанием чего-то или (например, боли), смиренным подчинением чем либо (терпеть оскорбления). Говоря о терпимости как о свойстве человеческой личности, англичане употребляют прилагательное *tolerant*, что свидетельствует о том, что необходимо различать слова «терпимый» и «терпеливый». В немецком языке глагол «терпеть» и существительное «терпимость» это слова разного происхождения. Причем понятие терпимость в этом языке употребляется только в отношении человека к человеку. Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно, в энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона 1909 издания подается небольшая статья о существительном «толерантность» как о терпимости к иному рода религиозных взглядов. В словаре Даля (Т. — 4) слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность кого-то или что-то терпеть [7, с. 755]. В словаре С.И. Ожегова [8, с. 707] аналогом слова толерантность является существительное терпимость, которое означает умение человека без вражды, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру. Из всего вышесказанного можно констатировать, что слова «толерантность» и «терпимость» синонимичны.

Важное место в современном мире занимает толерантность и в педагогической деятельности. Педагог должен учитывать внутренний мир, состояние, в котором находится ученик. Лишь принимая ученика, педагог приобретает способность понимать его проявления. Это освобождает от ненужного страха, обид, огорчений, гнева, предотвращает психологическую напряжённость во взаимоотношениях. Взаимное принятие открывает свободные проявления.

Ученик не боится, что его неправильно поймут, что над ним станут смеяться, что он потеряет неосторожным высказыванием свою репутацию, и вот тогда: он становится интересным для окружающих, потому что его свободное «Я» в свободном проявлении становится значимым. Он начинает, чувствовать себя комфортно, уверенно и ведет себя с чувством достоинства, его самооценка и самовоспитание повышаются, что создаёт благоприятные психологические условия для его учёбы и социализации [9].

Значение какой-либо вещи есть то, чем она является для общественной практики, и зависит от функций, ко-

торые она выполняет в деятельности людей. Это значение определяется действительной объективной сущностью вещи, ибо она выполняет лишь те функции, которые определяются ее собственной природой.

В языке практическое значение вещей фиксируется, закрепляется и сохраняется в значении слов. Смысл — это конкретизация значения в соотношении его со значением других слов или с предметной ситуацией. Соотношение, взаимосвязь значений, порождающая их смысл, определяется либо объективными факторами действительности и объективной логикой рассуждения, либо субъективными факторами: желаниями, стремлениями, общественными и личными целями и намерениями человека и т.п. [10].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что сущность (значение и смысл) понятия «педагогическая толерантность» реализуется через ее функции. Так как функции педагогической толерантности по определению до настоящего времени и не рассматривались, для их выявления обратимся к рассмотрению функций близких по значению. И.В. Крутова [11], рассматривая отношение к толерантности как к социально-значимой ценности и определяя его как сложное личностное образование, выделяет следующие функции:

1) информационную функцию, реализующуюся в фиксации информации; о социально значимой ценности «толерантность»;

2) функцию эмоционального подкрепления, отражающую эмоциональное восприятие знаний о социально значимой ценности «толерантность»;

3) смысловую функцию, определяющую, поиск, осознание и принятие личностного смысла социально значимой ценности «толерантность»;

4) регулятивную функцию, реализующуюся в регуляции субъектов собственного действия с личностным смыслом, социально значимой ценности «толерантность».

В исследовании межличностного общения В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша выделяют следующие функции:

1) контактная функция — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему, передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимоориентированности;

2) информационная функция — обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;

3) побудительная функция — стимуляция активности партнера для направления его на выполнение определенных действий;

4) координационная функция — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

5) функция понимания — адекватное восприятие и понимание смысла сообщения и взаимное понимание — намерений, установок, переживаний, состояний;

6) эмотивная функция — возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение с его помощью своих переживаний и состояний;

7) функция установления отношений — осознание и фиксация своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором действует индивид;

8) функция оказания влияния — изменение состояния поведения, личностно-смысловых образований партнера.

На основании вышеизложенного можно выделить функции педагогической толерантности, которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают ее содержание:

— информационная функция, способствующая фиксации в сознании субъекта информации об основных фактах, понятиях, раскрывающих сущность педагогической толерантности как качества личности;

— смысловая функция, обуславливающая осознание и принятие педагогической толерантности как качества личности;

— функция понимания, реализующаяся в восприятии и во взаимном понимании субъектом намерений, установок, переживаний, состояний другого субъекта;

— эмотивная функция, определяющая эмоциональное восприятие субъекта, а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний;

— регулятивная функция, реализующаяся в регуляции: субъектом собственного действия на основе толерантности.

В структуре толерантности, как социально значимой ценности И.В. Крутова [11] выделяет следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, деятельностный.

Когнитивный компонент подразумевает фиксацию в сознании учащихся результата овладения знанием о толерантности. Эмоционально-оценочный компонент связан с особенностями эмоционального восприятия знаний о толерантности. Личностно-смысловой предполагает поиск, осознание и принятие личностного смысла социально-значимой ценности «толерантность». Деятельностный компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия. М. Максимова, Н. Кленова [12] в структуре толерантного взаимодействия выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный, предполагающий наличие знаний о сущности толерантных отношений; поведенческий, отражающий наличие практических навыков толерантного поведения; эмоциональный, предполагающий переживание положительных эмоций по поводу достижения уважительного взаимодействия с окружающими людьми.

В своем исследовании мы используем структуру толерантности М. Максимовой, Н. Кленовой но дополняем эмоциональный компонент, чтобы усилить возможности реализации функций исследуемого качества. Учитывая специфику введенных элементов содержания данного компонента, считаем целесообразным данный компонент именовать как перцептивно-аффективный. Опираясь на вышесказанное, мы предполагаем следующие компоненты педагогической толерантности: когнитивный, перцептивно-аффективный и поведенческий.

Когнитивный компонент работает на реализацию информационной и смысловой функции. Содержание этого компонента определяется спецификой толерантности как качества будущего педагога и подразумевает фиксацию в сознании будущего педагога результата овладения им знаний о толерантности. Содержание когнитивного компонента представляет собой: знание о ненасилии; знание о правах человека; знание о границах толерантности. Уровень развития когнитивного компонента будем определять по полноте, системности знаний.

Перцептивно-аффективный компонент работает на реализацию эмотивной функции и функции понимания. Этот компонент характеризуется особенностями восприятия субъектов друг друга, их взаимного познания как основы взаимопонимания и изменениями в эмоциональном мире личности. «Восприятие человека человеком выступает регулятором взаимоотношений между людьми. Чем полнее мы воспринимаем личность ученика, его темперамент, характер, способности, уровень физического и умственного развития, направленность и актуальное состояние, тем адекватнее наше представление о нём и больше возможностей для оптимального общения с ним, правильного прогноза его поведения. От этого зависит и полнота восприятия педагогической ситуации, и степень нашего влияния на неё» [12]. Смысловую нагрузку перцептивно-аффективного компонента представляют: эмпатия, идентификация, децентрация, принятие, эмоциональная устойчивость.

Поведенческий компонент выполняет регулятивную функцию. Основу этого компонента составляет действие на основе толерантности, т.е. этот компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия, выражающегося в не нанесении ущерба себе и другим людям, усилении личности другого субъекта (улучшении психического состояния, возможности выйти из затруднительного положения). В содержание поведенческого компонента входит:

- 1) оценка соответствующей ситуации взаимодействия;
- 2) выбор и обоснование собственной модели действия на основе толерантности: сотрудничество, отказ от принуждения, помощь, любовь, уступчивость;
- 3) рефлексия предполагающая сознательное отношение к собственному действию, его мысленный анализ и при необходимости соответствующая коррекция через поиск новых способов решения ситуации;
- 4) реализация выбранной модели действия на основе толерантности.

Комплексное развитие любого общества с перспективой достижения политического, экономического, нравственного оптимума базируется на образовании, мо-

делирующем и реализующем актуальные социальные потребности. Образование всегда служило главным условием сохранения накопленного потенциала знаний, традиций, моделей поведения и было действенным средством развития культурного уровня, сознания и самосознания человека (на это указывали ещё П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский). Сегодня образование рассматривается как фактор культурного развития, как средство решения острых социально-политических, межэтнических, межкультурных проблем современной России.

Подрастающее поколение развивается в условиях повышенной агрессивности, антагонизма и интолерантности современного общества. Воспитание у молодых людей толерантности, отношения к ней как к важнейшей жизненной ценности во многом определяет их дальнейшую ориентацию, выбор стратегий сотрудничества, уважения к проявлениям инакомыслия, критическому, обоснованному пониманию различных социальных явлений. В силу возрастных особенностей молодое поколение не имеет необходимых знаний, позволяющих с достаточной глубиной осмысливать современные межличностные, социальные и этнопроблемы, не имеет общей культуры и психологической готовности к участию в них. Высокая степень неприятия подростками тех представлений окружающей среды, которые не свойственны их картине мира, предполагает выяснение объектов и субъектов неприятия и агрессивности подростков, а также путей преодоления соответствующих интолерантных проявлений.

Толерантность в отношении людей, которые чем-то отличны (убеждениями, принципами и т.п.), требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика, имеются иные взгляды. Именно этот уровень существования толерантного сознания есть необходимое условие стабильности открытого и демократического общества. Образование как полифункциональный инструмент целенаправленного регулирования социальных процессов становится в современных условиях одним из наиболее эффективных средств формирования отношений и норм поведения.

Общественные условия развития личности, степень ее социальной зрелости и активности, психический настрой, личностные качества, характер и содержание социальных противоречий, экономические и политические, культурные и бытовые условия, составляют среду становления и развития человека как социального объекта. Педагогические и дидактические условия должны обеспечивать успешность обучения и воспитания толерантности. Характер межличностных отношений, основанный на толерантности, должен обуславливать эффективное становление толерантной личности.

Литература:

1. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 1: Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. — 448 с.
2. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. — 1981. — 432 с.

3. Современный философский словарь / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. — М.: Акад. проект, 2004. — 861 с.
4. Философский словарь по правам человека / Отв. ред. проф. Н.В. Бряник. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2006.
5. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин; Главный редактор В.Н. Иванов. — М.: Мысль, 2003. — 863 с.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / Артур Ребер. — Москва: Вече: АСТ, 2001.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка (в 4-томах). Репринтное воспроизведение издания 1903—1909 гг. осуществленного под редакцией профессора И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс». — Т.4. — 1994.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред Н.Ю. Шведовой. — 14-е изд., стереотип. — М.: рус.яз., 1983. — 816 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для студ. вузов. — М.: Логос, 2001. — 382 с.
10. Степанова Г.С. Этническое самосознание студентов педагогического вуза и его регулирование в учебной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук, — Калуга, 1999, — 21 с.
11. Круглый стол // Педагогика. — 2000. — №5 — с. 45—48.
12. Максимова М., Кленова Н. Игры во взаимопонимание и терпимость: смогут ли они оградить наших детей от влияния экстремистов? // Директор школы. — 2002: — №8; — С.34.
13. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП Изд-во магистр; 1997. — 224 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 308 с.
15. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов. — Ростов н/Д: Феникс, 1998; — 526 с.
16. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. — М.; Рос. пед. агенство, 1997. — 247 с.
17. Майерс Д. Социальная психология, Перев, С англ. — СПб.: Питер Ком, 1998; — 688 с.

Формирование языковой личности студентов-нефилологов в контексте лингвокультурологической концепции обучения

Пискунова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Ульяновская обл.)

Аннотация: статья посвящена исследованию процесса формирования языковой личности студентов в контексте лингвокультурологического подхода, реализуемого в практике обучения гуманитарным дисциплинам в технических вузах, прежде всего это обучение русскому языку и культуре речи, риторике.

Ключевые слова: языковая личность, лингвокультурология, лингвокультурологическая концепция обучения.

Основной целью работы является исследование процесса формирования языковой личности студентов негуманитарных вузов в контексте лингвокультурологического подхода. Актуальность обусловлена антропоцентрической направленностью современной лингвистической науки, высоким уровнем интереса к проблеме взаимосвязи языка и культуры, что стало предметом изучения новой интегрированной отрасли языкознания — лингвокультурологии. Основные положения лингвокультурологии реализуются в лингводидактике. В настоящее время активно разрабатываются и эффективно внедряются в систему высшего и школьного лингвистического образования методы и приемы лингвокультурологической концепции обучения русскому языку.

Антропоцентризм выражается в особом внимании к языку и речи, так как через них человек может реализо-

ваться как языковая личность. В последние годы понятие «языковая личность» приобрело особую актуальность, оно связано со способностью человека общаться, создавать устные и письменные тексты в соответствии с конкретными коммуникативными задачами, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь в разных сферах общения. Под «языковой личностью» понимают совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения. Кроме того, языковая личность рассматривается как национально-культурный прототип носителя определенного языка, формируемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций [1, с. 64]. Можно сказать, что языковая личность существует только в пространстве культуры, что в свою очередь отражается в сознании на разных уровнях (научный, бытовой),

поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т.д.

Главный посредник в межкультурном коммуникационном процессе — это язык, кроме того, язык является и главным выразителем самобытности той или иной культуры. Эти понятия неразделимы. По словам Э. Сепира, язык, культура и личность сливаются в единое целое; язык — это «символический ключ к поведению», потому что опыт в значительной степени интерпретируется через призму конкретного языка и наиболее явно проявляется во взаимосвязи языка и мышления [5, с. 259]. Также Э. Сепир отмечает, что значимость лингвистических данных для антропологии и истории культуры давно уже стала общепризнанным фактом. В процессе развития лингвистических исследований язык доказывает свою полезность как инструмент познания в науках о человеке и в свою очередь нуждается в этих науках, позволяющих пролить свет на его суть [там же].

В процессе обучения русскому языку, культуре речи и риторике в техническом вузе студенты должны осознать значимость языка как формы выражения национальной культуры, получить возможность совершенствовать знания о закономерностях развития данной системы, её функционирования, формируя на этой основе устойчивые умения и навыки нормативного, уместного и этичного использования языковых средств во всех сферах деловой и межличностной коммуникации.

В связи с вышеизложенным современному преподавателю лингвистических дисциплин становится трудно ограничиваться лишь своим традиционным предметом. Изучение русского языка и культуры речи, риторики должно строиться на объединении тех интересов, которые связывают лингвистику с антропологией и историей культуры, социологией, психологией, философией. Данное положение мы реализуем в процессе обучения через содержание той или иной дисциплины, а также посредством участия студентов в различных культурно-массовых, общественных и научно-исследовательских мероприятиях.

По мнению Э. Сепира, язык приобретает все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры. В некотором смысле система культурных стереотипов всякой цивилизации упорядочивается с помощью языка, выражающего данную цивилизацию. Язык — это путеводитель в «социальной действительности». Хотя язык обычно не считается предметом особого интереса для обществоведения, он существенно влияет на наше представление о социальных процессах и проблемах. Люди живут не только в материальном мире и не только в мире социальном, как это принято думать: в значительной степени они все находятся и во власти того конкретного языка, который стал средством выражения в данном обществе [5, с. 260]. Представление о том, что человек ориентируется во внешнем мире, по существу, без помощи языка и что язык является всего лишь случайным средством решения специфических задач мыш-

ления и коммуникации, — это всего лишь иллюзия. В действительности же «реальный мир» в значительной мере неосознанно строится на основе языковых привычек той или иной социальной группы [5, с. 262].

Как уже говорилось, современные образовательные программы обладают антропоцентрической направленностью, что делает особенно актуальной проблему создания и понимания текстов, которая неразрывно связана с языком, языковой способностью человека, языковыми знаниями, а также актуальным становится понимание процесса исторического развития языка, что позволяет глубже рассматривать наиболее фундаментальные проблемы человеческой культуры.

В условиях обучения в техническом вузе именно знание языка и совершенствование языковых способностей дает возможность воспринимать все учебные дисциплины, реализовать творческий потенциал личности в соответствующей предметной области.

Существующие сегодня образовательные программы, признающие приоритет личности обучаемого, непременно должны учитывать то, что в структуре языковой личности значимым оказывается соотношение знания языка и знаний о языке. Язык — это в первую очередь продукт социокультурного развития и средство осуществления речевой коммуникации, и поэтому процесс обучения лингвистическим дисциплинам должен строиться на понимании студентами того, что язык представляет собой феномен культурно-исторического развития человека.

В период обучения в вузе студенты в максимальной степени вовлечены в социально-культурную деятельность, связанную с восприятием, переработкой и созданием множества текстов разных стилей и жанров. Это требует от студентов интенсивной самостоятельной работы над коммуникативно-речевыми навыками. При этом дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Деловая риторика» составляют основу для развития и формирования культуры речи и лингвистической компетентности обучающихся, что является фундаментом для становления языковой личности. Безусловно, данный процесс должен происходить комплексно и во взаимодействии [4, с. 130].

М.Р. Львов пишет: «Термин «культура речи» должен охватывать немалое число своих, речевых требований, вытекающих из личностных качеств говорящих, общающихся людей, — не языковых, а кинетических, интонационных и прочих средств дискурса. Нельзя рассматривать и оценивать культуру речи вне дискурса, без учета говорящей личности, других участников диалога, всей ситуации. Владеть этим гораздо труднее, чем правилами языковой нормы» [2, с. 6]. Это ещё раз доказывает, что важнейшая составляющая языковой личности — общекультурная, которая включает сотрудничество и взаимодействие, активность в речевом общении, умение слушать и слышать, знание этикета в сфере повседневного и делового общения, умение расположить к себе человека, убедить, доказать, аргументировать, которые позволяют сту-

дентам успешно использовать их в процессе предметного обучения [4, с. 64].

Речевое общение носит культурологический характер, что непременно отражается на культуре учебной деятельности студентов и во многом определяет её эффективность. Очень часто студенты не обращают должного внимания на это, а между тем, речевое поведение — это визитная карточка любого человека. Культура речевого поведения включает владение специальными речевыми умениями и навыками, культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи и культуру общения. Культура поведения формируется личностью в соответствии с этическими нормами общества. В то же время общая культура речи предусматривает нормы речевого поведения (например, самоконтроль, учет возрастных особенностей) и требования к речи в любых ситуациях общения [4, с. 63].

Построение учебного процесса на принципах лингвокультурологической концепции носит и воспитательный характер. Так, в ходе продуктивного речевого взаимодействия как в процессе предметного обучения, так и вне его (культурно-массовые, спортивные, общественные мероприятия, научные конференции, научные семинары, научные конкурсы и т.д.) у студентов происходит формирование культурно-ценностных ориентаций по отношению к обучению, к окружающим, к самому себе, к социальной деятельности с позиций гуманистических принципов. Всё это составляет основу гармоничного воспитания и развития и, следовательно, базис формирования языковой личности студентов в условиях обучения в негуманитарном вузе.

Параметры языковой личности, как отмечает Маслова В.А., только начинают разрабатываться. Она характеризуется определенным запасом слов, имеющих тот или иной ранг частотности употребления, которые заполняют

абстрактные синтаксические модели. Если модели достаточно типичны для представителя данного языкового коллектива, то лексикон и манера говорения могут указывать на его принадлежность к определенному социуму, свидетельствовать об уровне образованности, типе характера, указывать на пол и возраст и т.д. Языковой репертуар такой личности, деятельность которой связана с выполнением десятка социальных ролей, должен быть усвоен с учетом речевого этикета, принятого в социуме [3, с. 119]. Отметим, что языковая личность студентов негуманитарных вузов не возникает и не существует сама по себе, её появление и развитие возможно только в контексте культуры, что должно транслироваться через содержание лингвокультурологической концепции обучения (прежде всего обучения русскому языку и культуре речи, риторике, культурологии) и что должно отражаться в стратегиях и нормах поведения, общения, в индивидуальном использовании языковых средств в речи, то есть в активной речемыслительной деятельности, построенной в соответствии с принципами, заданными определенной этноязыковой культурой, а самое главное — в культурно-ценностном отношении к ним самого человека.

Итак, формирование языковой личности студентов-нефилологов происходит главным образом в ходе изучения гуманитарных дисциплин, прежде всего русского языка, культуры речи, риторики, если данный процесс имеет в своем содержании культурологический компонент, предусматривающий освоение культуры как эффективного средства повышения интереса к языку, что в свою очередь выражается в освоении правил и традиций речевого и неречевого поведения, способствующих формированию мировоззренческих установок и ценностных ориентаций студента, а также навыков адекватного употребления языковых единиц с целью эффективного воздействия на партнера по коммуникации в любой ситуации.

Литература:

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — 2001. — № 1. — С. 64.
2. Львов М.Р. Языковая норма и культура речи (Теоретический аспект) [Текст] / М. Р. Львов // Русский язык и культура речи. — 2006. — № 4. — с. 6.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / В.А. Маслова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
4. Пискунова Е.Н. Формирование лингвистической компетентности студентов: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Пискунова Е.Н. [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова]. — Димитровград, 2010. — 231 с.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. — М.: Прогресс, 1993. — С. 259.

Педагогические условия формирования социокультурной толерантности у студентов в процессе обучения английскому языку в высшем учебном заведении

Плотникова Ирина Дмитриевна, магистрант
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В настоящее время высшее профессиональное образование призвано способствовать подготовке специалистов, которые понимают необходимость международной солидарности и сотрудничества, осознающих растущую глобальную зависимость между народами и нациями, готовых к конструктивному участию в диалоге культур народов. Помимо овладения иноязычными знаниями, умениями и навыками, будущий специалист должен целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию других культур, стремиться к решению вопросов национального и межнационального характера. В этой связи актуализируется проблема формирования социокультурной толерантности будущего специалиста.

Исторически сложилось так, что Российское государство по своей структуре многонационально. Каждый его гражданин постоянно находится в поликультурном пространстве в ходе учебной, производственной или общественной деятельности. В «Концепции модернизации Российского образования» и Законе Российской Федерации «Об образовании» речь идет о том, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, способствовать формированию общечеловеческих качеств личности будущего специалиста [6].

После подписания в 2003 году Болонской конвенции и включения Российских институтов и университетов в состав Единой европейской системы высшей школы, как никогда актуальной становится проблема формирования готовности к социокультурной коммуникации у студентов вузов. Уже сегодня наблюдается тенденция к установлению связей между различными частями земного шара на основе международного разделения труда, что неминуемо ведет к развитию международной коммуникации, культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов, стран, цивилизаций в самых различных сферах социальной жизни, в том числе и образовательной.

В этих условиях вуз призван, с одной стороны, формировать у будущих специалистов уважение к правам и свободам человека, любовь к семье, Родине. С другой стороны, вуз должен создавать необходимые условия для совместного проживания людей разных культур в едином поликультурном пространстве. Все это должно способствовать развитию толерантности и терпимости у студентов.

Данная проблема с различных позиций рассматривалась в трудах А.Г. Асмолова, А.П. Грушевицкого,

Р.Г. Гильманова, Р.Г. Подольского и других. Воспитание терпимости соответственно социокультурной толерантности становится междисциплинарной проблемой. Психология рассматривает особенности психологического развития индивидов, принадлежащих к разным культурам (Л.Леви-Брюль, И.И. Райхман, А.Томас и др.). Педагогика исследует вопросы развития общей интеллектуальной компетенции учащихся, иноязычной компетенции студентов (Г. И. Железовская, И.А. Мегалова, Л.Б. Лукушкина и др.).

Но прежде чем говорить о социокультурной компетенции, необходимо рассмотреть сущность понятий «толерантность» и «социокультурная толерантность».

В философской, социологической и психолого-педагогической литературе толерантность определяется как свойство личности, которое представляет собой единство двух аспектов: пассивно-адаптивного и активно-конструктивного [3].

Социокультурная толерантность — это качество личности, характеризующееся психологической устойчивостью, способностью положительно воспринимать и оценивать окружающих людей и действовать по отношению к ним, наличием системы позитивных установок на межличностное и межкультурное общение и взаимодействие, наличием уверенности в себе, гуманности, коммуникабельности, уважения и терпимости к интересам, обычаям, традициям и культуре других народов. Формирование социокультурной толерантности предполагает овладение знаниями о сходствах и различиях культур, развитие широты профессионального мышления, формирование нового ментального и эмоционального сознания, что позволит будущему специалисту-гуманитарию быстрее адаптироваться к новым условиям деятельности, успешнее строить профессиональное общение, избегать межличностные и межкультурные конфликты [2].

Рассматривая ситуацию общения, следует сказать о равноправии между участниками общения. Коммуникантам необходимо учитывать своеобразие каждого из участников, проявлять терпимость к чужой культуре, ее ценностям и нормам. Когда речь идет о формировании социокультурной толерантности студента, то осуществление профессиональной деятельности не должно задевать национальные чувства и интересы партнера.

Эффективное формирование социокультурной толерантности будущих специалистов возможно лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий. При этом должны учитываться требования, предъявляемые обществом к специалисту; речь идет о понимании

сущности и содержания данного понятия; особенности вузовской программы в процессе иноязычной подготовки студентов в вузе.

В современном мире иноязычная культура является составляющей общей культуры современного специалиста. Иноязычная культура будущего специалиста имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона — это те требования, которое общество предъявляет к деятельности современного специалиста. Субъективная сторона иноязычной культуры будущего специалиста является отражением неполным, индивидуализированным, зависящим, прежде всего, от уровня сформированности у будущего специалиста потребности в совершенствовании всей иноязычной культуры.

Следовательно, мы можем говорить об основных педагогических условиях, способствующих воспитанию толерантности на занятиях по английскому языку:

1) использование специализированной литературы на иностранном языке с целью воспитания толерантности к другим культурам и народам изучаемого языка (это условие реализуется в ходе использования аутентичных текстов, просмотр фильмов, отвечающих целям и задачам курса);

2) использование ситуаций, способствующих формированию у студентов представлений о толерантном взаимодействии (ярким примером является обеспечение равенства между коммуникантами, что достигается использованием таких фраз, как «Can I help you?» — «Могу я вам помочь?», «Where do you want to go?» — «Куда вам нужно попасть?», которые звучат довольно нейтрально, нежели «Here, let me do it for you» — «Позвольте мне за вас это сделать?», что подчеркивает неспособность участника общения выполнить действие самостоятельно; обязательным условием любой коммуникации является приветствие «Good evening» — «Добрый вечер», прощание «Have a good night's sleep» — «Спокойной ночи», «Goodbye» — «До свидания» и благодарность за помощь «Thank you» — «Спасибо» и многие другие, несоблюдение этих норм воспринимается как неуважение к собеседнику);

3) постановка проблемы толерантного взаимодействия перед участниками коммуникации (это условие может осуществляться непосредственно на занятиях английского языка, когда перед студентами ставится про-

блема и возможные ее вариации, задача состоит в том, чтобы совместными усилиями прийти к ее решению);

4) обеспечение мотивации у студента быть включенным в процесс формирования социокультурной компетенции (в вузе должна быть организована толерантная воспитательная среда);

5) использования ресурсов сети Интернет (использование данного ресурса является одним из наиболее продуктивных, на наш взгляд, в ходе общения происходит интеракция, в результате которой студенты ощущают себя полноправными участниками коммуникации; они сталкиваются с теми трудностями и проблемами, которые их могут ожидать в реальной жизни: понимание проблемы и спонтанность ее решения).

Таким образом, спецификой английского языка является направленность процесса на студента, в этом случае мы говорим о языковой личности. Процесс адаптации обучающегося к особенностям экстралингвистической действительности понимается многими методистами как процесс аккультурации обучаемых и превращение его в языковую личность [1]. Языковая личность — универсальная, общепедагогическая категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество [4, 57–58]. Учебная дисциплина «Иностранный язык» имеет большой педагогический потенциал для формирования социокультурной толерантности у студентов гуманитарных факультетов. Обучение иностранному языку способствует более глубокому осознанию родной культуры, адекватной оценке других культур, другого образа жизни, особенностей профессиональной деятельности при наличии соответствующих педагогических условий, позволяет преодолеть отрицательные стереотипы по отношению к другим народам и нежелание общаться с представителями других культур. В процессе обучения английскому языку в вузах у студентов должно формироваться современное мировоззрение, миролюбие, терпимость, признание возможности равноправного существования, а также умение жить в постоянно меняющемся мире и приспосабливаться к новшествам.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Рус. язык, 1992. — 248 с.
2. Зимняя, И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе №3, 1991. — С. 9–15.
3. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. — Самара, 1997.
4. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 448 с.
5. Слобожанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки / Л.Р. Слобожанкина: методические рекомендации. — Магнитогорск: МаГУ, 2006. — 31 с.
6. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

Использование модульной системы в преподавании дисциплины «Химия» в аграрном вузе

Тарасенко Ольга Викторовна, кандидат химических наук, старший преподаватель
Дальневосточный государственный аграрный университет (г. Благовещенск)

В свете современных тенденций в развитии высшего профессионального образования, намечается смещение акцента с личности преподавателя на личность обучающегося, на максимальное раскрытие его потенциала, реализацию всех способностей. Ключевой принцип обучения основанного на компетентностном подходе — ориентация на конечный результат, значимый в профессиональной деятельности [1, с. 175]. Эффективное решение всех проблем при классическом, стандартном подходе невозможно. Необходима перестройка самого учебного процесса: из пассивного усвоения и воспроизведения знаний и умений, в активный целенаправленный процесс добытия и переработки знаний. Все выше сказанное свидетельствует о том, что необходима смена традиционной лекционно-семинарской системы, на активные формы обучения, требующие затрат энергии обеих сторон.

Изучение дисциплины «Химия» имеет некоторые отличительные особенности. Так, традиционная лекционно-семинарская система тормозит самостоятельное мышление студентов, приводит к значительным временным затратам на повторение ранее изученного материала, заставляет пассивно воспринимать новый материал.

Целесообразно увеличить долю самостоятельной работы студентов, а преподавателю перейти от роли информатора, к реализации координирующей и консультативной функции. Все это позволит избежать дублирования учебного материала и даст возможность использовать полученные ранее знания для самостоятельного выполнения заданий повышенной сложности [2, с. 190].

При выборе способа обучения наиболее перспективным оказывается модульное. Его отличает точная постановка целей на каждом этапе обучения, структурирование учебного материала в соответствии с целями, строгая последовательность всех компонентов дидактической системы, организация самостоятельной работы в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемых, постоянный мониторинг.

Главная цель модульного обучения — создание гибкой системы для достижения высокого уровня конечного результата.

Для достижения высокой результативности применения модульной системы обучения необходимо:

- Пересмотреть рабочую программу дисциплины с учетом структурирования учебного материала на определенные модули;
- Разработать модульные программы как совокупность модулей, направленных на овладение определенными компетенциями;

— Разработать модули, как основные единицы единой системы модульной программы.

В соответствии с принципом модульности и вычленения из общего курса учебного материала для студентов, обучающихся по специальности «Биология», было выделено три модульные программы: «Общая химия», «Неорганическая химия» и «Введение в аналитическую химию с основами физико-химических методов анализа». В модульных программах были выделены более мелкие единицы, включающие в себя по 1–2 лекции и связанные с ними лабораторные занятия.

Для изучения дисциплины «Химия» с использованием модульной системы обучения было предусмотрено следующее:

1. Самостоятельная работа студентов на каждом этапе получения знаний. На лекциях студенты получают учебный материал модуля или отдельные его части, после чего обсуждают его в группах или парах.

2. Дифференцированный уровень сложности материала. Модульная программа может иметь несколько уровней сложности: низший уровень является минимальным уровнем знаний, необходимых для изучения дисциплины, высший — позволяет выполнять задания повышенной сложности, включает дополнительные сведения, способствует интеллектуальному росту и развитию личности студента.

3. Использование заданий творческого характера, часть которых включена в обязательный учебный план, другие — выполняются по желанию, во внеаудиторное время.

4. Система контроля усвоения учебного материала на каждом этапе, в том числе и самоконтроль. Итоговый контроль осуществляется посредством рейтинговой системы оценок.

Модульное обучение подразумевает реальность и адекватность поставленных целей. Дидактические цели формулируются в соответствии с личностными особенностями студентов.

Модуль 4

«Теория электролитической диссоциации. Сильные и слабые электролиты».

Учебный элемент 1

«Теория электролитической диссоциации. Диссоциация кислот, солей и оснований».

Частные дидактические цели:

1. *Репродуктивный уровень*: самостоятельно изучить и повторить классическую теорию электролитической диссоциации, типы электролитов.

2. *Конструктивный уровень*: изучить и отработать методику составления уравнений электролитической дис-

социации, выполнения эксперимента, предложенного в лабораторном практикуме.

3. *Творческий уровень*: составить план-схему или план-конспект по данной теме, составить технологическую карту (заполнить лабораторный журнал) лабораторной работы.

Таким образом, студенты ориентируются исключительно на достижение результата — овладение необхо-

димыми знаниями, умениями и навыками. Получение знаний в данном случае является активным, осознанным процессом.

Результатом внедрения модульной системы обучения в курс изучения дисциплины явились: повышение эффективности работы на занятиях, вовлечение всех категорий учащихся, высокий уровень подготовки к занятиям.

Литература:

1. Е.В. Береснева. Использование модульной технологии в преподавании дисциплины «Теория и методика обучения химии» в вузе. / Береснева Е.В. // Известия Российского государственного педагогического университета и.А.И. Герцена. — 2011. — №138. — С. 174—186.
2. В.И. Сельдяев. Модульное построение обучения как фактор повышения качества обучения на факультете физики. / Сельдяев В.И., Карулина Е.А. // Известия Российского государственного педагогического университета и.А. И. Герцена. — 2010. — №122. — С. 188—198.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Формирование психолого-педагогической компетентности замещающих родителей

Егорова Наталья Александровна, студент;

Егорова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Жизнь человека, так или иначе, связана с семьей. Семья — это та необходимая среда, которая обеспечивает интеграцию человека в успешную жизнедеятельность и в существующую систему социальных отношений. Поэтому социальные проблемы затрагивают семью, негативно влияя на способность выполнять предписанные ей функции и социальные обязанности. Следствием этого становится такая тревожная ситуация, как досрочное прекращение родителями своих обязанностей, рост социального сиротства.

Замещающая семья — это любой тип семейного устройства ребенка — приемная, патронатная, опекунская семья, семья усыновителей, куда он помещается в силу потери кровных родителей или после изъятия его из семьи кровных родителей, и которые составляют альтернативу пребыванию ребенка в сиротском учреждении [2, с.110]. В настоящее время отмечается тенденция увеличения числа замещающих семей, вместе с тем нередки случаи, когда из-за возникших проблем замещающие родители отказываются от ребенка, что приводит к негативному явлению, как вторичное сиротство. Вторичное сиротство — это социальный феномен в современной России, вызываемый отказом замещающих родителей от своих приемных детей [1, с.15]. Будучи брошенными второй раз в жизни, дети теряют оставшееся доверие к взрослым и разочаровываются в институте семьи, у них углубляются проблемы с привязанностью к близким людям. Для ребенка, который воспитывался либо в условиях жесткого распорядка сиротского учреждения, либо в хаосе неблагополучной семьи, очень важным становится обретение стабильного и безопасного пространства. Это не менее важно и для семьи, которая при включении ребенка начинает переживать стресс реструктурирования. Потребность замещающих родителей в приобретении психолого-педагогических знаний и усвоении способов взаимодействия с приемными детьми и недостаточная практическая работанность программы сопровождения замещающих семей делают актуальной проблему поиска новых условий, форм, методов работы с замещающими родителями с целью повышения их психолого-педагогической компетентности. Под компетентностью замещающих роди-

телей понимается совокупность общекультурных (информационных, коммуникативных, самообразования) и специальных (правовых, экономических, психологических, социальных, витальных, педагогических) компетенций, необходимых для эффективного осуществления им, наравне с кровными родителями, функций обучения, воспитания и развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения для их успешной социализации в изменяющемся мире [2, с. 111]. В последние годы в связи с социальной ситуацией, в которой государство ориентировано на поддержку семейных ценностей, в психологии и педагогике повысился интерес к исследованию феномена психолого-педагогической компетентности родителей.

Вопрос о компетенциях чрезвычайно актуален в сфере помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без родительского попечения. Главное требование для любой замещающей семьи — обеспечить условия для безопасного проживания и воспитания, позитивного развития и самоощущения ребенка-сироты с учетом его индивидуальных потребностей, особенностей физического здоровья, эмоционального и умственного развития. Для этого современный замещающий родитель должен обладать широким спектром компетенций, необходимых ему для более эффективного выполнения своих обязанностей.

Прежде всего, это умение осуществлять воспитание приемных детей, заботиться об их полноценном умственном, физическом, эмоциональном развитии. Оно выражается в понимании переживаний детей, расставшихся со своей семьей и утративших привычную среду общения, из-за чего во взаимоотношениях с ребенком могут возникать особые проблемы, для решения которых потребуется время и терпение. Успешный замещающий родитель признает, что ребенок — это личность, у него есть чувства, с которыми необходимо считаться, и помогает ему в развитии самоуважения, адекватной самооценке, успешной социализации. Еще одно важное умение для замещающих родителей — это умение правильно взаимодействовать с кровной семьей ребенка и другими значимыми для него людьми. Так как зачастую замещающей семье очень тяжело разрешать общение приемного ребенка с его родственниками. Это продиктовано желанием защитить

ребенка от предполагаемого негативного влияния родителей, но это общение необходимо, прежде всего, самому ребенку и замещающим родителям.

Одно из важных качеств замещающего родителя — это наличие хорошо развитых коммуникативных навыков. Так как в процессе воспитания приемного ребенка приходится сотрудничать с различными специалистами, организациями, родителями и родственниками ребенка, выполнять конкретные задания, брать на себя ответственность, то замещающий родитель должен уметь эффективно общаться.

Не всегда на этапе подготовки замещающие родители могут реально представлять:

- сколько времени потребует воспитание приемного ребенка;
- как отразится появление приемного ребенка на родных детях;
- как окружающие отнесутся к новой деятельности и свое отношение на их реакцию;
- как приход ребенка отразится на внутрисемейных отношениях.

Некоторым тяжело принять тот факт, что нельзя ожидать от приемного ребенка чувства благодарности по отношению к замещающим родителям.

Литература:

1. Осипова И.И. Феномен вторичного сиротства в современной России // Детский дом: общественно-аналитический ежеквартальный журнал. — 2009/ — № 1 (30). — С. 14–19
2. Хрусталькова Н.А. Педагогическая компетентность у родителей в профессионально-замещающей семье: содержание, структура, критерии и уровни сформированности / Н.А. Хрусталькова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Пензенский государственный университет. — 2008. № 3 (7). — С. 108–115

Возможностью повышения психолого-педагогической компетентности родителей могут быть тренинги по преодолению сложных, наиболее часто встречающихся ситуаций в процессе адаптации ребенка в новой семье. И такие занятия должны проходить не только перед принятием решения взять ребенка в семью, но и в последующем периоде взаимодействия родителей и детей. Часто родители испытывают затруднения в спорах со своими детьми. Это свидетельствует об их неумении аргументировать свои позиции и быть убедительными в глазах ребенка. Умения аргументации своих положений, требований, взглядов могли бы помочь во взаимодействии детей (особенно, когда они находятся в подростковом возрасте) и их родителей. При такой работе родители могут взаимодействовать друг с другом, осознавать свои сильные стороны в общении с детьми и определение существующих проблем, которые можно разрешить, повышение навыков эффективного общения с ребенком.

Прохождение приемными родителями такого рода тренингов позволит не только достигать доверительных отношений между родителями и подростками, но и избежать принятия взрослыми решения о возврате некогда принятого в семью ребенка в систему государственной опеки.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Астрономия e-learning на платформе Moodle

Пичугина Людмила Николаевна, старший преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет

Вот уже на протяжении почти четверти века электронное обучение (e-learning) рассматривается как альтернатива обучения в традиционных формах. В 2003 году было проведено масштабное исследование по влиянию формы обучения на результаты, достигаемые обучаемыми. Рассматривались 318 курсов самого разного профиля. Результаты показали, что примерно в половине случаев оба способа обучения обеспечили одинаковое качество образования. В оставшихся случаях в половине курсов более высокое качество обучения было обеспечено традиционным преподаванием, но примерно в таком же количестве случаев более высокое качество обеспечило электронное обучение. Это позволило авторам исследования сделать заключение, что в настоящее время качество образования зависит не от того, в какой форме оно ведется, а определяется исключительно качеством материала курса. Хороший преподаватель, ведущий занятия в традиционной форме, обеспечит более высокое качество обучения, чем посредственный электронный курс и наоборот.

Очевидно, дальнейшее развитие инфокоммуникационных технологий будет постепенно смещать это равновесие в сторону электронных форм обучения, однако никогда не вытеснит полностью прямого общения с преподавателем. Дело в том, что система образования — это один из ключевых элементов, которые формируют культуру общества: от совокупности знаний и компетенций до этики взаимоотношений в обществе. Поэтому качественное образование предполагает не только обучение, но и воспитание человека, которое подразумевает передачу молодому поколению социального опыта предшествующих поколений. Очевидно, личное общение студента с крупным ученым оказывает сильнейшее воздействие на его становление как личности и формирование профессиональных качеств.

2011 год объявлен в Российской Федерации Годом российской космонавтики — соответствующий указ был подписан президентом РФ в июле 2008 года. Но с 2008 г. астрономия исключена из школьной программы, как самостоятельный предмет. Результаты не заставили себя долго ждать... Наши дети не знают — почему этот год был объявлен годом космонавтики. Анкетирование обучающихся с 7 по 11 класс, дало очень печальные результаты, более 60 процентов респондентов ответили, что первыми,

кто запустил в космос ИСЗ, были США, и более того, некоторые даже попытались вспомнить его название, примерно столько же учащихся на вопрос: «Кто первый полетел в космос?» — ответили, что, естественно, это были американцы! 20 процентов затруднилось с ответом и только 20 процентов респондентов ответило правильно. Сегодня выпускники школ не знают, что вокруг чего вращается — Земля вокруг Солнца или Солнце вокруг Земли... 40 процентов, уверены, что Солнце — спутник Земли. Таким образом, наши дети в некотором смысле получают качественное образование уровня средневековья.

Обучающиеся не имеют начальных сведений в области фундаментальной науки — астрономии. Также, заметно очень слабое знание достижений нашей родины в освоении космоса. Ситуация немного изменилась в этом году, благодаря рекламе, установленной на улицах нашего города. И, наконец, нижегородские школьники узнали, в честь кого назван главный проспект города — проспект Ю.А. Гагарина! Но все же это мало, что изменило. Как уже было показано выше, опрос показал, что запуск первого спутника и высадка лунохода до сих пор в представлении более половины школьников — достижения США. И это еще более удручающий результат опроса, ибо говорит о том, что наши дети перестают гордиться своей Родиной, в их умах уже утвердился стереотип — все лучшее — американское, заграничное, наша страна и наши люди ничего достойного, прогрессивного создать не могут!

Думаю, как и для взрослых, так и для детей необходимо испытывать чувство гордости за свою страну. Достижения космонавтики — достижения, которые могли бы возродить патриотические чувства в душах наших детей.

Из опыта своей работы в школе, могу сказать, что не все потеряно. Детям все еще интересно, они еще хотят знать правду и гордиться своей Родиной.

Выходом из сложившейся ситуации, когда астрономия изгнана из школы, но интерес к ней не угас, на мой взгляд, могут служить дополнительное и дистанционное образование.

Как один из вариантов дистанционное образование по астрономии может быть реализовано с помощью среды Moodle.

Moodle — это система управления курсами (CMS), также известная как система управления обучением

(LMS) или виртуальная обучающая среда (VLE). Это бесплатное веб-приложение, предоставляющее возможность преподавателям создавать эффективные сайты для онлайн обучения. Целью проекта Moodle является предоставление преподавателям всегда самых лучших средств для управления и способствования процессу обучения. Есть несколько путей использования Moodle:

— Moodle имеет возможности для масштабирования вплоть до нескольких сотен тысяч учащихся, а может использоваться даже для начальной школы или самостоятельного обучения.

— Многие организации используют Moodle в качестве платформы для создания полностью онлайн-курсов (известное как смешанное обучение).

Многим пользователям нравятся модули элементов курса (такие как форумы, базы данных и вики) за возможность создания удобной среды для обмена информацией по изучаемым темам (в традициях социального конструктивизма), в то время как другие предпочитают использовать Moodle как способ предоставления информации для студентов (например, стандарт пакетов SCORM) и оценки обучения с использованием заданий или тестов.

Moodle является аббревиатурой словосочетания «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) и представляет собой автоматизированную, основанную на компьютерных интернет-технологиях, систему управления обучением (СУО). Первая версия Moodle 1.0 была разработана Мартином Дугиамасом (Martin Dougiamas), преподавателем университета Перт (Perth), Австралия и введена в эксплуатацию в августе 2002 г. Последней на данный момент является версия Moodle 2.2. Несмотря на то, что система Moodle изначально была ориентирована на университетское образование, впоследствии она успешно использовалась также для организации как довузовского (школьного), так и послевузовского (корпоративного) обучения. На сегодняшний день имеются более 72 116 зарегистрированных инсталляций платформы Moodle в 223 странах мира, она переведена на 78 языков. Около 2 миллионов преподавателей по всему миру используют Moodle для обучения более 57 миллионов студентов. Посредством этой системы сегодня преподаются около 5 млн. курсов с использованием почти 50 миллионов электронных ресурсов. Moodle, как любая другая система управления обучением, является веб-приложением, расположенным на сервере и доступ к нему осуществляется через браузер. Сервер может быть расположен в здании школы, университета или факультета, но он может находиться в любом другом месте. В своей основе, СУО дает преподавателю возможность создать веб-сайт курса и управлять доступом к нему таким образом, чтобы только записавшиеся на курс студенты имели возможность просматривать его. Кроме контроля доступа, СУО предоставляет широкий набор инструментов, которые сделают учебный курс более эффективным.

Загрузка материалов. Большинство СУО имеют средства для простой публикации материалов курса. Вместо использования HTML редактора и загрузки файлов на сервер через FTP в СУО просто используется веб-форма для сохранения материала на сервере. По своему усмотрению преподаватель загружает на сервер планы своих курсов, заметки к лекциям, дополнительные задания для чтения, чтобы обучающиеся могли использовать их в любой удобный момент.

Онлайн тесты. Возможность размещения онлайн тестов в материалах учебного курса, позволяет получить оценку сразу, как только на вопросы будет дан ответ. Таким образом они являются эффективным средством для оперативной проверки преподавателем и обучающимися текущего уровня освоения материала.

Сбор и проверка заданий. Размещение и прием заданий онлайн, значительно упрощает процедуру текущего контроля — оценки отслеживаются автоматически. Кроме этого, средствами Moodle можно организовать кросс-рецензирование заданий с анонимным оцениванием работ школьников или студентов друг другом, что позволяет увеличить мотивацию и эффективность обучения.

Контроль успеваемости. Онлайн-вариант журнала контроля успеваемости позволяет обучающимся видеть свой прогресс в освоении курса, а так же их родителям. При этом доступ легко организовать так, чтобы учащийся видел только свои оценки и не знал об оценках сокурсников.

Форумы и чаты. Форумы и чаты предоставляют для зарегистрированных участников курса средства коммуникации за пределами учебных аудиторий. Форумы дают обучающимся больше времени на обдумывание и формулирование ответов, позволяя организовать более глубокие обсуждения изучаемого материала. С другой стороны, чаты позволяют организовать легкое и быстрое общение сокурсников друг с другом (например, для обсуждения совместного проекта) и преподавателем, независимо от того, где они находятся. Чаты можно использовать для различных целей — от анонса курсов, изменениях в расписании, вплоть до проведения самого занятия в режиме чата.

Программные коды Moodle относятся к числу открытых источников (opensource) из чего вытекает две важные особенности:

1) открытость кодов означает, что каждый пользователь имеет доступ к исходному тексту программы, может проконтролировать работу любых ее частей, исправить ошибки, дорабатывать и дальше развивать эту систему.

2) в отличие от достаточно дорогих коммерческих СУО, требующих приобретения лицензий и контрактов по поддержке, Moodle может быть скачан и инсталлирован бесплатно с сайта <http://www.moodle.org>. При этом нет никаких ограничений ни на число инсталляций, число пользователей и т.д. И хотя система располагает практически всем набором образовательных инструментов, при наличии грамотных программистов она может быть дора-

ботана дальше, чтобы учесть более тонкие особенности образовательного учреждения.

Большинство коммерческих СУО созданы компьютерными инженерами как система инструментов для организации образовательного курса. В отличие от этих разработок, Moodle является более ориентированным на само обучение. Главный упор в нем делается не столько на доставку учебной информации, сколько на ее активное обсуждение, конструирование знаний самими обучающимися.

Еще одним важным отличием Moodle как открытой системы является огромное сообщество единомышленников, сформировавшихся вокруг него, которые постоянно обмениваются информацией, помогают друг другу, предлагают новые идеи для развития, указывают на ошибки и т.д.

Moodle обладая всеми основными возможностями коммерческих систем, предоставляет ряд дополнительных опций проистекающих из ее изначальной педагогической ориентированности на активное вовлечение учащихся в процесс обучения.

Задача e-Learning состоит не в том, чтобы вытеснить традиционное обучение «лицом-к-лицу», а в том, чтобы эффективно интегрироваться в него. Очевидно, при правильной организации смешанное обучение способно обеспечить наивысшее качество образования. В этом случае задачу доставки материалов преподаваемого курса можно в значительной степени осуществить элек-

тронными средствами Moodle, в то время как во время очных встреч преподаватель может сфокусироваться на вопросах обучающихся, на разъяснении сложных моментов, на организации дискуссий, т.е. для активизации процесса обучения. Электронные формы обучения предоставляют новые возможности для более активного вовлечения обучающихся в образовательный процесс. Например, многие учащиеся из-за скромности неохотно отвечают на очных занятиях. Он-лайн форумы устраняют эти ограничения, более глубоко вовлекая школьника или студента в обучение.

Таким образом, у астрономического образования есть шанс сохраниться в форме e-Learning. Причем, как выше было отмечено, это дает возможность вовлечь в него самые разные группы людей. Учитывая то факт, что наибольший интерес к астрономии есть у подростков в возрасте 13–15 лет, а это тот возраст, когда человека можно всерьез на всю жизнь чем то заинтересовать, потом будет все меньше времени на чтение, а интересы становятся все более приземленными, это позволит решить проблему с возрождением интереса к естественнонаучному образованию в целом. В противном случае наша страна рискует тем, что молодые талантливые люди выберут не естественные науки, а пойдут в юристы, в экономисты и дантисты. По закону больших чисел это так и будет, вернее уже происходит. А оставшиеся немногочисленные ученые будут с детства стремиться вывести свои умные головы на запад.

Литература:

1. Robert M.B. How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature / M.B. Robert, P.C. Abrami, Y. Lou, et al. // Review of Educational Research. — 2004. — V. 74. — pp. 379–439.
2. <http://www.moodle.org>
3. Статистические данные взяты с официального сайта <http://www.moodle.org>

Научное издание

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ (III)

Международная заочная научная конференция
Челябинск, апрель 2013 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.04.2013. Формат 60x90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 19,7. Уч.-изд. л. 13,7.

Тираж 300 экз. Заказ 71097.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»

454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2