

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



VII Международная научная конференция

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ



Санкт-Петербург

УДК 37(063)

ББК 74

Т33

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. Т. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), В. А. Куташов (Россия), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — vi, 112 с.
ISBN 978-5-4386-0810-3

В сборнике представлены материалы VII Международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Антонова Е.В., Томашевская О.А.

Коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста методами артпедагогики 1

Бегоулова С.В., Юрьева М.Р., Бещева В.Г.

Все мы друзья природы (развлечение для детей старшего дошкольного возраста) 5

Белоусова С.Г., Веселова Т.А., Разинькова С.В.

Организация детской деятельности в условиях лета 7

Владимирова Н.Ю.

Образование – 2020: взгляд в будущее 8

Гаджимагомедова Т.Г.

Предпосылки и условия формирования когнитивных компетенций у детей шестилетнего возраста 9

Зерщикова И.В., Шопоняк Е.В.

Использование элементов здоровьесберегающих технологий в условиях дошкольного учреждения ... 12

Иванова С.С.

Здоровьесберегающая среда в ДОУ как фактор внедрения ФГОС ДО 14

Иванченко О.В.

Развитие оптико-пространственных представлений и графо-моторных навыков у дошкольников 16

Ислямова У.С.

Формы взаимодействия ДОУ с семьей в период закаливания детей старшего дошкольного возраста в весенне-летний сезон 19

Пащенко И.Ю., Студенникова В.В.

Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка 22

Пермякова Е.Н., Павлова Е.В.

Проект «Непослушные пальчики» 25

Попова М.В., Токарева С.В.

Организация непосредственно образовательной деятельности в соответствии с ФГОС 28

Сагайдачникова О.Н., Кобелева Т.И., Фесюк Г.И.

Социальное партнерство – способ социализации здорового поколения 30

Сафина А.М.

Знакомство детей дошкольного возраста с жизнью и творчеством Габдуллы Тукая 32

Сенчунова С.В.

Опыт работы по сенсорному воспитанию детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями 34

Степкина Е.В.

Формирование у детей потребности в счете 37

Хламова Н.А.

Формирование основ экономического воспитания дошкольников в условиях детского сада 39

Яковлева Е.В.

Подводный мир аквариума. Конспект НОД по конструированию из бумаги в технике оригами в старшей группе 41

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Шагивалеева Г.Р., Калашникова В.Ю.**

Мотивация учебной деятельности студентов вузов различных стран 43

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Довгопол И.И.**

Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических кадров 47

Копылова И.А.

Самообразование педагога как условие профессионального роста 51

Шляхова И.Б.

Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения 54

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**Андреева А.А.**Технология работы социального педагога по коррекции социального неблагополучия
несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования 64**Башмакова С.Н.**

Патриотическое воспитание младшего школьника 66

Гомбоева Д.О.Особенности современного состояния и перспективы развития отношений между Россией и Китаем
в сфере образования 68**Гуськова Е.А.**

Иоанн Златоуст об истоках отклоняющегося поведения 71

Ергазина А.А.

Роль иностранного языка в развитии интеркультурного потенциала студента 73

Жильцова Ю.В., Попов В.А.Социально-психологические особенности подростка как объекта тренинговых групп в процессе
профилактики наркомании 76**Ращепкина Л.Р.**

К вопросу об интеграции в образовательном процессе ДМШ 79

Уляшина А.Д.Синтез искусств на уроках в начальной школе как средство эстетического воспитания младших
школьников 81**Чулюк В.В.**

Влияние воспитания и обучения на формирование качеств личности 83

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Водянова М.Ю.**

Опыт педагогического сопровождения совместного обучения детей и родителей в Великобритании ... 86

Ерилова В.В.

Путь к хорошей успеваемости 89

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ**Адилгалиева Ж.С.**

12-летнее образование: международный опыт Канады 91

Зольникова И.Ю., Кушнарера Т.С.Использование инновационной технологии «тренировочная квартира» в социальной реабилитации
детей-инвалидов 93**Искандари М.**

К вопросу о контроле качества обучения русскому языку в иранской аудитории 97

Маюрова Л. В.

Интеграция дополнительного и общего образования в организации учебно-исследовательской деятельности школьников 99

Нелина Т. Н.

Современные образовательные технологии в иноязычном образовании 102

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Широкова Е. В.**

Возможности применения детского рисунка в формировании регионального брендинга на примере социального проекта «Соликамская историческая азбука в картинках» 104

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Сапрыкина А. О.**

Модель принятия технологии Дэвиса как средство оценивания субъективной эффективности технологии электронного портфолио 108

Сорокина А. А.

Технология применения системы интерактивного голосования и опроса VOTUM при обучении математики 110

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста методами артпедагогики

Антонова Елена Викторовна, студент;
Томашевская Ольга Александровна, преподаватель
Енисейский педагогический колледж

Тема детских страхов привлекает к себе внимание ученых-специалистов самых разных направлений: врачей, педагогов, философов, социологов, психологов. В ходе исследовательской работы рассмотрены точки зрения зарубежных и отечественных учёных, на феномен страха в детском возрасте.

Особенности страхов в детском возрасте исследовали А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, Б.Г. Херсонский, С.В. Дворяк, С.Г. Файберг и другие. Для каждого возрастного периода психического развития ребенка характерны своеобразные страхи.

В психологическом словаре А.В. Петровского понятию «страх» дается следующее определение — это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [9, с. 132]. К основным или фундаментальным эмоциям Изард К. относит: интерес, радость, удивление, стресс, отвращение, гнев, презрение, чувство вины, стыд, а также страх, называя его «врожденной психосоматической реакцией». Изард К. замечает, что страх — это очень сильная эмоция, переживаемая как тревожное предчувствие и беспокойство [5, с.274].

В современных исследованиях А.И. Захарова страх понимается как аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни, самочувствия и благополучия [2, с. 67].

Раншбург Й. называет страх эмоциональным состоянием, которое появляется перед определенным событием и как бы предвещает наступающее фиаско. Иными словами, ребенок ощущает страх тогда, когда он не верит в успех своей попытки избежать опасности.

Детские страхи в основном проявляются в дошкольном возрасте, когда ребенок наиболее восприимчив и впечатлителен к окружающему миру. Он, как губка, впитывает в себя все, что увидел, услышал и узнал, верит разным историям.

Страх — одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действий или воображаемой опасности [10, с. 67].

В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего, потенциально травмирующего

стимула. Такими стимулами или раздражителями могут стать боль, испуг, болезнь, конфликты и неудачи. Профессор А.И. Захаров различает две угрозы, имеющие «универсальный и одновременно фатальный в своем исходе характер» — это смерть и крах жизненных ценностей. В своих исследованиях ученые подчёркивают социальную природу и условно-рефлекторный характер страха. Само чувство страха, отмечает Захаров А.И., появляется непроизвольно, помимо воли ребенка, и сопровождается выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса [3, с. 67].

Необходимо отметить, что страх, как и другие неприятные эмоции (гнев, стыд, стресс), не является однозначно опасной и вредной для ребенка эмоцией. Каждая, даже негативная эмоция, выполняет свою определенную функцию. Эмоция страха имеет определяющее значение для психического развития ребенка. По мнению Захарова А.И., страх — это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней. В случае нормального психического развития детские страхи становятся важным звеном в регуляции поведения ребенка, и, с точки зрения Карвасарского Б.Д. имеют положительное адаптационное значение. Интересно следующее высказывание Захарова А.И.: «Подобно тому, как организму ребенка нужен не только сахар, но и соль, так и психика нуждается в неприятных и даже «острых» эмоциях» Ученый считает, что страх полезен в том случае, если он точно выполняет свои функции, а потом исчезает [3, с. 97].

Детские страхи и их коррекция — это проблема, с которой сталкиваются при воспитании ребенка многие родители, воспитатели. Психологи утверждают, что существует около 30 разновидностей страха — безобидных, серьезных, а иногда и смешных по взрослым меркам, которые закрепляясь, превращаются в фобии. По данным многочисленных исследований, большинство взрослых фобий были сформированы еще в детстве [1, с. 20–27]. В ходе изучения темы исследования рассмотрены классификации видов страха по разным авторам. Так, например, Карвасарский Б.Д. делил страхи на группы исходя из того, чего боится человек, — это так называемая классификация по фабуле страха. Этот исследователь раз-

личал 8 основных фабул страха: боязнь пространства, социофобии (страхи, связанные с общественной жизнью), «контрастные» страхи, фобифобии (страх боязни), страхи нанести вред себе или близким, сексуальные страхи, нозофобии (страхи заболеть каким-либо заболеванием), танатофобия — страх смерти [11, с. 180]. Отечественный исследователь эмоции страха Захаров А.И., разделяет страхи по следующим признакам: по характеру, по степени реальности и по степени интенсивности [4, с. 243].

Страх — это естественная реакция на настоящую или вымышленную опасность. Ребёнок живет в собственном мире, где сказочные персонажи реальны, а неодушевленные предметы могут оживать. Именно поэтому маленький ребенок иногда видит угрозу там, где ее нет.

Вне зависимости от того, чем вызвана и как проявляется боязнь, необходима своевременная коррекция страхов [6, с. 108].

Своевременная коррекционная работа с дошкольниками способствует снижению эмоционального напряжения детей, облегчению, а иногда и полному избавлению от страхов.

Одним из эффективных направлений работы по коррекции страхов у детей является артпедагогика. «Коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с проблемами связаны прежде всего с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства» [7, 86 с.].

Артпедагогические методы позволяют погружаться в проблему страха на столько, насколько ребенок готов к ее переживанию.

Для преодоления страхов может использоваться изобразительная деятельность. Изотерапия используется при создании положительной мотивации, помогает преодолеть страхи детей перед трудностями, помогает создать ситуацию успеха, а также воспитывает чувство взаимопомощи, взаимовыручки, помогает детям развивать фантазию, используя различные цветовые гаммы, различные материалы для работы. Имеет огромное коррекционное значение при развитии мелкой моторики пальцев рук.

Среди разработанных методов коррекции детских страхов наибольшей популярностью и эффективностью пользуются рисуночные и игровые методы, разработанные Захаровым А.И. позволяющие предупредить развитие невротических отклонений в поведении детей [2, с. 24].

При помощи рисования дети выражают свои эмоции. Рисунок ребенка отражает его увлечения, интересы, особенности характера и является своеобразным «зеркалом» его переживаний. Именно поэтому метод коррекции страхов у детей с помощью рисунка является наиболее эффективным. При графическом изображении объекта, вызывающего боязнь, уменьшается тревожность, связанная с ожиданием чего-то страшного. Нарисованный страх — это что-то уже случившееся, а значит, неопасное,

поэтому ребенок не будет бояться своего рисунка. Страхи, которые удалось преодолеть в детстве, не будут тревожить взрослого. Коррекция фобий должна производиться в присутствии близких взрослых. Ребенок должен чувствовать поддержку со стороны родителей и знать, что ему помогут, если что-то произойдет.

Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Действительно, дети, которые любят рисовать, отличаются большей фантазией, непосредственностью в выражении чувств и гибкостью суждения. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое отношение к нему. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания. Отождествляя себя с положительными и сильными, уверенными в себе героями, ребенок борется со злом: защищает близких, побеждает врагов. Здесь нет места бессилию, невозможности постоять за себя, а есть ощущения силы, геройства, способности противостоять злу и насилию.

Рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражений эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Это не означает, что активно рисующий ребенок ничего не боится, просто у него уменьшается вероятность появления страхов, что само по себе имеет немаловажное значение для психического развития.

Успешность устранения страхов зависит от знания причин и особенностей их развития.

Посредством рисования в первую очередь удастся устранить страхи, порожденные воображением, то есть то, что никогда не происходило, но может произойти в представлении ребенка. За тем идут страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, но произошедших достаточно давно и оставивших не очень выраженный к настоящему времени эмоциональный след в памяти ребенка [7, с. 208].

Методы и приемы артпедагогики которые успешно используются в коррекции страха (таб.1).

Рогов Е.И. предлагает следующие приёмы коррекции страхов, не связанных с нарушениями личностных отношений:

1. Разыгрывание ситуации взаимодействия с предметом страха в игре, что помогает отрегулировать остаточное напряжение от стрессового воздействия, которое порождает явление неадекватного страха в обычных неэкстремальных ситуациях. Для игры рекомендуется подобрать игрушки, похожие на тот предмет, которого боится ребенок и поиграть в «страх», разыграть тот сюжет, в ко-

Таблица 1

Методы и приёмы артпедагогики для коррекции страхов

Методы	Приёмы
Игра	Игровая театрализация Манипуляции с игрушками и другими предметами Подвижные игры
Сказкатерапия	Разыгрывания сказки по ролям Сочини сказку (страшилку) Переделывания сказки на новый лад
Изодеятельность	Нарисовать свой страх Дорисовка «защитного объекта». Закрашивание «страшного». Уничтожение зла (скомкать, разрезать, порвать). Дорисовка интересных, интригующих деталей (сюрприз). Видоизменение рисунка, превращение «страшного» в «смешное».
Музыкотерапия	Слушание музыки и воображение. Музыкальное сопровождение беседы с ребенком, рисование под определенную музыку.

тором может «расправиться» со своим страхом, отыграть свои эмоции в символической форме и избавиться от напряжения.

2. Манипулирование предметом страха — способность управлять пугающим предметом, держать его в руках поможет ребенку приобрести чувство превосходства, властвования над ним.

3. Эмоциональное переключение, т.е. показать ребенку незначительность пугающего объекта, которое может быть подчеркнуто короткой фразой, выразительным жестом, как бы отбросить, проигнорировать его, при этом важна интонация, с которой произносятся слова, заражая ребенка уверенностью и спокойствием.

4. Подражание и заражение, когда ребенок, подражая взрослому не только в поведении, но и оценкам, заражается его состоянием. Поэтому из окружения ребенка должны быть удалены тревожные, истеричные люди

5. Эмоциональные качели. Принцип заключается в переходе одного состояния в другое — противоположное. Для эмоциональных процессов качели означают попеременный переход от состояния опасности к состоянию безопасности, где ребенок испытывает прочность своих регуляторных возможностей, обучается управлять своим состоянием.

6. Эмоциональный конфликт. Поскольку страх — эмоциональное явление, то «вытормозить» его можно более сильной эмоцией. Воздействие на ребенка должно быть направлено не на его разум, а происходить опосредовано, либо через создание ситуации, в которой возможно овладение страхом.

7. Анатомирование страха — достаточно старый педагогический прием, это объяснение ребенку, что собой представляет пугающий его предмет, как он устроен, «откуда берется». Здесь коррекционная работа проводится не с самим страхом, а с личностным отношением ребенка к причинам их породившим, в случае успеха, страх исче-

зает сам, либо через формирование дополнительных эмоциональных отношений, которые устраняют страх

8. Привыкание или сенсбилизация — уменьшение чувствительности по отношению к пугающему объекту, которое происходит в результате узнавания ребенком того, что из себя представляет объект его страха, а также в результате наблюдения ребенком нейтрального отношения взрослого к страшному объекту [8, с. 148].

Таким образом, из разнообразных методов и приемов коррекции страхов выделяется использование изобразительного творчества и игры, как одних из ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста. Тем самым можно подчеркнуть своевременность и актуальность этих способов воздействия, дающих возможность помочь детям справиться с их страхами.

Исследование с целью выявления и коррекции страхов было проведено в МБДОУ Озерновском детском саду № 6. Группа респондентов: дошкольники 6—7 лет в количестве 10 человек.

Для достижения поставленной цели использованы следующие психодиагностические методики выявления детских страхов: индивидуальная беседа с родителями дошкольников, опрос «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, рисуночный тест «Мои страхи» А.И. Захарова, тест на самооценку Т.В. Лаврентьевой «Лесенка».

В методике «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой автором произведен своеобразный синтез двух известных методик: модифицированной беседы А.И. Захарова и теста «Красный дом, черный дом». Модифицированная беседа о страхах А.И. Захарова предполагает выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т.д.) [4, с. 130].

Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка — это показатель приневротического

состояния. Диагностика по методике авторов А. И. Захарова и М. Панфиловой позволили выявить присущие детям страхи, наиболее выраженные: страх смерти родителей у девочек и мальчиков, страх умереть у девочек и мальчиков, страх стихии у девочек и мальчиков, страх пожара у мальчиков и девочек, страх огня у девочек и мальчиков, страх нападения у девочек и мальчиков. В среднем наличие страхов у девочек больше чем у мальчиков. Результаты диагностического анализа свидетельствуют о том, что у 5 (50%) из 10 детей дошкольников повышенное чувство страха. Американский психолог К. Махвер считал, что центральным механизмом изобразительной деятельности является проекция. Другими словами, оперируя материалами изобразительной деятельности, человек отображает на нем особенности своего внутреннего мира. Поэтому проективные методики используются для выявления наиболее ярких переживаний чувства страха.

Проективная методика А. И. Захарова «Мои страхи» позволила дополнительно выявить страхи [3, с. 98]. Детям предлагается инструкция: «Давайте нарисуем то, чего вы больше всего боитесь». Оценка уровня выраженности страха осуществлялась по следующим показателям: что ребенок нарисовал, какие цвета преобладают в изображении, яркость рисунков, четкость или расплывчатость контуров. Данная методика проводилась не только с целью диагностики, но и коррекции. В конце работы детям предлагается расправиться со своим страхом любым способом: порвать, разрезать, смыть водой, смять.

Самооценка напрямую связана со страхами. Следующей методикой стало изучение самооценки старших дошкольников тест «Лесенка» Т. В. Лаврентьевой [10, с. 13].

Проанализировав результаты диагностики выявили пять детей, которые нуждаются в коррекции, так как у них по всем диагностикам прослеживается повышенное чувство страха. С этими детьми осуществлялась индивидуальная коррекционная работа. Методы коррекции страхов использовались в образовательных ситуациях и в режимных моментах.

В ходе коррекционной работы беседа с ребенком, игры и рисование осуществлялось под определенную музыку (музыкотерапия). Для успокоения были подобраны спокойные, плавные, умиротворяющие звуки природы. А для преобразования страшного в смешное, или для уничтожения, подойдет быстрая, интенсивная, более решительная музыка.

Использованы следующие методы для устранения страхов неожиданного воздействия, замкнутого пространства и одиночества: игры «Замри», «Прятки», «Жмурки», «Паровозик». Эти игры были включены в комплекс утренних зарядок, а также использовались на прогулке, и во второй половине дня

Для преодоления замешательства и смущения при ответах использованы следующие игры: «Кинь мяч, скажи плохое, страшное, неприятное слово», «Кинь мяч, скажи доброе, хорошее, приятное слово»

Игры, направленные на снятие эмоциональных блоков, активизации процесса принятия решений «Передай по кругу друг другу что-то приятное, «Отгадай, чего я боюсь».

Применялись приёмы, основанные на использовании сказкотерапии с целью снижения уровня выраженности страха у детей старшего дошкольного возраста. Как известно, «страшилки» различного содержания — один из видов своеобразного детского фольклора. Сочиняя и рассказывая «страшилку», ребёнок самостоятельно моделировал эмоции направленные, на преодоление своих страхов. Вербализация страхов вызывает чувственный ответ, эмоциональное переключение, которое выступает в роли психологической защиты. Детям предлагали методику «Сказка про страх», где они придумывали и рассказывали различные истории, связанные со своим страхом.

Также детям было предложено переделать сказку «Лиса и петух» на новый лад, и разыграть ее по ролям.

В конце работы дети начали понимать, что сказочные персонажи — это вымысел и их можно сделать такими, какими ты сам хочешь, тот есть, добрыми, смешными, весёлыми

Коррекционная работа проводится не со страхом, а с личностным отношением ребёнка к породившим его причинам. Использование данных методик помогает детям установить доверительные отношения со сверстниками, преодолеть чувство одиночества и покинутости, тревожности.

Использовании изотерапии с целью снятия у детей старшего дошкольного возраста ощущений постоянной угрозы, исходящей от окружающего мира; преодоления тревоги, страха, посредством графического изображения своего страха имело немалый эффект. Графическое изображение страхов требует волевых усилий и снимает тревожное ожидание их реализации. В процессе рисования происходит «оживление» страха, но вместе с тем и осознание условного характера его изображения.

Подобранный комплекс артпедагогических коррекционных методов способствовал снижению количества страхов у детей старшего дошкольного возраста, посредством изживания у детей переживания страха смерти, чувства одиночества и покинутости, снятия ощущения постоянной угрозы, исходящей из окружающего мира.

Преодоление страхов — это комплекс мер психологического и педагогического воздействия, из которых наиболее эффективными средствами являются рисование и игра. Проведённая работа позволяют сделать вывод о том, что проблема эмоциональных нарушений у детей остаётся актуальной и занимают значительное место в современной психологии.

С целью проверки эффективности коррекционной работы, направленной на снижение страхов у детей старшего дошкольного возраста, была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику снижения страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Ежкова, Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности: Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 1. — С.20–27.
2. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М.: Просвещение, 2003. — 115 с.
3. Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов: Монография. — СПб.: КАРО, 2006. — 175 с.
4. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб.: Речь, 2005. — 176 с.
5. Изард, К. Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2006. — 95 с.
6. Изотова, Е. И., Никофорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М. «Академия». — 2004. — 278 с.
7. Медведева, Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А., Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М.: «Академия», 2001. — 248 с.
8. Рогов, Е. И. Настольная книга психолога. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. — 384 с.
9. Петровский, А. В. Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь — М.: Политиздат, 2005. — 431 с.
10. Шишова, Т. Л. Как помочь ребенку избавиться от страхов Страхи это серьезно. — СПб.: Речь, 2007. — 106 с.
11. Щербатых, Ю. В. Психология страха: Популярная энциклопедия. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2007. — 205 с.

Все мы друзья природы (развлечение для детей старшего дошкольного возраста)

Бегоулова Светлана Викторовна, старший воспитатель;
Юрьева Маргарита Размиковна, музыкальный руководитель;
Бещева Виктория Геннадиевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 68 (г. Белгород)

Центральная стена оформлена в виде лесной опушки, на мультимедийном экране видеоролик с изображением проезжающих пейзажей за окном автобуса, у боковой стены ручеек «течет» между елками. Повсюду разбросаны ветки, мусор.

Дети «въезжают змейкой» в зал с песней «Веселый автобус» — муз. М. Еремеевой, в руках держат корзинки для птиц, детские ведерки с кормом для птиц, детские грабельки, таблички, предупреждающие, что мусор в лесу оставлять нельзя, корзинки для мусора, с окончанием становятся полукругом, на экране слайд с изображением лесной опушки. Звучат в записи звуки леса.

Вед: Вот мы и приехали в лес, осталось по тропинке пройти совсем немного.

Дети, маршируя, произносят стихотворение:

Раз и два — звенят капли,
Три-четыре — мы запели,
Пять и шесть — летят скворцы,
К нам летят весны гонцы,
Семь и восемь — песни льются,
Девять-десять — все смеются! (смеются)

Вед: Оглянись, осмотрись

И вот здесь остановись!

(ставят 2 корзинки для мусора)

Реб: Что за волшебница весна!

Откуда в ней так много силы?

Едва очнувшись ото сна,

Одна природу пробудила.

Реб: Волшебной палочкой взмахнув,

Она сугробы растопила

И сразу же, не отдохнув,
Ручьям дорогу проложила.

Реб: И воздух чист, и даль ясна!

Поет природа оживая.

Да ты — волшебница, весна!

Теперь я это точно знаю.

«Весенняя» — муз. Г. Вихаревой

Вед: Весна — время удивительных перемен: природа пробуждается, все вокруг становится светлым, чистым, прозрачным. А понаблюдать за этими переменами лучше всего в лесу. Вот мы и напросились в гости к лесничему.

В лесу с утра до вечера дежурит дед Лука,

Дремучий лес доверчиво встречает лесника.

Живет в лесу он издавна, следит за лесом пристально,

Чтоб лес не заболел, чтоб жук кору не ел.

Но дедушка Лука что-то задерживается, давайте его позовем.

Все: Ау! Ау! Дедушка Лука, поскорее отзовись,

Перед нами появись!

Лука: Ау! Ау! Иду! Вас давно я в гости жду!

(звучит забавная музыка, входит лесничий, дедушка Лука)

Здравствуйте, дети, лесной вам привет!

Узнали меня или может быть нет?

Я лес от беды охраняю,

Зла в лесу не допускаю.

Зачем пожаловали, ребята?

Вед: Здравствуй, дедушка Лука!

Мы пришли в лес порядок навести,

Да весенними чудесами полюбоваться.

Лука: Помощники сейчас в лесу нужны:
Сухие ветки убрать, мусор собрать.
(выходят помощники)
Реб: Стали мы давно друзьями
И с лугами, и с лесами,
Никогда никто из нас
Обижать друзей не даст.
Реб: Для того, кто станет другом
И для леса, и для луга
Будет солнышко теплей,
Будет небо голубей!
Лука: Так оно и есть! Что ж, дружно, смело, принимай-
тесь-ка за дело!
«Уборка» — аттракцион
(дети очищают лесную опушку и ставят табличку, Лес-
ничий хвалит детей)
Лука: Поднимайтесь цветы и травы!
Звените ручьи, грейте солнечные лучи!
Пришли в гости ребята из детского сада,
Весенние чудеса показать им надо.
Вед: Да, дедушка Лука, нашим ребятам все интересно
посмотреть, да послушать.
«Это очень интересно» — муз. Е. Рыбкина
Лука: Ребята, а вы знаете, что такое дерево, как оно
живет?
Кто все части дерева верно назовет?
Реб: Есть у дерева крепкие корни,
Глубоко схоронились в земле,
Чтобы дерево крепко стояло,
Чтоб от ветра оно не упало,
Чтобы ветви питаться могли.
Реб: Есть ствол, на стволе — кора,
Если жара — укроет кора,
Ну, а если сильный мороз —
Ствол защитит, чтобы он не замерз.
Реб: Словно руки, там и тут
Ветви от ствола растут.
Листья звонкие на ветках
Вот уж скоро подрастут.
Лука: А вы деревья знаете? (ответы детей)
Приглашаю поиграть и деревья все назвать.
«Назови дерево» — идет показ слайдов, дети назы-
вают деревья, с окончанием дедушка Лука приглашает
детей повесить на деревья кормушки и насыпать в них
корм для птиц.
Лука: Светит солнце горячей,
Побежал в лесу ручей,
Среди снега, среди льда
Льется звонкая вода!
Вед: Эй, ребята, не зевай,
Ручью пора нам помогать!
«Уборка» — дети убирают ветки и ставят табличку.
Лука: Молодцы, мои маленькие помощники!
А теперь не отставать, ручей давайте догонять.
«Ручеек» — р.н.и. — (2 команды, чей ручеек быстрее
дотечет до реки).

Звучит запись птичьих голосов.
Лука: Растаял снег, подсохли лужи,
Скворцы, грачи поют свой хор.
Как после долгой зимней стужи
Прекрасен птичий разговор!
«Птичьи частушки» — п.н.м. — исполняет под-
группа детей с детскими музыкальными инструментами,
на экране идет смена картинок с изображением птиц из
песни.
(звучит тревожная музыка, вбегает Зайка Ушастик
и Лягушонок Квак)
Ушастик: Дедушка Лука! У нас в лесу беда!
Пришел в лес злой мальчишка,
Хулиган по имени Гришка.
Квак: Он по лесу ходит,
Страх на всех наводит,
Кустики ломает, гнезда разоряет,
Всех птиц распугал, свой мусор раскидал.
Лука: Не бойтесь, Квак и Ушастик, есть у меня одно
верное средство, еще ни разу не подводило. В моем лесу
живет Эхо, с ним разговаривать просто потеха. Крикну
ему: «Ау-у-у!» В ответ я слышу: «У-у-у-!». Позову: «Иди
сюда!» Отвечает Эхо: «Да-а-а!» А вы, ребята нам тоже
помогайте, как Эхо отвечайте! Договорились?
Дети: Да!
Лука: А вот, кажется, и он!
(звучит музыка, входит Гришка с пакетом мусора, фут-
болит перед собой пластиковую бутылку)
Гришка: Я пришел в лес гулять (выбрасывает пакет
с мусором под елку),
Буду всех в лесу пугать!
Елки поломаю, птичек распугаю! (целится вверх из ро-
гатки)
Вот я смелый какой! (принимает горделивую позу)
Все: Ой-ой-ой!
Гришка: Ой! Это кто такой?
Все: Такой! Такой! Такой!
Гришка: Ой! Боюсь!
Все: Боюсь! Боюсь! Боюсь! (быстро бросает мешок
с мусором в корзину)
(Дедушка Лука выходит, за ним прячутся Ушастик
и Квак).
Лука: Это кто в лесу шумит? Кто тишину нарушает? Ты
случайно не Гришка?
Гришка: Я-я-я? Гришка! Дедушка Лука, мне-е, мне
в лесу страшно!
(Ушастик и Квак выходят вперед)
Ушастик: Не обидишь леса вдруг,
Будет он тебе, как друг,
А завистливых и злых,
Ох, не любит лес таких!
Квак: Если в лес с добром придешь,
Много здесь друзей найдешь.
Хочешь с нами подружиться?
Гришка: Да. Я теперь буду другим, буду другом леса,
животных! А когда вырасту, тоже стану лесником.

Дед Лука: Вот и хорошо. Посмотри сколько друзей к нам пришло из детского сада, и никто не хулиганит, а только помогают, а потом все дружно отдыхают!

Вед: Ребята, давайте Гришу пригласим на наш «Танец друзей»! Кто трудился от души, веселись теперь, пляши!

«Танец друзей» — запись (Барбарики)

Реб: Давайте улыбнемся,

Как хорошо вокруг!

Природа наш хороший,

Наш добрый, верный друг!

Лука: У природы живые краски

И пусть она без опаски.

Пусть живут звери и птицы,

Пусть человека никто не боится.

Вед: Пусть зеленеют парки, сады,
Пусть радостно будет от той красоты.

Пусть дружат солнце и весна,

Пусть веселиться детвора!

Лука: Ребята, на память о нашей встрече вам дарю семена,

Пусть клумба из цветов украсит сад ваш после зимних снов.

(дает корзинку с семенами Ведущему)

Вед: Спасибо, Дедушка Лука, а нам пора прощаться, в детский садик возвращаться. Приезжай теперь к нам в гости, цветами полюбоваться на клумбе, будем ждать. До свидания! (Все прощаются и уезжают под музыку к песне «Веселый автобус» М. Еремеевой)

Организация детской деятельности в условиях лета

Белоусова Светлана Григорьевна, старший воспитатель;

Веселова Татьяна Анатольевна, воспитатель;

Разинькова Светлана Васильевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 138 (г. Иркутск)

Летнюю работу в детском саду принято называть оздоровительной. Этим определяется ее цель и направление. Важно всемерно использовать благоприятные для укрепления здоровья детей условия летнего времени и добиться, чтобы каждый ребенок хорошо поправился и закалился.

Воспитателями заблаговременно проводятся все необходимые работы по подготовке участка и помещений, оборудования, игрушек и пособий, необходимых для жизни и разнообразной деятельности детей, учитывая максимальное пребывание их на воздухе. Большое место отводится вопросам методики физического воспитания детей. Воспитатели вооружаются умениями, необходимыми для проведения летом утренней гимнастики, физкультурных занятий, подвижных игр, игр спортивного характера, досуги, закаливающие процедуры и т.д.

Игра для дошкольников всегда самая доступная, самая увлекательная и интересная деятельность. Поэтому создание педагогически целесообразных условий для разнообразной игровой деятельности является одной из первоочередных задач в организации на участке благоприятного психологического климата, соответствующего потребностям и интересам дошкольников.

При создании условий для разнообразной игровой деятельности на участке детского сада, можно выделить три основных требования:

1. Правильное и целесообразное размещение игровых зон.

Важно, чтобы каждая игровая зона располагала достаточной площадью для определенного вида игр, была удобна и доступна для игр детей всех возрастных групп, привлекая своим оформлением.

2. Наличие многофункционального, трансформируемого и вариативного игрового оборудования.

Оборудование, обладающее такими свойствами, позволит максимально его разнообразить и рационально использовать небольшую по размеру игровую площадку.

3. Учет своеобразия игровой деятельности каждой группы, где выделяют несколько видов игровых зон.

Например, зона для сюжетно — ролевых игр. Этой зоне отводится довольно большая площадь, где есть затемненные места, уютные уголки и возможность удобно разместить необходимые постройки. Здесь оборудуются своеобразный «кукольный уголок». Выносятся кукольная мебель, расставляется в удобном порядке, чтобы дети могли свободно перемещаться и играть подгруппой. Можно расположить несколько игровых построек-макетов машин, ракеты, парохода.

Особого места и оборудования требуют игры с песком и водой. Песочницы располагаются в стороне от площадки, предназначенной для активности детей, так как в песочнице доступ должен быть свободным со всех сторон. Возле песочницы должны быть столики для игр с песком, чтобы дети не разносили песок по участку. Наличие выносного материала обязательно (ведра, совки, формочки, грабли). Для игр с водой можно выносить надувные бассейны, большие полиэтиленовые тазы или ванны, игрушки для игр в воде (надувные или резиновые лодочки, катера и другие), а также пластмассовые и полиэтиленовые баночки, бутылочки раскладываются рядом со столиком.

В жаркое время выносятся шланг и подключается к теплой воде, воспитатель обливает детей (ножки), проводятся игры с водой.

Зона спокойных игр может быть оборудована на веранде или в беседке, расположенной в уединенном месте. Здесь устанавливаются квадратные, прямоугольные столы. Форма таких столов позволяет их блокировать в виде буквы «П», они удобны для настольных игр и других видов деятельности (лепка, рисование, конструирование, ручной труд).

Летом дети очень любят играть в театрализованные игры. Для этого можно отвести беседки, они будут легко превращаться в любимый цирк, театр. Для игр с крупным строительным материалом в летнее время отводится место на утрямбованной площадке под навесом. Площадка должна быть в таком месте, чтобы детям никто не мешал, развернуть строительство и была возможность сохранить постройки. Самая большая площадь на участке предназначена для свободной, двигательной деятельности детей. Летом в этой зоне в корзинах размещают моторные игрушки, атрибутику для подвижных и спортивных игр. Площадка должна быть ровная и хорошо утрямбована, с барьерами, стенками — щитами. В этой же зоне следует выделить место для стоянки и катания на велосипедах, самокатах, машинах.

Так же в летнее время соблюдается питьевой режим. Все дети должны быть в панамках или косынках, в легкой и свободной одежде.

Литература:

1. Кравченко, И. В., Долгова Т. Л. Прогулки в детском саду. Младшая и средняя группы: Методическое пособие/ Под ред. Г. М. Киселевой. — М.: ТЦ Сфера.
2. Лаптева, Г. В. Развивающие прогулки для детей 3—4 лет. Программа для детского сада и не только — СПб.: Речь; М.: Сфера.
3. Пенькова, Л. А. Под парусом Лето плывет по Земле/ Методическое пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС.
4. Рунова, М. Двигательная активность ребенка в детском саду. — М., 2000

Образование — 2020: взгляд в будущее

Владимирова Наталья Юрьевна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 79 (г. Иркутск)

Моя жизнь, моя профессиональная история тесно связана с дошкольниками и системой дошкольного образования... когда-то в стены своего детского сада я пришла ребенком, затем родителем, 13 лет работала педагогом и сейчас занимаю должность старшего воспитателя.

Говоря о будущем образования, нельзя не затронуть личность педагога, который является строителем и творцом детской души. «Строительный материал», над которым работает педагог, — это любознательные, восприимчивые, жаждущие умы. Используя свойства, а иногда преодолевая сопротивление этого материала, педагог придает ему совершенную форму. В этом счастье педагога — видеть, как под твоим началом идет человек в рост, как воплощается в нем твоя мысль, энергия, воля... Поэтому без всяких преувеличений можно смело ска-

Затянуть на участке наличие дорожки для профилактики плоскостопия (камушки расположить по возрастающей, встроить в песок и раскрасить цветной краской).

В летнее время воспитатель организует выходы на экскурсии в парк, к водоемам или можно просто поиграть у фонтана, порисовать мелом на асфальте.

На площадке организуются различные подвижные игры, игры со скакалками. Выносной материал обязателен в специальных корзинах, сумках.

Создавая условия для пребывания детей на летних площадках — верандах, педагоги решают очень важные задачи, такие как оздоровительная, воспитательная, образовательная. Самое главное мы формируем двигательную активность, закаливание солнцем, воздухом и водой. Также педагог организует труд на огороде летом (прополка, посадка, полив грядок). Летом воспитатель закрепляет знания полученные детьми и знакомит с новыми и яркими явлениями, происходящими в окружающем их мире. Педагог создает у детей хорошее настроение, чувство удовлетворенности, бодрости, что является, прежде всего, залогом здоровья, хорошего отдыха и полноценного развития.

Затянуть, что педагог — профессия на все времена. И есть ли дело на земле более ответственное, чем то, что педагог от-важно избрал своей судьбой? Потому что этой судьбе суждено тысячекратно повториться в других судьбах. Педагог, образно говоря, осуществляет связь времен. Он как бы передает эстафету из настоящего в будущее. Так было вчера, так будет завтра.

Что такое будущее? Каким оно станет через несколько десятилетий? Что ждет нас там, за трудноуловимой и в то же время точно и навсегда определенной чертой, где настоящее уже станет прошлым, а прошлое превратится в далекую историю. Будущее всегда притягивает к себе людей, мы постоянно хотим знать то, что нас ожидает, мы живем надеждой на будущее, не подозревая о том, что только от нас, от нашего настоящего зависит то, каким оно будет...

Чем же отличается наше время? Наверное, прежде всего насыщенностью событий и быстротой происходящих перемен. Может кто-то скажет, что мы потеряли «уверенность в завтрашнем дне», но в чем-то жизнь стала интереснее и многограннее. Сегодняшняя Россия не хуже и не лучше прежней — просто она другая. Она — часть нового мира, который предъявляет новые требования ко всем сферам нашей жизни. Воспитание и образование детей не исключение. Поэтому мы должны задуматься над тем, как создать условия для творческого развития ребенка, способного в скором будущем решать задачи, которые сегодня еще даже не сформулированы.

Изменилось очень многое, и прежде всего наши дети, которые чуть ли не с пеленок осваивают мобильные телефоны и компьютеры. Современные дети очень рано развиваются и взрослеют в связи с постоянным развитием общества, его информатизацией, бесконечным потоком информации. Изменились родители — возросли их требования к детским садам, школам.

Сегодня уже и не верится, что не так давно по всей стране в одно время во всех детских садах проходили одни и те же занятия по типовой программе. В современной России педагоги имеют возможность выбирать и основную, и дополнительную программу, более того, они составляют собственные. Оказалось, что в дошкольном образовании работают потрясающе талантливые и творческие люди, необыкновенные оптимисты!

Поскольку Россия стала более открытой частью нового мира, возникла необходимость по-новому посмотреть и на образование: переходить на западные образцы или же развивать систему российского дошкольного образования. Пока идут споры, педагоги фактически создают новую систему, основанную на наших лучших традициях и приемлемых для нас зарубежных образцах.

Министерство образования проводит реформы, несомненно, необходимые на данный момент. Меняется ситуация в регионах. Вопрос только в том, чтобы при их

проведении по отношению к детям и всему дошкольному образованию соблюдался принцип: «Не навреди!».

Образование — это система, которая работает для будущего, которая создает его. Не зря французский писатель, филолог, историк религии Ж. Э. Ренан утверждал, что для любого общества вопрос об образовании является вопросом жизни и смерти. Эрих Фромм, крупнейший мыслитель XX в., один из великих психологов, утверждал, что эволюция человека зависит только исключительно от его способности передавать знания будущим поколениям.

Заглядывая в завтрашний день образования, хочется сказать об образе детского сада будущего... не современное оборудование должно стать его главным показателем, оно должно лишь быть необходимым условием его существования. Атмосфера молодости, любви, творчества, ценности знаний и культуры — вот та среда обитания, в которой бы хотелось находиться. Это обеспечение талантливыми, умными, профессиональными специалистами. Ведь именно они развивают и детский сад, и ребенка в детском саду.

Современный человек должен быстро реагировать на меняющееся положение дел, должен быть подготовлен к трудностям и стремительному движению времени, перед подрастающими поколениями стоит задача создать новое общество, в котором не должно быть деления, свои и чужие.

Я думаю, что современное образование способно решить все эти задачи.

Часто возникает вопрос: «Какой должен быть педагог, по какой дороге он должен направить своих воспитанников? Ведь именно я как педагог, наставник, закладываю в воспитанниках то «разумное, доброе, вечное», что останется с ними на всю жизнь.

Меняются времена и лица, меняются воспитанники, но остается главное вложить в них понимание происходящего в данный момент времени. Научить уважать историю своей страны и учитывать уроки прошлого, идти вперед строя свое будущее!

Предпосылки и условия формирования когнитивных компетенций у детей шестилетнего возраста

Гаджимагомедова Татьяна Гаирбековна, старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Научные и эмпирические наблюдения за шестилетними детьми свидетельствуют о серьезных изменениях, происходящих в психологическом облике старшего дошкольника и широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя в ходе прак-

тической деятельности через общение со взрослыми и сверстниками.

Анализ литературных источников по проблеме старшего дошкольного возраста позволил нам сделать вывод, что данный возраст неаппетитен (сензитивен) для:

— развития продуктивных приемов и навыков учебной работы (умения учиться);

- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития шестилетнего ребенка. Многие авторы отмечают, что именно в этом возрасте преобразуются интеллект, личность, социальные отношения, ведущую роль начинает приобретать учебно-познавательная деятельность. Однако это не исключает того, что шестилетний ребенок активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

Старший дошкольный возраст — это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Именно в этот период задач взрослого является не только создание предметно-развивающей среды, но и формирование качеств будущего ученика, поэтому, в первую очередь, культивируются взрослыми в детях этого возраста организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и пр. Однако, большинство этих позитивных достижений внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки, связанной с началом школьного обучения. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, так как не имела бы необходимых оснований. Чем больше качественно новых приобретений будет у старшего дошкольника, тем легче он справится с предстоящими сложностями школьного обучения.

Развитие психики старших дошкольников происходит главным образом на основе ведущей для них деятельности — сюжетно-ролевой и дидактической игры. Включаясь в такого рода игры, дети постепенно учатся подчиняться требованиям, что предполагает появление новых качеств психики.

Например, ребенок учится управлять своим вниманием согласно требованиям занятий. Ребенку хочется смотреть в окно, где выпал первый снег или кошка карабкается на дерево, но нужно слушать объяснение нового способа решения задания, и не просто слушать, а хорошо запомнить все детали этого способа, чтобы правильно его

выполнить. Постоянное следование требованиям педагога, управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию у детей произвольности. Постепенно это качество, как один из важнейших психических процессов, ляжет в основу учебно-познавательной деятельности шестилетнего ребенка. Это проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудности и препятствия.

При выполнении тех или иных заданий дети обычно отыскивают наилучшие пути их решения, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации (особенно наглядно эта внутренняя работа проявляется на занятиях по труду). Необходимость контроля и самоконтроля в учебно-познавательной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у шестилетних детей способности к планированию и выполнению действия про себя, во внутреннем плане.

Одно из важных требований к учебной-познавательной деятельности детей данной возрастной группы состоит в том, что они должны развернуто обосновывать справедливость своих высказываний и действий. Многие приемы такого обоснования указывает взрослый. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить, которые предполагают формирование у старших дошкольников умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия — основные новообразования ребенка старшего дошкольного возраста. Благодаря им психика старшего дошкольника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в школе, для нормального перехода позиции дошкольника к позиции ученика с его особыми возможностями и требованиями. Мы полагаем, что сформированность этих новообразований ляжет в основу развития когнитивных компетенций шестилетних дошкольников.

Мы предполагаем, что процесс формирования когнитивных компетенций в этом возрасте может быть связан с:

- 1) расширением круга представлений шестилетних детей о событиях и явлениях окружающего мира, пробуждение познавательного интереса к этим вопросам;
- 2) воспитанием эмоционально-ценностного отношения к событиям и явлениям окружающего мира;
- 3) обращением шестилетних дошкольников к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне: его осмысление, анализ и интерпретация на основе наблюдения за явлениями и событиями окружающей жизни, на основе самонаблюдения и самопознания, сравнение своего опыта с опытом других людей;

4) комплексном развитии у шестилетних дошкольников всех показателей познавательного интереса: познавательно-интеллектуальных предпочтений, интереса к когнитивно насыщенным сферам деятельности, познавательной активности, ценностного отношения к ситуации учения, позиции школьника.

Установлено, что в качестве субъектов развития когнитивной компетентности старшего дошкольника выступает социально и педагогически ориентированное сообщество родителей и специалистов-профессионалов. Содержание их педагогической деятельности, направленной на старшего дошкольника, предполагало содействие оптимальному развитию знаний и навыков, характеризующих их когнитивную компетентность. В связи с этим нами проанализирована предложенная Л. С. Выготским и уточненная в новых условиях Д. И. Фельдштейном классификация следующих двух групп знаний и навыков:

1. Освоение детьми предметно-практических навыков:

- осуществление адекватного возрасту самообслуживания (соблюдение основ здорового образа жизни, правил личной гигиены и режимных требований, уборка своих вещей и игрушек и т.п.) и элементарного труда с учетом национальных (семейных) и общечеловеческих традиций (помощь по дому, хозяйству, участие в приготовлении пищи, забота о младших, престарелых и других членах семьи);

- организация своего социально-деятельностного пространства и осуществление детской деятельности (заниматься игровой и неигровой деятельностью самостоятельно и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, умея высказывать свои желания и учитывать мнение партнеров);

- пользование средствами инфраструктуры (телефон, телевизор, магнитофон, компьютер и др.);

- выполнение правил личной безопасности в социуме (соблюдение домашних правил личной безопасности, правил дорожного движения, поведения в транспорте, на природе, на улице, общения с незнакомыми людьми и т.п.).

2. Усвоение детьми норм человеческих отношений со сверстниками и взрослыми с учетом разнообразия традиций общения народов:

- познание ценностей культуры и норм поведения своего и других народов (представления о сущности понятий гражданина и патриота, об истории, быте, культуре, природе своей родины; о многообразии культур других народов);

- формирование базовых представлений о статусном положении и функциях того или иного пола в семье, о стереотипах поло-ролевого поведения, специфичного для девочек и мальчиков, общепринятых в поликультурном обществе, и выработка соответствующих норм поведения и общения;

- овладение основами знаний и навыками духовно-нравственного поведения в семье и окружающей

среде, осознание культурных норм поведения в обществе с учетом национальных и общечеловеческих ценностей;

- установление и поддержание дружеских контактов со сверстниками и взрослыми с учетом национальных семейных традиций и общечеловеческих ценностей (находить друзей среди детей своего и противоположного пола, уметь дружить и играть, делиться с другими, сочувствовать другому независимо от национальной принадлежности и культурных предпочтений); планировать и осуществлять действия с учетом интересов других людей;

- усвоение базовых требований и правил поведения в школе и выработка соответствующих умений на основе толерантности (навыки двуязычного общения со взрослыми и детьми согласно принятому в поликультурном обществе этикету: обращения, просьбы, предотвращение и разрешение конфликтов и т.п.); проявление необходимой активности и умений выполнять задания самостоятельно и совместно с другими детьми.

Это позволило нам предположить, что развитие когнитивных компетенций у детей старшего дошкольного возраста реализуется через интегративную форму подачи материала. Интегративный подход складывается из взаимосвязанных компонентов воспитательной технологии:

1) определения значимого содержания в контексте основного направления и тем недельного погружения;

2) интегративной поддержки заявленной тематики через игровую деятельность, режимные моменты, прогулку;

3) привлечения родителей воспитанников к осмысленному поддержанию познавательного интереса изучаемой тематики;

4) осуществления социокультурной поддержки со стороны музеев, театров, выставок и т.д. в рамках научного осведомления.

Именно интегративный подход, по нашему мнению, позволяет сформировать одну из ключевых компетенций старшего дошкольного возраста — когнитивную. Используя данный подход к формированию когнитивных компетенций педагог помогает ребенку выделить существенный момент ситуации и учит детей выполнять алгоритм действий, приводящий к намеченному результату. В работе по формированию когнитивных компетенций как основы учебно-познавательной деятельности необходимо учить ребенка ставить цели, искать пути и способы их достижения. Однако ребенок шести лет еще не может самостоятельно организовать свою учебно-познавательную деятельность и нуждается в руководящей и направляющей поддержке педагога.

Для того, что бы правильно организовать учебно-познавательную деятельность детей педагогу требуется:

- умение привлекать ребят и развивать у них интерес к исследовательской деятельности; умение стимулировать актуальные знания и жизненный опыт; формировать активное отношение к явлениям окружающей действительности;

- умение ясно и четко излагать материал; умение логически правильно проектировать и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу;

— создавать проблемные ситуации и другие условия для развития познавательных процессов, чувств, воли, культуры поведения; стимулировать познавательную самостоятельность и творческое мышление, практиковать постановку проблемных вопросов, требующих применения знаний;

— прививать устойчивый интерес к исследовательской деятельности;
— владеть культурой общения и учить детей этому;
— создавать условия для комфортного психологического контакта для своих воспитанников.

Литература:

1. Ермаков, Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 4. С.8–15.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 3. С.34–42.
3. Кабардов, М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С.34–49. 5. 4.Петровская Л. А. Компетентность в общении. М.: ИНФА-М, Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. С.224
4. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды — Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт. 1999. С.320

Использование элементов здоровьесберегающих технологий в условиях дошкольного учреждения

Зерщикова Инна Владимировна, воспитатель;

Шопоняк Елена Владимировна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 41 «Семицветик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

С раннего детства мы — педагоги дошкольного образования должны прививать навыки здорового образа жизни детям, выбирая оптимальные методы и формы работы. Особенность педагогической деятельности в работе с детьми дошкольного возраста состоит в том, чтобы у ребенка сформировать навыки, необходимые для поддержания здоровья. Здоровье детей мы рассматриваем как состояние физического, психического и социального благополучия.

Комплексная, целенаправленная работа по валеологическому воспитанию составляет существенное звено в развитии личности ребенка и позволяет научить детей использовать полученные знания на практике, на благо своему здоровью.

Любое занятие общеразвивающего или оздоровительного характера должно доставлять ребенку радость. Необходимо соблюдать при этом принцип: здоровые нагрузки, а не перегрузки укрепляют организм.

Организация валеологической среды позволяет нам решать следующие задачи:

1. Забота об охране и укреплении здоровья детей, овладение приемами закаливания;
2. Улучшение работы функций нервной и сердечно-сосудистой системы, дыхания;
3. Формирование умений произвольно управлять телом, регулировать эмоции;
4. Развитие познавательной сферы ребенка на основе здоровьесбережения.

Педагогическим коллективом для решения вышеперечисленных задач был составлен план мероприятий; проведены диагностические исследования по проблеме при-

общения детей к здоровому образу жизни; внедрены в учебно-воспитательный процесс комплекс мер, предусмотренных программой по валеологическому воспитанию; обобщены полученные в ходе подведения итогов результаты, составлены рекомендации.

Не можем не указать используемые нами формы и методы оздоровления детей.

Основные принципы организации деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей (целостность, комплексность, своевременность, дифференцированный подход, последовательность, учет психофизических и возрастных особенностей детей, систематичность) привели к следующим результатам: снизился уровень заболеваемости; изменилось отношение к своему здоровью; дети овладели навыками самооздоровления; пришло осознание взрослыми понятия «здоровье», и влияния образа жизни на состояние здоровья.

Медицинские работники совместно с педагогами ведут постоянный поиск методов оздоровления детей в условиях дошкольных образовательных учреждений. Мы понимаем, что для массового оздоровления должны использоваться эффективные, несложные в осуществлении методы, обеспечивающие максимально полный охват нуждающихся, и, в тоже время, не нарушающие учебно-воспитательного процесса.

Лучшими для решения данной проблемы являются методы:

1. Витаминотерапия;
2. Оптимальный двигательный режим и лечебная физкультура (по показаниям);
3. Физиотерапия;
4. Фитотерапия и ароматерапия;

5. Укрепление зрительного анализатора;
6. Строгое соблюдение продолжительности и организации прогулок на свежем воздухе;
7. Проведение дыхательных упражнений и точечного самомассажа;
8. Оздоровительные занятия и мероприятия.

Чтобы комплексная система оздоровления влилась в общий ритм работы детского сада, мы скорректировали организацию воспитательно-образовательного процесса. Приняли решение: создать благоприятные условия для оптимального физического, психического и эмоционального благополучия каждого ребенка, а также для повышения его познавательной активности. На педсоветах, семинарах, консультациях обсуждались вопросы общего и индивидуального оздоровления детей.

Для выявления индивидуальных особенностей каждого ребенка в саду ведется разработанная для этих целей документация: лист педагогического наблюдения за ребенком; лист здоровья, в котором отмечается состояние здоровья ребенка, назначения врача, рекомендации психолога, логопеда.

Мы уверены, что режим жизни детей должен быть «подвижно — адаптирован» в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей. Каждый ребенок воспринимает материал по-своему: один лучше запоминает услышанное, другой — увиденное, третий — проигранное. Следует также отметить важность неоднократного повторения излагаемого материала, иногда даже в одной и той же интерпретации.

Рекомендуем элементы здоровьесберегающих технологий вводить в утреннюю гимнастику, в режимные моменты, в свободное время, заменять ими динамические паузы на занятиях.

Изучение материала целесообразно начинать с младшего дошкольного возраста на доступном для детей уровне, используя стихи, сказки, рассказы, исполнение песен, организации подвижных игр.

Работа с малышами по валеологическому воспитанию должна быть динамичной, эмоциональной, неустойчивой и разнообразной. А это объективно подталкивает к поискам как традиционных, так и нетрадиционных приемов в оздоровительной и профилактической работе с детьми.

Дети должны знать, для чего они делают то или иное упражнение. Для этого педагогу необходимо доступно обосновать каждое упражнение, которое они предлагают сделать детям. Создать условия, при которых дети будут выполнять упражнение с удовольствием, легко, весело, без принуждения. Педагогам необходимо помнить о влиянии эмоций на деятельность детей. Умеренные эмоции являются организующими, а сильные — дезорганизующими.

Темы занятий в игровой форме с использованием элементов здоровьесбережения изучаются в свободное от занятий время. При работе педагогов с данной рекоменда-

цией важен творческий подход, допускаются изменения, дополнения.

Работа построена по концентрическому принципу. Первые занятия являются формирующими. На последующих занятиях умения и навыки совершенствуются и закрепляются.

Чтобы профилактическая и оздоровительная работа положительно влияла на развитие детей, укрепление их здоровья необходимо соблюдать следующие рекомендации:

1. Выбатывать у детей положительную мотивацию на здоровый образ жизни, что приведет к улучшению их физического, психического и духовного благополучия;
2. Четкое чередование различных видов деятельности и отдыха детей — суть рационального режима;
3. Коррекционно-оздоровительная работа, в частности профилактический точечный массаж и дыхательная гимнастика, позволяют уравновесить повышенную возбудимость детей;
4. Релаксационные упражнения позволяют успокоить детей и снять мышечное и эмоциональное напряжение;
5. Оздоровительные мероприятия после дневного сна необходимо применять для постепенного перехода детей от спокойного состояния к бодрствованию;
6. Обеспечивать необходимые условия для продуктивной познавательной деятельности, учитывая индивидуальные особенности детей;
7. В полной мере использовать основные средства естественного закаливания — воздух, вода и солнце;
8. Используя закаливающие мероприятия необходимо соблюдать основные принципы: постепенности, системности, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка;
9. Настойчиво выбатывать привычку к правильному дыханию — дышать через нос, глубоко, ровно, ритмично.
10. Воспитание навыков личной гигиены и поддержание чистоты тела, одежды;
11. Изменение мировоззрения воспитателя, его отношения к себе, своему жизненному опыту с позиции проблем здоровьесбережения.

Невозможно воспитать ребенка словами без личного примера. Только личный пример порождает в детях искреннюю заинтересованность. Нельзя говорить о добре и в то же время быть сердитым. Нельзя говорить о вреде тех или иных продуктов, а самому употреблять их в пищу. Значимость педагога в привитии здорового образа жизни детям мудро подметил В. А. Сухомлинский «Забота о здоровье детей — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

Литература:

1. Селевко, Г. К. «Современные образовательные технологии». М., 1998

2. Касаткина, В. Н., Щеплянина Л. А. «Здоровье» Учебно-методическое пособие, 2003
3. Каралашвили, Е. А. «Физкультурная минутка» — М., 2003
4. Смирнов, Н. К. «Здоровьесберегающие образовательные технологии» — М., 2003
5. В. Н. Ковалько «Здоровьесберегающие технологии» — М., 2004
6. Л. А. Обухова «Тридцать уроков здоровья для первоклассника» — М., 2002
7. К. К. Утробина «Занимательная физкультура для детей 6–7 лет» — М., 2004
8. М. Р. Максинева «Занятие по ОБЖ с младшими школьниками» — М., 2004
9. Н. С. Голицина «Нетрадиционные занятия физкультурой» — М., 2004
10. Н. Яковлева «Технологическая помощь детей» — С. Пб., 2002
11. В. Г. Алямовская «Предупреждение психологического напряжения» — М., 2002.

Здоровьесберегающая среда в ДОУ как фактор внедрения ФГОС ДО

Иванова Светлана Станиславовна, воспитатель
ГБДОУ «Детский сад № 70» (г. Севастополь, Республика Крым)

В статье описываются применяющиеся в работе ДОУ здоровьесберегающие педагогические технологии, повышающие результативность воспитательно-образовательного процесса, формирующие у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающие технологии.

Актуальность исследования. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании — технологии, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования — задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей. Физическое здоровье детей неразрывно связано с их психическим здоровьем, эмоциональным благополучием. Исходя из принципа “здоровый ребенок — успешный ребенок”, невозможно решение проблемы воспитания социально адаптированной личности без осуществления системы мероприятий по оздоровительной работе и физическому воспитанию детей. Поэтому в настоящее время в качестве одного из приоритетных направлений педагогической деятельности выделяется применение в условиях детского сада здоровьесберегающих технологий.

Цель статьи заключается в раскрытии основополагающих факторов, способствующих организации здоровьесберегающей среды в ДОУ как фактора внедрения ФГОС ДО.

Изложение основного материала. На сегодняшний день существует более 300 определений здоровья. В Уставе Всемирной организации здравоохранения: здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [1, с. 21–28].

Большинство педагогов (А. А. Баранов, Е. Л. Вишневская, В. В. Каргенов и др.) придерживаются опреде-

ления здоровья, часто имея в виду его физическую составляющую, забывая о социально-психологической и духовно-нравственной. Важно переломить эту тенденцию и руководствоваться определением здоровья как многогранного понятия, включающего физический, социально-психологический и духовно-нравственный аспект.

Концепция модернизации российского образования предусматривает создание условий для повышения качества общего образования и в этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагает создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Согласно современным представлениям на основе ФГОС ДО, целью образования является всестороннее развитие ребенка с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей при сохранении и укреплении здоровья.

Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от программы, по которой работают педагоги, конкретных условий дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), профессиональной компетентности педагогов, а также показаний заболеваемости детей.

Понятие «здоровьесберегающие педагогические технологии» у разных авторов трактуются по-разному. Н. К. Смирнов, как родоначальник понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии» утверждал, что их можно рассматривать как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики, как совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба для их

здоровья, как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье ребенка и педагога. Он считает, что как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой педагогической технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса — детей и их родителей, педагогов [3, с. 240].

Здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как сертификат безопасности для здоровья и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные педагогические технологии задачами здоровьесбережения.

Цель здоровьесберегающих технологий в ДОУ:

- Относительно ребенка — 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 здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

- Относительно взрослых — содействие становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья воспитателей ДОУ и валеологическому просвещению родителей

Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих педагогических технологий повысит результативность воспитательно-образовательного процесса, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, если будут созданы условия для возможности корректировки технологий, в зависимости от конкретных условий и специализации ДОУ; если, опираясь на статистический мониторинг здоровья детей, будут внесены необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечен индивидуальный подход к каждому ребенку; будут сформированы положительные мотивации у педагогов ДОУ и родителей детей.

Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

К современным здоровьесберегающим технологиям относятся: ритмопластика; динамические паузы (физкультминутки); подвижные и спортивные игры; релаксация; технологии эстетической направленности; гимнастика пальчиковая; гимнастика для глаз; гимнастика дыха-

тельная; гимнастика пробуждения; оздоровительный бег; физкультурное занятие; проблемно-игровые (игротренинги и игротерапия) и коммуникативные игры; занятия из серии «Здоровье», самомассаж; технологии музыкального воздействия; технологии воздействия цветом; технологии коррекции поведения; сказкотерапия и т.п.

Этапы внедрения здоровьесберегающих технологий включают:

- Анализ исходного состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности дошкольников, их валеологических умений и навыков, а также здоровьесберегающей среды ДОУ.

- Организацию здоровьесберегающего образовательного пространства в ДОУ.

- Установление контактов с социальными партнерами ДОУ по вопросам здоровьесбережения.

- Освоение педагогами ДОУ методик и приёмов здоровьесбережения детей и взрослых ДОУ.

- Внедрение разнообразных форм работы по сохранению и укреплению здоровья для разных категорий детей и взрослых.

- Работа валеологической направленности с родителями в ДОУ [2, с.36].

Данные технологии имеют оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность, в итоге, формирует у ребенка привычку к здоровому образу жизни. Эта работа осуществляется комплексно: воспитателями, инструктором по физическому воспитанию, музыкальными руководителями, логопедами, педагогом-психологом.

Данные технологии помогают гармонизации психоэмоционального состояния, учат детей понимать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать и чувствовать свое тело.

Система здоровьесбережения в ДОУ включает:

- различные оздоровительные режимы (адаптивный, гибкий, щадящий, по сезонам, на время каникул);

- комплекс закаляющих мероприятий (воздушное закаливание, хождение по “дорожкам здоровья”, профилактика плоскостопия; хождение босиком, “топтанье” в тазах, полоскание горла и рта, максимальное пребывание детей на свежем воздухе, бодрящая гимнастика);

- физкультурные занятия всех типов;

- оптимизация двигательного режима: традиционная двигательная деятельность детей (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, проведение подвижных игр, прогулки) и инновационные технологии оздоровления и профилактики (ритмопластика, логоритмика, сухой бассейн, массажёры, тактильные дорожки);

- организация рационального питания;

- медико-профилактическая работа с детьми и родителями;

- соблюдение требований СанПиНа к организации педагогического процесса;

- комплекс мероприятий по сохранению физического и психологического здоровья педагогов.

- Направления работы по здоровьесбережению в ДОУ
- Интеграция задач физкультурно-оздоровительной работы в различные виды совместной деятельности;
- Внедрение инновационных здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательный процесс ДОУ;
- Разнообразие форм физкультурно — досуговой деятельности с дошкольниками;
- Формирование привычки к здоровому образу жизни у дошкольников, педагогов и родителей;
- Совершенствование физических качеств и обеспечение нормального уровня физической подготовленности в соответствии с возможностями и состоянием здоровья ребенка;
- Выявление интересов, склонностей и способностей детей в двигательной деятельности и реализация их через систему спортивно-оздоровительной работы;
- Обеспечение физического и психического благополучия ребёнка в ДОУ [2, с. 84].

Укрепление здоровья ребенка — это не периодические мероприятия, а идеология воспитания, поведенческая база, которая остается с человеком на всю жизнь. Результатами внедрения здоровьесберегающих технологий в ДОУ являются:

1. Сформированные навыки здорового образа жизни воспитанников, педагогов и родителей ДОУ.

2. Взаимодействие специалистов ДОУ в организации физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками специализированных групп.

3. Проявление толерантности всех участников внедрения здоровьесберегающих технологий в педагогический процесс ДОУ.

4. Формирование нормативно-правовой базы по вопросам оздоровления дошкольников.

5. Внедрение научно-методических подходов к организации работы по сохранению здоровья детей, к созданию здоровьесберегающего образовательного пространства в ДОУ и семье;

6. Улучшение и сохранение соматических показателей здоровья дошкольников.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как одну из самых перспективных систем современности и как совокупность методов и приемов организации обучения дошкольников, без ущерба для их здоровья. Эффективность позитивного воздействия на здоровье детей различных оздоровительных мероприятий, составляющих здоровьесберегающую технологию, определяется не столько качеством каждого из этих приемов и методов, сколько их грамотной «встроенностью» в общую систему, направленную на благо здоровья детей и педагогов и отвечающую единству целей и задач.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 2. с.21–28.
2. Назаренко, Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений. — М., 2002. — с.240.
3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. — М.: АРКТИ, 2003. — с. 272.

Развитие оптико-пространственных представлений и графо-моторных навыков у дошкольников

Иванченко Оксана Викторовна, воспитатель
МБДОУ № 11 «Машенька» (г. Сургут)

Проблема ориентации человека в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений.

Пространственные представления, хотя и возникают очень рано у детей дошкольного возраста, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета. В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетические, осязательные, зрительные, слуховой, обонятельный). У маленьких детей

особая роль принадлежит кинестетическому и зрительному анализаторам.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами) В понятие пространственной ориентации входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного расположения предметов. Например, вам предложили взять книгу, и сказали, что она стоит на полке справа, в середине второго сверху ряда. Вы подошли и сразу обратили на нее внимание. Затем Вы потяну-

лись к ней (к этой, а не другой), взяли в руки, приблизили к глазам, тем самым Вы продемонстрировали свою пространственную и зрительно — моторную координацию. Для взрослых все вышеперечисленные действия совершенно элементарны, а ребенок же должен все это сначала понять, осознать, без этих и многих других основополагающих для развития ребенка понятий, он не может правильно ориентироваться в пространстве, успешно познавать окружающий мир, активно преобразовывать его.

В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

Пространственное представление у детей развивают в различных видах деятельности: на занятиях по математике, изобразительности, на индивидуальных занятиях, на музыкальных и физкультурных. Так же пространственное представлений у детей развивают во время режимных процессов: в утренней гимнастике, во время умывания, одевания, приема пищи, в дидактических и подвижных играх. А так же используя повседневную жизнь.

Сформированность пространственных и временных представлений характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе, что является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, обеспечивает целостное гармоничное развитие детей. От уровня сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности.

Хорошо развитая пространственная ориентация, четкие представления о форме и размере предметов, позволяют ребенку обойтись без проблем, которые в противном случае могут возникнуть уже в младших классах школы.

Современный учебный процесс предусматривает работу с графическими моделями, структурно — логическими схемами, символическими опорами, для понимания которых необходимо хорошее знание пространственных отношений. Усвоение пространственных отношений требует времени.

Так что начинать обучение надо как можно раньше. А начинают с малого: с режима дня, воспитания собранности, организованности, ответственности, конечно, инициативы в рамках поставленных временных ограничений. Ориентация в пространстве и ориентация во времени — важнейшие условия не только для успешного обучения, но и для успешной адаптации к любым жизненным ситуациям.

Познание ребенком пространства и ориентировка в нем — процесс сложный и длительный, а развитие у детей пространственных представлений требует специального обучения. Его основой должно быть, прежде всего, накопление знаний о предметах окружающего мира в их пространственных отношениях. Восприятие пространства не ограничивается лишь накоплением чувственного опыта. С возрастом развивается стремление к более точному определению пространственных отношений, численному их выражению. Чисто сенсорный опыт восприятия пространства перестраивается в логическое его познание посредством измерения. Большое значение для формирования механизма вторично сигнальной регуляции пространственного различения имеет словарная работа и воспитание культуры речи, как на специальных занятиях, так и в играх детей, в их повседневной жизни.

Понятие «пространственная ориентация» используется для характеристики умения человека ориентироваться не только на местности, но и на себе, на другом человеке (левая рука, правая рука), на различных предметах, в условиях ограниченного пространства, например на листе бумаги. Этот процесс также предполагает активные действия субъекта в пространстве. Пространственные отношения начинают развиваться очень рано, это отмечали педагоги и психологи в своих работах.

Т.А. Мусейбова отмечала, что пространственные отношения развиваются у ребенка поэтапно: на 1 этапе дети учатся ориентироваться «на себе»: определять различные части тела, лица, в том числе и симметричные; понимать их соотношение с различными сторонами собственного тела (впереди, сзади, вверху, внизу, справа и слева).

Умение ориентироваться «на себе» служит основой для овладения ориентировкой на других объектах — 2 этап; умение ориентироваться в окружающем пространстве не только «от себя», но и «от любых предметов».

1 этап — ребенок осваивает словесную систему отсчета по направлениям.

2 этап — применение освоенных ребенком навыков в окружающем пространстве, как в трехмерном, так и на плоскости.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем. Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Изучавшие пространственные представления и ориентировку в про-

странстве исследователи установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками.

Помимо развития оптико-пространственных представлений, одним из направлений готовности к школе является развитие графо — моторных навыков. Над проблемой развития мелкой моторики работали педагоги: Н.А. Федосова, О.В. Уварова, Е. Карельская и др. Как отмечала М.М. Кольцова «движение пальцев рук имеет особое значение, так как оказывает огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка». А письмо — это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, также хорошо развитого оптико-пространственного восприятия и произвольного внимания.

Если ребенок до начала обучения его грамоте не приобрел умения сравнивать предметы по форме (круглый, овальный и т.д.), по величине и не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании оптически сходных букв. Профилактика должна быть направлена на преодоление отставания в развитии речи и мышления. Усвоение ребенком словесных обозначений различных пространственных признаков чрезвычайно важно, поскольку знание названий помогает ему обобщить эти признаки и абстрагировать их от конкретных предметов. Ребенок, умеющий абстрагировать от конкретных предметов понятия формы и величины, может ответить на вопросы о том, что бывает круглым, толстым, тонким и т.д.

Недостаточная сформированность пространственных представлений и графо-моторных навыков выражается в ряде типичных ошибок, по-разному проявляющихся в различных видах учебной деятельности, в поведении детей:

- в поведении: пространственные ошибки при выполнении правил расположения предметов и требований педагога, связанных с направлением движения ребенка (вперед, назад, в сторону);
- в чтении: пространственное неразличение сходных по форме букв и т.д.;

- в письме: неумение соотнести букву и линии тетради, т.е. ориентироваться в пространстве листа тетради, смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону;

- в арифметике: ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 5 вместо 2) несформированность пространственных представлений, неумение ориентироваться на листе бумаги;

- в рисовании: неумение расположить рисунок на пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке;

- в гимнастических упражнениях: неправильное направление движения при перестроении под команду, трудности переключения с одного направления движения на другое и т.д.

Педагог-исследователь О.И. Галкина (1965) в своих исследованиях отмечает, что для формирования пространственных представлений и графо — моторных навыков важно проводить с ребенком следующую работу:

- накопление детьми разнообразного чувственного опыта пространственного различения на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность детей;

- приобретение словесных знаний, обеспечивающих отвлечение, обобщение и синтез пространственных признаков и отношений в единстве с практикой их различия;

- умение пользоваться пространственными представлениями при решении мыслительных задач и развитие мелкой моторики в процессе различных видов самостоятельных работ.

А реализация данной деятельности связана с разработкой системы упражнений, как на занятиях, так и вне их, с целью совершенствования навыков пространственной ориентировки и развитию мелкой моторики.

Поставленная работа должна решаться в тесной взаимосвязи со всеми узкими специалистами, потому что только комплексная работа по развитию оптико-пространственных представлений и графо-моторных навыков дает возможность решать все поставленные задачи в период дошкольного обучения, что является положительной предпосылкой в дальнейшем школьном обучении.

Литература:

1. Аксенова, М.Н. Развитие тонких движений рук у детей с нарушениями речи / М.Н. Аксенова // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 8. — с.25
2. Баренцова, Н.П. Готовим руку к письму / Н.П. Баренцова // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 2. — с.17
3. Безруких, М.М., Филиппова Т.А. Ступеньки к школе. Тренируем пальчики / М.М. Безруких — М.: 2000. — с.7
4. Безруких, М.М. Учимся находить одинаковые фигуры / М.М. Безруких — М.: 2001. — с.12
5. Большакова, С.Е. Формирование мелкой моторики рук / С.Е. Большакова. — М.: 2009. — с.26
6. Веракса, Н.Е. Формирование единых временно — пространственных представлений / Н.Е. Веракса // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 5. — с.37
7. Гаврина, С.Е., Кутявина, Н.Л. Подготовка руки к письму / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина. — М.: 2006. — с.4
8. Гаврина, С.Е. Развиваем руки — чтобы научиться и писать и красиво рисовать / С.Е. Гаврина. — М.: 1998. — с.18

9. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О.И. Галкина. — М.: 1965. — с.37
10. Голубина, Т.С. Чему научит клеточка / Т.С. Голубина. — М.: 2005. — с.7
11. Данилова, В.В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / В.В. Данилова. — М.: Просвещение, 1987. — с.57
12. Крушевицкая, О.И. Путешествуем слева направо / О.И. Крушевицкая. — М.: 2001. — с.28
13. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. — М.: 1983. — с.21
14. Липакова, В.И. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно — пространственных функций у детей и взрослых / В.И. Липакова. — М.: 2000. — с.16
15. Люблинская, А.А. Еще раз о преемственности в работе детского сада и школы / А.А. Люблинская // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 8. — с.25
16. Люблинская, А.А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей / А.А. Люблинская // Вопросы детской и общей психологии. — М. — 1954. — с.47
17. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З.А. Михайлова. — М.: 1985. — с.56
18. Новоторцева, Н.В. Развитие речи / Н.В. Новоторцева. — Я.: 1995. — с.23
19. Обухова, Л.Р. Нейропсихологический анализ нарушений пространственных представлений у детей и взрослых / Л.Р. Обухова. — М.: 1986. — с.44
20. Парамонова, Л.Г. Советы родителям детей с нарушениями письма / Л.Г. Парамонова. — М.: 2003. — с.29
21. Рогалевич, Н.Н. 100 заданий для успешной подготовки ребенка к школе / Н.Н. Рогалевич. — М.: 2007. — с.67
22. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста / Н.Я. Семаго. — М.: 2007. — с.25
23. Сохина, В.А. Тарунтаева, Т.В. Подготовка детей к школе в детском саду / В.А. Сохина, Т.В. Тарунтаева, — М.: 1977. — с.30
24. Сохина, В.П. Восприятие формы дошкольниками и конструирование / В.П. Сохина // Дошкольное воспитание. — 1974. — № 2. — с.29
25. Степаненкова, Э.Я. Развитие пространственной ориентировки / Э.Я. Степаненкова // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 6. — с.17
26. Топоркова, И.Г. Готов ли ваш ребенок к школе? / И.Г. Топоркова. — М.: 1982. — с.12
27. Титова, О.В. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП / О.В. Титова. — М.: 2007. — с.31
28. Ткаченко, Т.А. Использование физкультминуток для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушением речи / Т.А. Ткаченко. // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 3. — с.28
29. Успенская, Л.П. Учитесь правильно говорить / Л.П. Успенская. — М.: 1991. — с.11
30. Филиппова, С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму / С.О. Филиппова. — СПб.: 2004. — с.40
31. Филатова, И.А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова. — Екатеринбург. 2000. — с.5
32. Чуднова, Р.К. Обучение детей ориентировке / Р.К. Чуднова. — М.: 1999. — с.22
33. Эльконин, Д.Б., Венгер, А.Л. Особенности психического развития детей 5—7 летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. — М.: 1988. — с.87
34. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 3. — с.43
35. Столяр, А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А.А. Столяр. — М.: Просвещение, 1988. — с.68

Формы взаимодействия ДОУ с семьей в период закаливания детей старшего дошкольного возраста в весенне-летний сезон

Ислямова Урьяне Сейяровна, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97 «Добрынюшка» (г. Симферополь Республики Крым)

В статье описываются формы взаимодействия ДОУ с семьей в период закаливания детей старшего дошкольного возраста в весенне-летний сезон. Поиск эффективных способов сохранения и укрепления здоровья дошкольников предусматривает повышение роли родителей в оздоровлении детей, приобщении их к здоровому образу жизни, создание традиций семейного физического воспитания.

Ключевые слова: закаливание, старший дошкольный возраст, формы взаимодействия ДОО с родителями.

Актуальность исследования. Вопросы здоровья детей методами закаливания и организации их жизни были предметом исследования многих педагогов как прошлого, так и настоящего времени: Дороновой Т., Зверевой О. Л., Кротовой Т. В., Маханёвой М. Д., Рылеевой Е. и другими. В их трудах поднимаются вопросы организации совместной с родителями оздоровительной работы с дошкольниками, использования в режиме дня всех естественных факторов внешней среды, повышения двигательной активности детей, обеспечения максимального пребывания их на открытом воздухе и рационального питания, соблюдения санитарно-гигиенических норм.

Анализ последних достижений. Вопросы здоровья детей методами закаливания и организации их жизни были предметом исследования многих педагогов как прошлого, так и настоящего времени: Дороновой Т. Н., Зверевой О. Л., Кротовой Т. В., Маханёвой М. Д., Рылеевой Е. В. и другими. В их трудах поднимаются вопросы организации совместной с родителями оздоровительной работы с дошкольниками, использования в режиме дня всех естественных факторов внешней среды, повышения двигательной активности детей, обеспечения максимального пребывания их на открытом воздухе и рационального питания, соблюдения санитарно-гигиенических норм.

Цель статьи заключается в раскрытии преемственных и согласованных форм взаимодействия ДОО с семьей в период закаливания детей старшего дошкольного возраста в весенне-летний сезон.

Изложение основного материала. По мнению ученых, дошкольный возраст относится к так называемым «критическим» периодам жизни ребенка. В данном возрастном периоде происходит нарастание силы и подвижности нервных процессов, формирование нервной высшей деятельности. Вместе с тем это время, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых — родителей, педагогов. Т.к. фундамент здоровья ребенка закладывается в семье, важным элементом семейного уклада является физическое воспитание. Оно способствует как полноценному развитию и укреплению здоровья детей, так и установлению благоприятного семейного микроклимата. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка». С этой позиции в центре работы по полноценному физическому развитию и оздоровлению детей должны находиться семья и детский сад как две основные социальные структуры, которые определяют уровень здоровья ребенка.

Многие авторы (В. Г. Алямовская, Т. С. Овчинникова) указывают в своих работах на то, что в центре работы по здоровьесбережению детей должен находиться не только

детский сад, но и семья, так как именно эти две социальные структуры в основном и определяют уровень здоровья ребенка.

Под закаливанием понимается постепенное повышение сопротивляемости организма к неблагоприятным воздействиям внешней среды (холоду, жаре, изменению атмосферного давления). Закаливание укрепляет организм ребёнка, повышает сопротивляемость простудным заболеваниям.

К основным эффектам закаливающих процедур можно отнести: укрепление нервной системы, развитие мышц и костей, улучшение работы внутренних органов, активизация обмена веществ, невосприимчивость к действию неблагоприятных факторов природных изменений.

Весенне-летний период оптимален для начала занятий по общему закаливанию детей. Методика закаливания детей старшего дошкольного возраста в данный период предполагает наиболее простой и доступный метод — хождение босиком. Ребенка нужно приучать к хождению босиком вначале на ковре, а в теплые летние дни — на траве или нагретом песке не более 30 минут в день, затем время постепенно увеличивают. Закаленный таким образом ребенок дошкольного возраста может с пользой для здоровья круглый год дома, а в теплое время и во дворе ходить без обуви. Полезны после хождения босиком ножные ванны с постепенным понижением температуры воды.

Поскольку стопы рефлекторно связаны с верхними дыхательными путями, детям полезно одновременно с хождением босиком полоскать горло и нос водой, постепенно снижая температуру воды от 20 до 8°C.

Также к мероприятиям по закаливанию в весенне-летний период относятся:

- ежедневные прогулки на свежем воздухе;
- гимнастика;
- воздушно-солнечные ванны.

Письмом Минобразования РФ от 22 июня 2002 г. № 30—51—547/16 «Об организации родительского всеобуча в образовательных учреждениях» определяется широкий аспект традиционных и нетрадиционных форм работы с семьей, в том числе и по вопросам закаливания. Данный документ определяет цель деятельности образовательного учреждения по педагогическому сопровождению семьи, которая сводится к возрождению традиций семейного воспитания. Опираясь на все вышесказанное, работа педагогического коллектива ДОО должна быть направлена на обеспечение тесного взаимодействия с семьей по вопросам развития ребенка.

Доронова Т. Н. подчеркивает важность наглядной информации для родителей и раскрывает основные критерии для ее оформления: единый стиль, ясность логики, доступность, конкретность [1, с.60—68]. Е. П. Арноутова, О. Л. Зверева, В. П. Дуброва отмечают, что общение педагогов и родителей должно базироваться на принципах

открытости, взаимопонимания и доверия. Т.В. Короткова подчеркивает важность общения в непринужденной, эмоционально насыщенной обстановке, что способствует сближению воспитателей, родителей и детей [4, с. 86].

М.Д. Маханева определяет основные принципы при работе с семьей.

1. Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо поняты не только воспитателями, но и родителями, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.

2. Системность и последовательность работы

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье.

4. Взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей [с. 3, 76–121].

Д.Б. Филоновым была выделена и раскрыта методика контактного взаимодействия с родителями. Суть ее заключается в следующем [3]:

— Доверительное общение не может быть навязано, оно должно возникнуть как естественное желание другой стороны;

— Процесс контактирования проходит в своем развитии определенные этапы. Задержка или попытка пропустить тот или иной этап может разрушить взаимодействие;

— Процесс взаимодействия должен развиваться последовательно, а переход в другую стадию возможен только при наличии определенных промежуточных результатов.

Все это указывает на переосмысление и изменение содержания и форм работы с семьей. Из перечисленного выше можно сделать вывод, что оказание реальной помощи родителям становится возможным только при ус-

ловии взаимодействия, установлении доверительных отношений.

Формы работы взаимодействия ДОО с семьей ребенка во время закаливания в весенне-летний период с родителями целесообразнее всего подбирать согласно классификации нетрадиционных форм, которые предлагают Т.В. Кротова и О.Л. Зверева. Они выделяют следующие нетрадиционные формы: информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные, представленные с помощью таблицы [4, с. 24–62].

Такие подходы к взаимодействию педагогов и родителей предполагают переход от сотрудничества по обмену информацией и пропаганды педагогических знаний к сотрудничеству как межличностному общению педагога с родителями диалогической направленности. Ключевым понятием здесь является диалог, под которым подразумевается личностно равноправное общение, совместное приобретение опыта в вопросах закаливания детей.

Таким образом, структурно-функциональная модель перспективного плана работы с родителями во время закаливания их детей в весенне-летний период состоит из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного.

Информационно-аналитический блок предполагает сбор и анализ сведений о родителях и детях, состоянии здоровья, наследственных факторов семьи, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения.

Используемые методы: опрос, анкетирование, патронаж, интервьюирование, наблюдение, изучение медицинских карт и специальные диагностические методики, используемые в основном психологами.

Таблица 1

Нетрадиционные формы организации взаимодействия педагогов и родителей во время закаливания

Наименование	С какой целью используется эта форма	Формы проведения общения
Информационно-аналитические	Выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности	Проведение опросов, бесед, заполнение анкет, медицинских карт
Досуговые	Установление эмоционального контакта между педагогами, родителями, детьми	Совместные досуги, праздники, участие родителей и детей в выставках, посвященных вопросам закаливания
Познавательные	Ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста.	Семинары-практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, проведение собраний, консультаций в нетрадиционной форме, педагогическая библиотека для родителей
Наглядно-информационные: информационно-ознакомительные; информационно-просветительские	Ознакомление родителей с работой дошкольного учреждения, особенностями воспитания детей.	Информационные проспекты для родителей, организация дней (недель) открытых дверей, открытых просмотров занятий и других видов деятельности

Второй блок — практический. В нем содержится информация, направленная на решение конкретных задач, связанных со здоровьем детей и их развитием.

Формы и методы работы, которые будут использоваться медицинскими работниками, специалистами, педагогами и психологами, зависят от той информации, какую они получили при анализе ситуации в рамках первого блока.

К сожалению, результаты большой экспериментальной работы убедительно показали, что формы и методы сами по себе не являются столь значимыми.

За последние годы учеными и практиками разработано очень много ярких и интересных форм работы с родителями. Но в большинстве случаев эти формы существуют сами по себе, потому что работа с семьей оценивается по количеству мероприятий и совсем не анализируется их качество, востребованность у родителей, и то, насколько усилия педагогического коллектива помогли родителям и детям.

С целью отслеживания качества и результативности работы с родителями необходимо введение третьего блока — контрольно-оценочного.

Контрольно-оценочный блок — это анализ эффективности (количественный и качественный) мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада.

Для определения эффективности усилий, затраченных на взаимодействие с родителями, можно использовать опрос, книги отзывов, оценочные листы, экспресс-диагностику, и другие методы сразу после проведения того

или иного мероприятия. Не менее важным является самоанализ со стороны педагогов [1, с.62].

В работе с родителями повторная диагностика, собеседование с детьми, наблюдения, учет активности родителей и т.п. могут быть использованы для отслеживания и оценки отсроченного результата.

Эффективность использования данной модели в работе с семьями в повышении педагогической грамотности родителей в вопросах формирования навыков здоровья неоспорима.

Выводы. Сотрудничество и поддержка семьи в вопросах закаливания дошкольников позволяет добиться высоких показателей в уровне физического развития и здоровья детей. Оздоровительное значение закаливания (воздушных, солнечных ванн, водных процедур) несомненно. Закаленные люди меньше болеют, легче переносят заболевания. Доступность средств закаливания заключается в том, что они всегда под рукой, главное в том, что можно использовать в том или ином виде, не только в весенне-летний сезон, но и в любое время года, в любых условиях. Они не требуют сложной аппаратуры и специальных кабинетов; способы их применения в умелых руках не представляют затруднений. В ДОУ придается большое значение рациональной организации режима дня и его выполнению во время закаливания, такое же отношение на основе традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия с родителями необходимо добиваться в семье, особенно в летний период, когда дети большую часть времени проводят дома, а не под руководством специалистов.

Литература:

1. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 1. — с.60–68.
2. Рылеева, Е. В. Учимся сотрудничать с родителями // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 5. — с.57–63.
3. Маханёва, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошк. учреждений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — с.76–121.
4. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект [Текст] / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 128 с.

Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка

Пашенко Ирина Юрьевна, воспитатель;
Студенникова Виктория Владимировна, воспитатель
МАДОУ МО «Детский сад № 221» (г. Краснодар)

Дошкольное детство самый важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям и труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста — игра, в ней развиваются духовные и физические силы ребенка, его

внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

В игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития.

Психологи считают игру ведущей деятельностью дошкольника. Для детей игра, которую принято называть «спутником детства», составляет основное содержание жизни, выступает ведущей формой деятельности тесно переплетенной с трудом и учением. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работают все его психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональный и волевые проявления.

Особое место в деятельности дошкольника занимают игры, которые создаются самими детьми, это творческие или сюжетно-ролевые игры. В них дети производят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, он может справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные.

Сюжетно-ролевые игры позволяют развивать творческие способности детей, их фантазию и артистизм, учат вживаться в образ того или иного персонажа, играть определенную роль. Они имеют большое значение в социальной адаптации ребенка, реализации его возможностей в будущем. Проигрывая различные жизненные ситуации, дети учатся идти на компромисс, меньше ошибаться, избегать конфликтных ситуаций, поддерживать дружелюбную атмосферу.

В сюжетно-ролевой игре успешно развиваются личность ребенка, его интеллект, воля, воображение и общительность, но самое главное, эта деятельность порождает стремление к самореализации, самовыражению. Кроме того, игра является надежным диагностическим средством психического развития детей.

В процессе работы с детьми дошкольного возраста, мы убедились в том, что игра занимает очень важное, если не сказать, центральное место в жизни ребёнка.

Особое место, на наш взгляд, занимают игры, которые создаются самими детьми — это творческие игры. Это самостоятельная свободная деятельность для ребёнка. Во время игр детей мы наблюдаем за творчеством каждого ребёнка, какие разнообразные формы использует ребёнок, как свободно или нет, вступает во взаимодействие со сверстниками, обращала внимание на ролевою речь.

Несколько лет углубленно работаем по проблеме: «Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка». Опыт нашей работы показывает, что именно в игре происходят становление ребенка как личности, его психическое развитие, формирование учебной и трудовой деятельности. Игра это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников.

Однако сегодня, во многом сложилась такая ситуация, что игра стала сдавать свои позиции обучению. С одной стороны родителям свойственно желание как можно лучше подготовить своих детей к обучению в школе, а с другой — у них отсутствует понимание, что не доигравший ребенок будет испытывать серьезные трудности

в учебе. Они считают, что единственной формой подготовки ребенка к школе — занятия. Однако если ребенок будет заниматься одним видом деятельности — учебной, у него возникает переутомление, пропадает интерес к учебе в школе. Мы проводили анкетирование родителей, и получили следующие результаты: все родители считают, что играть с детьми нужно, но играть с ребенком умеют 36% опрошенных. Родители считают, что организовывать игру нужно, но умеют организовать игру 47%. Анкетирование показало, что родители не знают игр дошкольного возраста. В основном называют: лото, паззлы, прятки, догонялки, футбол, дочки-матери. Анкетирование еще раз показало, что родители мало знают игр и не умеют их организовать. Особенно это касается сюжетно-ролевых игр.

Педагогические принципы организации сюжетной игры в детском саду.

Жизнь современного дошкольника достаточно заполнена книгами, телевидением, общением со взрослыми вне детского сада, а в педагогическом процессе детского сада давно уже выделены обучающие занятия, на которых решаются задачи преподнесения детям знаний, уточнения детских представлений и т.п. Все это позволяет сюжетной игре освободиться от чисто дидактической функции «проработки» знаний.

Не выдерживает в настоящее время критики и ложно понятый «коллективный характер» игры, когда каждый из детей должен подчиниться коллективу, а коллектив — плану воспитателя.

В такой ситуации, естественно, не остается места творческой индивидуальности каждого ребенка, разнообразию форм и содержания игр, соответствующих индивидуальным особенностям детей. К тому же, современные исследования показывают, что сюжетная игра — деятельность «камерная». Даже старшие дошкольники, если они действительно играют, т.е. реализуют свои собственные замыслы, а не навязанный воспитателем план игры, не в состоянии самостоятельно поддерживать взаимодействие в группе, состоящей более чем из 3–5 участников.

Какие же коррективы можно внести в этот бытующий «идеал» сюжетной игры и, соответственно, в форму ее организации в детском саду?

Для того чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представление о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов.

Свободная сюжетная игра — самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает субъективное внутреннее ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений — всего того, что в продуктивной практической деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Это состояние

внутренней свободы связано со спецификой сюжетной игры — действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетная игра не требует от ребенка реально ощутимого продукта, в ней все условно, все «как будто», «понарошку». Ребенок может забивать воображаемые гвозди игрушечным молотком, хотя, на самом деле, еще не умеет забивать настоящие гвозди; может быть «врачом» и «лечить» больных кукол и зверюшек, хотя, на самом деле, ему еще очень далеко до этой «взрослой» профессии; может включиться в такие волнующие события, происшествия, которые в действительности с ним никогда и не случались; может повторять, «проживать» заново события, в которых он не смог проявить себя так, как ему хотелось бы, и т.п. Все эти «возможности» сюжетной игры расширяют практический мир дошкольника и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт.

Психологами и педагогами установлено, что, прежде всего в игре развивается способность к воображению, общему мышлению.

Это происходит благодаря тому, что в игре ребенок воссоздает интересующие его сферы жизни с помощью условных действий.

Второй принцип организации сюжетной игры: воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом этапе следует развертывать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

Третий принцип организации сюжетной игры: Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам — взрослому и сверстнику. Такая стратегия обеспечит и индивидуальную самостоятельную игру детей, и их согласованную совместную игру в небольших группах, начиная с элементарного парного взаимодействия в раннем возрасте.

На этапе формирования условных игровых действий взрослый должен развертывать преимущественно «однотемные, одноперсонажные» сюжеты игры как смысловую цепочку действий, акцентируя именно этот аспект сюжета для детей. На этапе формирования ролевого поведения опорой должен стать «многоперсонажный» сюжет как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который развёртывается через взаимодействие одного персонажа с другими, введение новых персонажей. На этапе формирования умений строить новые сюжеты игры воспитатель в совместной игре с детьми должен развёртывать «многотемные» сюжеты. Для того, чтобы втягивать детей в игру, играть с ними вместе, воспитатель должен сам научиться свободно развёртывать сюжет того или иного строения в «живом» процессе игры, отталкиваясь от тематики, привлекающей детей.

Игра упорядочивает не только поведение ребёнка, но и его внутреннюю жизнь, помогает понять себя, своё отношение к миру. Это практически единственная область,

где он может проявить инициативу и творческую активность. И в то же время именно в игре ребёнок учится контролировать и оценивать себя, понимать, что он делает и учится действовать правильно. Именно самостоятельное регулирование действий превращает ребёнка в сознательного субъекта жизни, делает его поведение осознанным и произвольным.

Детство это не только самая счастливая и беззаботная пора жизни человека. Это период наиболее интенсивного формирования личности, то, что не сложилось в детские годы, уже не восполнить взрослому человеку.

Сюжетно — ролевые игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу формирования гармонически развитой активной личности, способной находить выход из критического положения, принимать решение, проявлять инициативу, т.е. приобретают те качества, которые необходимы в будущей жизни.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу мы сделали следующие выводы:

1. Ведущая деятельность дошкольного возраста — ролевая игра. Именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание.

2. Особое значение имеет игра для становления разных форм произвольного поведения детей. Развиваются произвольное внимание и память, соподчинение мотивов и целенаправленность действий.

3. Сюжетно-ролевая игра проходит длительный и сложный путь развития, начинаясь в младшем дошкольном возрасте с простейшей ролевой игры и игры «рядом», в старшем дошкольном возрасте она достигает наиболее высокого развития, трансформируясь в длительную коллективную творческую игру с развёрнутым сюжетом.

4. Сюжетно — ролевая игра должна соответствовать современной деятельности т.к. в связи с развитием научно — технического прогресса появляется много новой техники, много нового в жизни людей — задача воспитателя создать условия для отражения этого в сюжетно-ролевых играх детей.

На основе заключения мы можем дать следующие рекомендации:

1. Необходимо создать условия для игровой деятельности в группе с учётом места, времени в режиме дня, создать материально — игровую базу: игрушки, пособия, атрибуты, предметы — заместители, бросовый материал, который используется детьми во время сюжетно — ролевых игр.

2. Обогащать содержание детской игры использованием различных методов и приёмов, таких как: наблюдения, экскурсии, встречи с людьми разных профессий, чтение художественной литературы, рассказ воспитателя о труде взрослых, использование иллюстраций, инсценировки литературных произведений.

Литература:

1. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2001—2—320с.
2. Смирнова, Е. Особенности игры и психического развития // Дошкольное воспитание 2004 № 3 С 69—71
3. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества: кн. для педагогов дошк. учр.-й. — М.: Мнемозина, 1995. — 85 с.

Проект «Непослушные пальчики»

Пермякова Елена Николаевна, учитель-логопед;

Павлова Елена Васильевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 28 комбинированного вида» (Ленинградская область, Гатчинский район, д. Лампово)

Актуальность:

В последнее время отмечается тенденция на увеличение количества детей с речевыми нарушениями различной степени тяжести. Речевые нарушения могут проявляться уже в раннем возрасте, поэтому их необходимо своевременно выявлять и исправлять.

Работа по развитию мелкой и общей моторики позволяет улучшить и ускорить речевое развитие у детей дошкольного возраста, совершенствовать звуковую культуру речи, расширить словарный запас.

Авторы проекта: Пермякова Е. Н. — учитель-логопед, Павлова Е. В. — воспитатель

Название образовательного учреждения:

МБДОУ «Детский сад № 28 комбинированного вида»

Тип проекта: информационно-творческий, долгосрочный.

Образовательные области: познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие

Участники проекта: дети средней группы 4—5 лет, воспитатель, родители, учитель-логопед.

Форма организации детей: индивидуально-групповая работа

Ведущая деятельность: игровая

Год разработки и реализации учебного проекта: 2014—2015 год.

Опыт использования: проводился один раз в средней группе.

Продолжительность проекта: 4 месяца.

Проблема проекта: Дети очень любят играть. Но не все игры могут быть доступными и лёгкими. Когда в игру включаются пальчики, многие дети не могут выполнить элементарные движения. Отсюда и возникли вопросы:

- Почему не попасть в дырочку у ботинка?
- Почему у Вас получается «пришить» орешек к бেলочке, а у меня нет?
- Как заплести косу у гусеницы?
- Как завязать бантик на голове у гусеницы?

Что же делать? Как развить у детей навыки ручной умелости?

Давайте играть с детьми в игры, которые помогут развить мелкую моторику, в игры, которые помогут стать детским пальчикам ловкими и умелыми.

Цель проекта: реализация преемственности между ДОУ и родителями, посредством совместной проектной деятельности «Непослушные пальчики», формирование речевой деятельности детей через развитие мелкой моторики

Задачи проекта:

1. Формировать и тренировать координацию пальцев и кистей рук.
2. Развивать навыки ручной умелости.
3. Развивать зрительное и слуховое восприятие, память.
4. Обогащать словарный запас, связную речь.

Гипотеза проекта:

Совместная деятельность педагогов и родителей по развитию мелкой моторики детей будет более эффективна, если реализуются следующие условия:

- переход родителей от пассивных наблюдателей над работой к активному участию и сотрудничеству;
- правильное формирование педагогической компетентности родителей в вопросах развития мелкой моторики у детей;
- создание комфортной среды для развития ребёнка посредством совместной, согласованной работы между семьёй и ДОУ

Используемые технологии: ИКТ, здоровьесберегающие, коррекционные

Форма продуктов проектной деятельности:

- изготовление детьми тренажёра на развитие мелкой моторики «Весёлые карандаши»;
- итоговое занятие

Ожидаемые результаты:

- развитие индивидуальных особенностей и физической активности детей, через включение различных пальчиковых игр в повседневные занятия детей;
- повышение интереса к играм, направленным на развитие моторики;
- развитие речи детей, обогащение словаря;
- активное участие родителей в совместной деятельности;
- пополнение предметно-развивающей среды;
- профессиональный рост педагогов

Направления проектной деятельности:

1. Работа над развитием мелкой моторики рук у детей
2. Развитие высших психических функций: память, зрительное и слуховое внимание, восприятие

3. Работа с семьёй:

- участие родителей в мероприятиях ДОО: мастер-класс, изготовление пособий, игр на развитие мелкой моторики, родительское собрание

Таблица 1

График работы над проектом

Этапы	Сроки	Содержание
1. Подготовительный	1—3 неделя ноября	1. Определение целей и задач проекта. 2. Составление плана мероприятий. 3. Подбор методической литературы. 4. Ознакомление родителей с проектом
2. Основной	4 неделя ноября, декабрь-январь	1. Изучение необходимой литературы и работ педагогов по данной теме 2. Проведение мероприятий в рамках проекта 3. Привлечение родителей к непосредственному участию в проекте 4. Написание конспектов проводимых мероприятий. 5. Обогащение предметно-развивающей среды в кабинете логопеда и в группе. 6. Создание картотеки пальчиковых игр, направленных на развитие мелкой моторики. 7. Помощь педагогам ДОО в подборе и проведении игр. Мероприятия для детей: 1. Участие во всех мероприятиях проекта. 2. Разучивание пальчиковых игр Мероприятие для родителей: 1. Помощь в пополнении предметно-развивающей среды по теме проекта. 2. Изготовление пособий на развитие мелкой моторики.
3. Заключительный	февраль 2015	1. Подведение итогов. Создание презентации. 2. Анализ выполнения плана проекта. 3. Анализ успешности работы с детьми, родителями. Выступление на педсовете. Показ итогового занятия.

Таблица 2

Тематическое планирование проектной деятельности (ноябрь 2014 – февраль 2015 г.)

Направление работы	Приблизительный срок	Продукт	Ответственные
1. Сбор материала для создания картотеки игр по развитию моторики	Декабрь-январь	Картотеки: — пальчиковых игр — игр на развитие мелкой моторики — игр с использованием нестандартного оборудования	Воспитатель, учитель-логопед
2. Пополнение предметно-развивающей среды по теме проекта	На протяжении всего периода работы	Изготовление игр, пособий на развитие мелкой моторики	Воспитатель, учитель-логопед, родители
3. Консультация для родителей «Какую роль играют пальцы рук в развитии речи детей»	Ноябрь	Папка — передвижка	Воспитатель

4.Родительское собрание по теме: «Проектная деятельность в ДОУ. Проект «Непослушные пальчики» в группе «Ягодка»	Ноябрь	Протокол собрания	Воспитатель
5.Мастер класс для родителей «Развитие мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования»	Декабрь	Буклет для родителей	Учитель-логопед
6.Занятие по развитию речи по теме «Осень» с использованием пальчиковых игр	Ноябрь	Конспект занятия	Воспитатель, учитель-логопед
7.Изготовление с детьми тренажёра «Цветик-семицветик»	Декабрь	Коллективная работа	Воспитатель
8.Изготовление с детьми тренажёра «Весёлые карандаши»	Январь	Фотоотчёт	Воспитатель, учитель-логопед, дети
9.Изготовление игр на развитие мелкой моторики	Декабрь-январь	Выставка работ	Родители
10.Изготовление атрибутов к Новому году «Фонарики для гномиков»	Декабрь	Фонарики	Родители, дети
11.Изготовление пособия «Выложи узор в тарелке»	Декабрь	Одноразовые тарелки, контурные рисунки	Учитель-логопед
12.Изготовление пособия «Весёлые дорожки» (фасоль)	Декабрь	Нарисованные дорожки различной конфигурации	Воспитатель
13. Изготовление пособия «Умелые ручки», «Гусеница»	Январь	Разнообразная крупа, контурные рисунки. Пособие с использованием лент, пуговиц, вязаных ковриков, шнурков	Воспитатель
14.Итоговое занятие	Февраль	Конспект занятия	Воспитатель, учитель-логопед
15. Выступление на итоговом педсовете. Анализ успешности работы по проекту	Февраль	Презентация	Учитель-логопед, воспитатель

Ценность проекта:

— создание условий для своевременной коррекционно-развивающей помощи по развитию мелкой моторики у детей, не посещающих занятия учителя-логопеда;

— изменение дидактического оснащения образовательного процесса в средней группе ДОУ;

— оказание помощи родителям и повышение компетентности педагогов в вопросах развития мелкой моторики у детей:

знаю и понимаю проблему ребёнка;

умею и буду использовать полученные знания;

хочу овладеть знаниями по данной проблеме;

могу самостоятельно помочь;

— отсутствие формализма в организации работы с семьёй

Возможности дальнейшего развития проекта:

1. На основе приобретенного опыта по реализации проекта «Непослушные пальчики»:

— педагогам группы продолжать проводить работу, направленную на развитие мелкой моторики у детей;

— родителям закреплять полученные и сформированные навыки у детей в домашних условиях

2. Представить данный проект на Всероссийском или Международном уровне в рамках сотрудничества обмена методическими разработками по созданию единого образовательного пространства между ДОУ и семьёй.

Организация непосредственно образовательной деятельности в соответствии с ФГОС

Попова Марина Владимировна, воспитатель;
Токарева Светлана Васильевна, воспитатель
МДОУ д/с «Космос» (г. Балашов, Саратовская область)

Непосредственно образовательная деятельность — это деятельность, основанная на одной из специфических детских видов деятельности, осуществляемая совместно со взрослыми, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно

Рабочее пространство при разной форме организации ОД:

Занятие:

- Взрослый — педагог, отдален от детей (над/против);
- За детьми жестко закреплены рабочие места;
- Запрещено перемещение детей
- Запрещено свободное общение детей; вводится дисциплинарное требование тишины.

НОД:

- Взрослый — партнер, рядом с детьми (вместе), в кругу;
- Разрешено свободное размещение детей;
- Разрешено свободное перемещение детей в процессе деятельности;
- Разрешено свободное общение детей (рабочий гул).

Позиция ребенка:

Занятие «Учитель — ученик»:

- Взрослый — главный, он руководит и управляет ребенком.
- Активность взрослого выше, чем активность ребенка, в том числе и речевая (взрослый «много» говорит).

НОД «Партнер — партнер»:

- Ребенок и взрослый — оба субъекты взаимодействия
- Они равны по значимости. Каждый в равной степени ценен. Хотя взрослый, старше и опытнее. Активность ребенка по крайней мере не меньше, чем активность взрослого

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ форма организации обучения:

Особенности

- + позволяет индивидуализировать обучение (содержание, методы, средства)
- неэкономичность обучения; ограничение сотрудничества с другими детьми

ПОДРУППОВАЯ форма организации обучения:

Особенности

- + обеспечение взаимодействия детей в процессе обучения
- + экономичность обучения
- + демократический стиль общения педагога с детьми

ФРОНТАЛЬНАЯ форма организации обучения:

Особенности

- + минимальные затраты времени
- + экономичность обучения
- нет учета индивидуальных особенностей детей
- низкая активность детей
- преобладание авторитарного способа взаимодействия педагога с детьми

ЗАДАЧИ непосредственно образовательной деятельности

Обучающая: повышать уровень развития ребёнка.

Воспитательная: формировать нравственные качества личности, взгляды и убеждения.

Развивающая: при обучении развивать у воспитанников познавательный интерес, творческие способности, волю, эмоции, познавательные способности — речь, память, внимание, воображение, восприятие.

«МЕТОД» — путь к чему-либо, способ достижения цели.

Каждый метод состоит из определённых приёмов.

ПРИЁМ обучения — направлен на решение более узкой учебной задачи.

Сочетание приёмов образует метод обучения.

Выбор метода обучения зависит от цели и содержания непосредственно образовательной деятельности.

МЕТОДЫ практические:

- опыт
- упражнение
- экспериментирование
- моделирование

МЕТОДЫ наглядные:

- наблюдение
- демонстрация наглядных пособий

МЕТОДЫ словесные:

- рассказ педагога
- беседа
- чтение художественной литературы

МЕТОДЫ игровые:

- дидактическая игра
- воображаемая ситуация в развёрнутом виде

МОТИВАЦИЯ (совокупность мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности)

ПРАВИЛА ПОСТРОЕНИЯ МОТИВАЦИИ:

- учёт возраста (в старшем возрасте познавательный интерес вытесняет игровую мотивацию)
- мотивация должна быть экономной (2–3 мин), не должна доминировать

— завершённость ситуации

Младший дошкольный возраст.

1. Вы рассказываете, что у каких-то игровых персонажей (кукол, живущих в группе, зайцев, прибежавших из леса) что-то случилось (нечто сломалось, грозит опасность, или, наоборот, предстоит радостное событие). Вследствие этого им крайне необходимы те предметы, которые можно слепить, нарисовать, построить и т.д. сами персонажи этого сделать не могут, но слышали о том (или успели лично убедиться), что в этой группе очень добрые и умелые дети, которые им помогут.

2. Вы обращаетесь к детям с вопросом, согласны ли они оказать требуемое содействие. И дожидаетесь их ответа. Очень важно, чтобы дети сказали о своей готовности помочь.

3. Во время работы каждый ребенок должен иметь своего подопечного игрушечного персонажа, который находится рядом и по ходу дела радуется, высказывает свои пожелания. Поэтому предполагается в группе наличие достаточного количества мелких игрушек.

4. Эти игрушки используются вами и для оценки работы детей, которая дается от лица игрушек, как бы с их позиции.

5. По окончании работы, детям необходимо предоставить возможность поиграть со своими подопечными, используя, при желании, полученный продукт.

Старший дошкольный возраст.

1. В старших группах потребность в создании игровой мотивации сохраняется.

Старшая группа — (сюжеты, сюжетосложения) — главное не персонажи, а сюжеты (передал письмо, самого персонажа нет, а есть письмо). Сюжеты могут быть продолжительными (путешествие на машине времени). В ходе непосредственно образовательной деятельности может использоваться небольшая атрибутика, установленные роли, меняющиеся роли.

2. В подготовительных группах широко используются проблемные ситуации.

Проблемная ситуация — это такая ситуация, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать. Тема: «Объём» Знайке необходимо определить уровень жидкости в кувшинах, но они не прозрачные и с узким горлышком.

Правильно созданная проблемная ситуация способствует тому, что ребенок:

- Сам формулирует проблему (задачу)
- Сам находит ее решение
- Решает и Самоконтролирует правильность этого решения.

СТРУКТУРА непосредственной образовательной деятельности

НАЧАЛО (организационный момент):

— приглашение к деятельности — необязательной, непринужденной: «Давайте сегодня... Кто хочет, устраивайтесь поудобнее...» (или: «Я буду... Кто хочет — присоединяйтесь...»)

— игровая мотивация

ХОД НОД (основная часть):

взрослый, как равноправный участник:

— предлагает всевозможные способы реализации задачи.

— исподволь «задает» развивающее содержание (новые задания, способы деятельности и пр.);

— предлагает свою идею или свой результат для детской критики;

— проявляет заинтересованность в результате других;

— включается во взаимную оценку и интерпретацию действий участников;

— усиливает интерес ребенка к работе сверстника, поощряет содержательное общение, провоцирует взаимные оценки, обсуждение возникающих проблем.

ОКОНЧАНИЕ (заключительная часть)

каждый ребенок работает в своем темпе и решает сам, закончил он или нет исследование, работу. Оценка взрослым действий детей может быть дана лишь косвенно, как сопоставление результата с целью ребенка: что хотел сделать — что получилось.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТА:

— ОРИЕНТИРУЮЩАЯ функция оценочных воздействий заключается в том, что ребёнок вследствие педагогической оценки осознаёт собственные знания, результаты своего учения

— СТИМУЛИРУЮЩАЯ функция оценочных воздействий определяет переживание ребёнком своего успеха или неуспеха и является обсуждением к деятельности.

Таблица 1

Формы организации НОД

Детская деятельность	Примеры форм работы
Двигательная	Двигательная *Подвижные игры с правилами *Подвижные дидактические игры *Игровые упражнения * Соревнования *Игровые ситуации *Досуг *Ритмика *Аэробика, детский фитнес *Спортивные игры и упражнения *Аттракционы *Спортивные праздники *Гимнастика (утренняя и пробуждения) *Организация плавания
Игровая	*Сюжетные игры *Игры с правилами *Создание игровой ситуации по режимным моментам, с использованием литературного произведения *Игры с речевым сопровождением *Пальчиковые игры *Театрализованные игры

Продуктивная	*Мастерская по изготовлению продуктов детского творчества *Реализация проектов *Создание творческой группы *Детский дизайн *Опытно-экспериментальная деятельность *Выставки *Мини-музеи
Чтение художественной литературы	*Чтение *Обсуждение *Заучивание, рассказывание *Беседа *Театрализованная деятельность *Самостоятельная художественная речевая деятельность *Викторина *КВН *Вопросы и ответы *Презентация книжек *Выставки в книжном уголке *Литературные праздники, досуг
Познавательно-исследовательская	*Наблюдение *Экскурсия *Решение проблемных ситуаций *Экспериментирование *Коллекционирование *Моделирование *Исследование *Реализация проекта *Игры (сюжетные, с правилами) *Интеллектуальные игры (головоломки, викторины, задачи-шутки, ребусы, кроссворды, шарады) *Мини-музеи *Конструирование *Увлечения
Коммуникативная	*Беседа. Ситуативный разговор *речевая ситуация *Составление и отгадывание загадок *Игры (сюжетные, с правилами, театрализованные) *Игровые ситуации *Этюды и постановки *Логоритмика
Трудовая	*Дежурство *Поручения *Задания *Самообслуживание *Совместные действия *Экскурсия *Реализация проекта
Музыкально-художественная	*Слушание *Импровизация *Исполнение *Экспериментирование *Подвижные игры (с музыкальным сопровождением) *Музыкально-дидактические игры
Познавательно-исследовательская	*Наблюдение *Экскурсия *Решение проблемных ситуаций *Экспериментирование *Коллекционирование *Моделирование *Исследование *Реализация проекта *Игры (сюжетные, с правилами) *Интеллектуальные игры (головоломки, викторины, задачи-шутки, ребусы, кроссворды, шарады) *Мини-музеи *Конструирование *Увлечения

Социальное партнерство — способ социализации здорового поколения

Сагайдачникова Ольга Николаевна, старший воспитатель;
Кобелева Татьяна Ивановна, инструктор по физической культуре;
Фесюк Галина Ивановна, почетный работник общего образования, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 85 (г. Белгород)

Статья посвящена актуальной проблеме формирования культуры здорового и безопасного образа жизни воспитанников дошкольных образовательных учреждений на основе социального партнерства.

Ключевые слова: опыт взаимодействия, взаимодействие с социальными институтами, социальное партнерство, культурно-образовательная среда, образовательные услуги.

Social partnership — the way socialization healthy generation

Sagaidachnikova O.N., T.I. Kobeleva, Fesyuk G.I. (Belgorod)

The article is devoted to the problem of building a culture of healthy and safe lifestyles of preschool educational institutions on the basis of social partnership.

Key words: *experience, interaction with social institutions, social partnership, cultural and educational environment, educational services.*

В настоящее время одной из наиболее важных и глобальных проблем является сохранение и укрепление здоровья детей. Здоровье ребенка — это не только отсутствие болезни и физических дефектов, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие (Всемирная организация здоровья). Здоровье человека

закладывается в детстве и, согласно данным науки, оно обуславливается на 50% — образом жизни, на 20% — наследственностью, на 20% — состоянием окружающей среды и примерно на 10% — возможностями медицины и здравоохранения. Важное место в сохранении здоровья занимает физическая культура и спорт.

По словам Б. Н. Чумакова, купить здоровье нельзя, его можно только заработать собственными постоянными усилиями. Но для того, чтобы сохранить здоровье ребенка необходимо объединить усилия всех взрослых, окружающих его (родителей, воспитателей, врачей, учителей и др.), с целью создания вокруг него атмосферы наполненной потребностями, традициями и привычками здорового образа жизни.

Поэтому, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования приоритетной задачей является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей. Одним из путей повышения качества дошкольного образования является установление связи с социумом, как главным акцентным направлением дошкольного образования. [3]

Опыт работы ДОУ с учреждениями социума показывает, что активная позиция дошкольных учреждений влияет на личную позицию педагогов, детей, родителей, делает воспитательно-образовательный процесс более эффективным, открытым и полным.

Используя позитивный опыт взаимодействия с социальными институтами, все участники получают хороший стимул к сотрудничеству, появляется желание украшать и улучшать мир вокруг себя, удовлетворение от совместной работы и общения.

Работа образовательного учреждения строит связи с социумом на основе следующих принципов:

- принятия политики детского сада социумом;
- формирования содержания обязанностей детского сада и социума;
- установления коммуникаций между детским садом и социумом.

Взаимодействие ДОУ с учреждениями социума представляет конкретный вариант вовлечения дошкольного учреждения в систему социального партнерства.

Выявление потенциальных возможностей и интересов детей позволяет спланировать и организовать работу ДОУ с социальными партнерами. Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, оказывающая образовательные услуги, конкурирующая с другими организациями своего профиля.

ДОУ на протяжении всей деятельности активно сотрудничает с семьей, административными структурами, средствами массовой информации, учреждениями культуры, медицины, спорта.

Такое социальное партнёрство помогает достичь единого образовательного пространства. Сегодня мы обращаемся к личности ребёнка дошкольного возраста и анализу процессов, влияющих на её формирование, через организацию и методическое сопровождение социально-ориентированной образовательной деятельности ДОУ, как условия реализации социального заказа общества и семьи.

Социальное развитие осуществляется двумя путями: в ходе стихийного взаимодействия с социальной действительностью

и окружающим миром, а также в процессе целенаправленного приобщения ребёнка к социальной деятельности. Важным условием является организация целостной педагогической системы, грамотное и педагогически целесообразное построение воспитательно-образовательного процесса.

Дошкольное образовательное учреждение, как и любое другое, является открытой социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды.

Развитие социальных связей дошкольного образовательного учреждения с культурными и научными центрами дает дополнительный импульс для духовно-нравственного развития и обогащения личности ребенка, совершенствует конструктивные взаимоотношения с родителями, строящиеся на идее социального партнерства.

Работая в таких условиях, создаётся возможность расширять культурно-образовательную среду и влиять на широкий социум, гармонизируя отношения различных социальных групп, получая определенные социальные эффекты образовательной деятельности. Предметом взаимодействия и сотрудничества является ребенок, его интересы, заботы о том, чтобы каждое педагогическое воздействие, оказанное на него, было грамотным, профессиональным и безопасным.

Взаимоотношения в ДОУ строятся с учетом интересов детей, родителей и педагогов. Осуществление преемственности формирования привычки к здоровому образу жизни у дошкольников состоит в совместной работе педагогов и родителей.

Условиями эффективного взаимодействия ДОУ с социальными партнерами выступают:

- Открытость ДОУ
- Установление доверительных и деловых контактов
- Использование образовательного и творческого потенциала социума.
- Использование активных форм и методов общения.

Основные формы организации социального партнерства:

- Совместные мероприятия, направленные на сохранение и укрепление здоровья, формирования здорового образа жизни: «День здоровья», спортивные праздники, организация соревнований с первоклассниками школы, конкурс знатоков ПДД, организация и проведение недель безопасности, участие в городских «Малых олимпийских играх» среди воспитанников ДОУ и др.

- Коллективно-творческие мероприятия: совместные выставки детского творчества детей детского сада и школы, организация и проведение совместных концертов, развлечений и праздников, участие в городских и всероссийских конкурсах детского творчества.

- Информационно-просветительские мероприятия: проведение родительских собраний с привлечением специалистов учреждений образования и здравоохранения; совместное проведение мастер-классов, семинаров для педагогов и родителей, трансляция поло-

жительного имиджа ДОУ через средства массовой информации.

— Активной формой организации социального партнерства является разработка и реализация совместных проектов, акций. [4]

Дошкольные учреждения работают над решением задач социального развития своих воспитанников через социальное партнёрство в нескольких направлениях:

Первое из них — установление долговременных, постоянных связей с ближайшими социальными партнёрами с целью конкретного знакомства детей с их возможностями.

Второе направление — это взаимодействие с родителями ДОУ, которые являются не только социальными заказчиками, но и активными социальными партнёрами.

Сотрудничество дошкольных учреждений с социальными партнерами позволяет выстраивать единое инфор-

мационно-образовательное пространство, формировать мотивационную сферу гигиенического поведения, безопасной жизни, физического воспитания, которое является залогом успешного развития и адаптации ребенка в современном мире. Социальное партнерство следует рассматривать как взаимовыгодное сотрудничество разных сфер современного общества.

Все родители хотят видеть детей счастливыми. Основой счастья является — здоровье. Его надо укреплять ежедневно, начиная с самого раннего возраста.

Только правильное физическое воспитание станет залогом того, что ребенок вырастет здоровым и крепким человеком и только взаимодействие всех взрослых, объединенных общей заботой о развитии ребенка, может гарантировать психическое и физическое здоровье подрастающего поколения.

Литература:

1. Лисицын, Ю. П., Акопян А. С. Панорама охраны здоровья. Реструктуризация медицинской помощи и нерешенные вопросы приватизации в здравоохранении. М., 1998. — с.74.
2. Николаева, Е. И. Здоровьесбережение и здоровьесформирование в условиях детского сада. Методическое пособие. Разработано в соответствии с ФГОС. — ДЕТСТВО-ПРЕСС, Санкт-Петербург, 2014 г. — с.9–21
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
4. www.beluo.ru/doshkolnoe-obrazovanie/doshkolnoe-obr...vivayushhego-vida-27

Знакомство детей дошкольного возраста с жизнью и творчеством Габдуллы Тукая

Сафина Айгуль Миненаркисовна
МАДОУ «Детский сад № 13» (г. Казань)

Одной из основных задач дошкольного образования является приобщение к культуре родного края, его национальным особенностям, что позволит в перспективе развития личности ребенка воспитать в нем уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому, несомненно, что детям национальных республик Российской Федерации необходимо знать и изучать историю и культуру своих предков. Знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов [3, с.119].

Таким образом, значение регионального компонента в изучении дошкольниками истории края и нравственно-патриотическое воспитание обучающихся является одной из основных задач учреждения дополнительного образования детей и молодежи. Знакомство с творчеством национальных писателей воспитывает любовь к родным песням и родному языку, любовь к своей Родине.

Габдулла Тукай — основоположник новой национальной поэзии, высоко поднявший знамя гражданственности, народности и реализма. Продолжая и развивая многовековые идейно-эстетические традиции как вос-

точных, так и русско-европейских литератур, опираясь на собственно-национальные истоки и живые родники устного народного творчества, он создал поэтическую школу, под благотворным влиянием которой выросло целое поколение не только татарских, но и других тюркоязычных поэтов и писателей, что является давно признанной истиной.

Имя Габдуллы Тукая известно не только в Татарии, но и далеко за её пределами. Его знают все, кто ценит искусство, кто любит поэзию. Творчество Тукая многогранно: он поэт и публицист, литературный критик и общественный деятель. Для развития татарской поэзии и в целом культуры он сделал также много, как Пушкин для русской поэзии и культуры.

Габдулла Тукай родился в апреле 1886 года в деревне Кушлавич бывшей Казанской губернии. Оставшись рано сиротой, Габдулла первое время жил у дедушки, который в 1889 году отправил мальчика в Казань. В 1895 году девятилетний Габдулла приехал в Уральск к двоюродной сестре.

В Уральске прошли детство и юность поэта. Здесь он поступил в медресе, в этом городе начал писать стихи.

В этом уральском городке молодой Тукай познакомился с творчеством великих русских поэтов — Пушкина и Лермонтова. Их стихи покорили сердце начинающего поэта.

Работая в типографии корректором и экспедитором, Габдулла Тукай не мог мириться с той эксплуатацией, которая здесь царила. За десять рублей в месяц от него требовали, казалось, невозможного. В таком же положении жили наборщики и другие рабочие. Однажды Тукай высказал рабочим, что надо защищать свои права и не бояться хозяина.

Хозяин типографии заметил, что молодой корректор подбивает рабочих к недовольству, но принимать крутых мер не стал, так как боялся едких стихов Тукая, который уже печатался в газетах. Он только побольше загрузил работой вольнодумца.

Но Тукай всегда был верен тому, что наметил. Он решил дать бой хозяину, и стал готовить рабочих типографии к выступлению с требованием увеличить зарплату. Видя, что юноша тверд характером, хозяин решил разделиться с Тукаем и уволил его из типографии.

Перед молодым Тукаем встал вопрос, куда пойти? К этому времени он уже был известным поэтом. Его талантом восторгались многие, владельцы казанских и других газет приглашали поэта к себе на работу. Среди них была и оренбургская газета миллионера-золотопромышленника Рамеева «Вахыт» («Время»). И хотя Тукай знал, что Рамеев поэт и что у него есть неплохие стихи, он все же не пошел к нему. Его мечтой стала Казань, где более бурно, нежели в Оренбурге или Уфе, кипела жизнь. И он устремился в Казань.

Тукай любил свой народ и, пожалуй, из татарских писателей прошлого никто не сумел с такой глубиной и художественной силой выразить дух народности, как сделал это он.

Тукай горячо, самозабвенно любил Казань. С этим городом у него связано все лучшее в жизни. Но вместе с тем в Казани он пережил и много горьких минут.

За период жизни Тукая в Казани нет, пожалуй, ни одного его поэтического сборника, на который не налагался бы арест. Дружба Тукая с Ф. Амирханом, Г. Камалом, Г. Кулахметовым и большевиком Хусаином Ямашевым способствовала формированию идейных взглядов поэта. Он с большой теплотой пишет о первом татарском большевике Х. Ямашеве.

Казань, в которой поэт прожил свои последние годы, была мила Тукаю, он посвятил ей немало прекрасных строк. Поэт называет ее «светозарной», городом науки и искусства.

Борьба с самодержавием, с буржуазными националистами отняла у поэта много силы. Здоровье Тукая резко ухудшилось. Поэту советовали поехать лечиться на юг, но у него не было на это средств. Друзья собрали ему немного денег и отправили лечиться в деревню. Но болезнь была уже запущена. В деревне поэту стало еще хуже. Было решено положить Тукая в больницу. Врачи, осмотрев больного, спросили его, почему он раньше не обра-

тился в больницу? На это поэт шутливо ответил: «Мне говорили, что больница — это первая станция к смерти. А мне хотелось немножко пожить на свете».

В пять часов вечера 11 апреля 1913 года поэта не стало. Габдулла Тукай умер в расцвете творческих сил и таланта, как писал Горький, «от голода и чахотки».

Габдулла Тукай) вошел в историю татарской литературы как великий поэт, заложивший основу новой национальной поэзии, как один из основоположников современного татарского языка. Творческая деятельность поэта продолжалась всего восемь лет. Он умер в возрасте 27 лет, оставив после себя свыше 10 тысяч стихотворных строк (более 400 стихов, 9 поэм), около 50 листов прозы (350 рассказов, очерков и воспоминаний).

Произведения Габдуллы Тукая как средство формирования личности ребенка дошкольного возраста

Габдулла Тукай — великий татарский поэт. Он широко знаком своими произведениями для детей. Его творчество играет особую роль в детской литературе, как средство развития и воспитания детей.

Произведения Г. Тукая основаны на народном творчестве. А фольклор является эффективным средством нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Сказки и стихи автора написаны простым, понятным языком, он смотрит на мир детскими глазами и описывает явления окружающего мира очень четко и ясно для детей. Произведения народного поэта учат детей различать добро и зло.

Читая поэмы «Су анасы» («Водяная») и «Шурале» дети попадают в таинственный фантастический мир, через который у детей рождается любовь к красоте и природе. Так же эти произведения имеют нравственный смысл. «Водяная» учит детей не трогать чужие вещи и нести ответственность за свои поступки. Читая поэму «Шурале» у детей развивается гордость человеческим умом, смекалкой. Ведь не зря говорят «Силой победишь одного, а умом — тысячу».

Стихотворения Г. Тукая побуждают детей учиться, трудиться, стараться доводить начатое дело до конца. Произведения «Кызыклы шкерт» («Забавный ученик») и «Эшк нд» объясняют детям, что приучаться к труду надо с ранних лет.

— Ну давай, Акбай, учиться! Сядь, дружок, на хвостик свой!

Смело стой на задних лапках! Чур, не падать, прямо стой!

— Ах, зачем меня ты мучишь? Я совсем еще щенок, Мне всего недель двенадцать... Не хочу учить урок! Отпусти меня, не надо! Прогуляться я хочу.

На лугах, на мягкой травке поваляться я хочу.

— Глупый песик! Нужно к делу приучаться с малых лет,

Ремеслом не овладеешь, если будешь стар и сед!

Поэт хочет донести детям, что на основе всех благ и счастья лежит труд и усердие самого человека.

Важную и основную роль в воспитании ребенка дошкольного возраста играет родной язык. Габдулла Тукай

посвятил огромное количество стихотворений и поэм родному языку, родному краю и красоте родной природы.

«О язык родной певучий, о родительская речь!

Что еще на свете знал я, что сумел я уберечь?

Колыбель мою качая, тихо-тихо пела мать.

Подрастая, сказки бабушки я начал понимать» («Родной язык»).

«Я многое увижу, ведь жизнь еще длинна.

И ждет меня, наверно, дорога не одна.

Но только, где б я ни был, и что б ни делал я,

Ты в памяти и сердце, родная сторона!» («родная деревня»).

Через эти строки автор передает маленьким читателям всю красоту и важность родного языка и незаменимость родного края. Дети восхищаются неповторимыми пейзажами и природой, прививают любовь и уважение, гордость своим родным языком.

Подводя итог, можно сказать, что творчество Габдуллы Тукая является не иссекаемым источником для развития детей дошкольного возраста. Через его произведения мы воспитываем у детей любовь к добру, красоте, труду, уму и родному языку, своей Отчизне.

Памятные места Казани, связанные с жизнью и творчеством Габдуллы Тукая

В городе Казани Республики Татарстан сохраняется немало памятных мест, связанных с жизнью и творчеством Габдуллы Тукая. Они находятся прежде всего на территории Старотатарской слободы, которая в течение

нескольких веков была единственной хранительницей городской культуры казанских татар, средоточием её социально-экономической, политической и культурной жизни, духовным центром татарской нации. Именем Тукая в республике названы госфилармония, премия, которой удостоиваются лучшие литературные произведения и произведения искусства, его имя носит улица Казани. На месте нынешней Тукаевской улицы были две — Тихвинская и Екатерининская. Вторая шла от нынешней улицы Татарстан к Кабану.

Тукай жил в номерах «Булгар» (угол Кирова и Татарстан). На этом доме установлена мемориальная доска. Есть она и на доме, стоящем на углу улиц Островского и Кави Наджми. Во времена Тукая здесь была больница (ныне клиника ГИДУВа).

Прах Габдуллы Тукая покоится на татарском кладбище в Приволжском районе.

Эпилог

До конца своих дней поэт оставался твердо убежденным в том, что лишь совместно с другими народами России татарский народ обретет свое счастье. Он с уверенностью говорил: «Когда появляется какое-либо общее дело, когда начинают веять ветры прогресса, — нации, как бы преодолев сковывавшее их уединение, собираются вместе»... («По случаю юбилея», 1913). Именно идея исторического единства народов служила краеугольным камнем народности, патриотизма и интернационализма татарского поэта.

Литература:

1. Перевод, Р. Морана Оригинал на татарском: Кызыклы Шәкерт (Из сборника: Тукай Г. Избранное: Стихи и поэмы/Габдулла Тукай; Сост. Г. М. Хасанова, С. В. Малышев. — Казань: Татар. кн. изд-во, — 2006. — 192 с.).
2. Онар, М. «Тукай — символ величия татарского народа» (на татарском языке) / Мустафа Онар // Татарстан. — 2006. — № 4. — с. 46.
3. Тукай, Г. Стихи. Поэмы (1901–1908): Сочинения в пяти томах. — Казань: Татарское книжное издательство, 1985. — Том I (на татарском языке). — 406 с.
4. Тукай, Г. Стихи. Поэмы (1909–1913): Сочинения в пяти томах. — Казань: Татарское книжное издательство, 1985. — Том II (на татарском языке). — 400 с.
5. Тукай, Г. Проза. Публицистика (1904–1906): Сочинения в пяти томах. — Казань: Татарское книжное издательство, 1985. — Том III (на татарском языке). — 391 с.
6. Тукай, Г. Проза. Публицистика (1907–1913): Сочинения в пяти томах. — Казань: Татарское книжное издательство, 1985. — Том IV том (на татарском языке). — 351 с.
7. Я прихожу к Тукаю (на татарском языке). — Казань: Татарское книжное издательство, 1996.

Опыт работы по сенсорному воспитанию детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Сенчурова Светлана Владимировна, воспитатель
МБДОУ № 40 «Сибирячок» (г. Кемерово)

Согласно концепции Дошкольного воспитания (16 июня 1989 г.) общей основой воспитания и обучение в дет-

ском саду любого вида является овладение ребенком речью. Овладение родным языком как средством и спо-

собою общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве.

Доказано, что в возрасте до трех лет речевое развитие ребенка ведет за собой психическое, а после трех лет психическое ведет за собой речевое. Данные положения основаны на трудах Л. С. Выгодского, Д. Б. Эльконина, Н. Л. Гвоздева, Л. А. Венгера, Н. Н. Подьякова, М. Монтессори.

Основываясь на идеях этих ученых, личном опыте работы, можно отметить, что детям с задержкой речевого развития в трехлетнем возрасте характерно отставание в освоении сенсорного опыта в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Сенсорное воспитание представляет собой фундамент общего умственного развития ребенка в младшем дошкольном возрасте. Дошкольный возраст — период первоначального ознакомления с окружающей действительностью. Ребенок познает предметный мир, явление природы, события общественной жизни, доступные наблюдениям и практическим действиям, но в то же время он получает от взрослого сведения словесным путем. Оба эти пути познания тесно связаны между собой, неразделимы, детям с нарушением речи для полноценного развития необходимо особая комплексная помощь. Это касается всех сторон развития личности ребенка, а сенсорной речевой в особенности.

Хочу поделиться практическим опытом по работе в данном направлении.

В нашей группе в процессе развития речи мы используем различные педагогические средства и методы: общение, игра, культурная языковая среда, обучение, изобразительное искусство, музыка, театр, художественная литература. Рассматривая сенсорное воспитание как средство развития и коррекции речи детей, мы ставим следующие задачи:

1. Формировать и обогащать сенсорный опыт детей;
2. Воспитывать речевую активность (обогащать пассивный и активный словарь, формировать фонетическое восприятие);
3. Способствовать психическому развитию ребенка в рамках его индивидуальных возможностей, состояние здоровья, уровня речевого развития.

При выборе форм и методов сенсорного воспитания детей нами были учтены следующие принципы:

1. Обогащение и углубление содержания сенсорного воспитания, предполагающего формирование у детей широкой ориентировки в предметном окружении;
2. Сочетание обучения сенсорным действиям с различными видами содержательной деятельности детей, что обеспечивает углубление и конкретизацию педагогической работы;
3. Сообщение детям обобщенных знаний и умений связанных с ориентировкой в окружающей действительности;
4. Формирование систематизированных представлений о свойствах и качествах предметов.

Так как успешное овладение той или иной деятельностью в значительной мере зависит от простых познава-

тельных процессов (сенсорных) и более сложных (мыслительных) мною были организованы занятия направленные на специальное восприятие предметов с целью использования полученных результатов в той или иной содержательной деятельности («обследование»).

Обследование — основной метод сенсорного воспитания детей. В процессе его дети овладевают умениями воспринимать такие свойства предметов и явлений, как величина, форма, цвет, пространственное отношение, особенности музыкальных звуков и звуков человеческой речи. Все эти свойства составляют содержание сенсорного воспитания. При проведении обследования мы опираемся на такие важные моменты как:

1. Восприятие целостного облика предмета;
2. Вычленение основных частей этого предмета и определение их свойств (цвет, форма, величина);
3. Определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева, справа);
4. Вычленение более мелких частей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
5. Повторное целостное восприятие предмета.

Вся наша работа по сенсорному развитию детей идет по трем направлениям:

1. Работа с педагогическим коллективом и самообразование;
2. Взаимодействие с родителями воспитанников;
3. Работа с детьми.

Всю педагогическую деятельность по данному направлению можно представить в виде алгоритма:

Диагностический этап.

На данном этапе проводилось анкетирование и педагогов. Это позволило выявить:

- Знания значимости сенсорики в развитии ребенка, в частности его речи;
- Заинтересованность данным вопросом;
- Опыт работы по данному направлению.

Результаты данного этапа определили уровень необходимости целенаправленной работы со всеми субъектами педагогического процесса. Так же на данном этапе с помощью специальных упражнений определились индивидуальные возможности и уровень сенсорного и речевого развития каждого ребенка.

Планово-прогностический этап.

На данном этапе нами были разработаны планы работы с родителями и педагогами (консультации, мероприятия по оформлению предметно-пространственной среды, открытые занятия). Разработан план самообразования.

Особое внимание было уделено перспективному планированию работы с детьми. При составлении плана опирались на содержание программ реализуемых в ДОУ, что позволило распределить речевой и сенсорный материал в соответствии изучаемой лексической темой, а так же определить круг детского чтения. Перспективный план работы с детьми включил в себя такие формы: обучающие занятия, в том числе специальные занятия и занятия по

изобразительной деятельности, дидактические игры, индивидуальная коррекционная работа.

Деятельный этап.

На данном этапе были реализованы намеченные перспективы планы работы с детьми, педагогами и родителями воспитанников.

Практическая работа с детьми начиналась с создания соответствующей предметно-пространственной развивающей среды. В группе созданы следующие условия:

- Сенсорный стол;
- Зона для игр с песком и водой;
- Картотека дидактических игр сенсорных упражнений;
- Конспекты занятий;
- Подобраны (постоянно пополняются) материалы для педагогического просвещения родителей воспитанников и коллег.

Контрольно-аналитический этап.

Итогом данного этапа являются результаты проделанной работы. Работа по данной теме на протяжении четырех лет мы пришли к выводу:

1. Сенсорные игры увлекают детей яркими эталонами, вызывают у них положительные эмоции, дает детям самые главные и простые понятия об окружающих предметах;

2. У детей лучше развивается речь, память, мышление и другие высшие психические функции;

3. Отмечается заинтересованность родителей и воспитанников и коллег в работе по данной теме.

Рефлексивный этап.

На данном этапе происходит анализ деятельности, осмысление полученных результатов, их сравнение с поставленной целью, поиск путей нашей дальнейшей деятельности и деятельности ДООУ в целом. На данном этапе нами были определены перспективы работы по всем трем направлениям:

1. Подготовка методических и практических рекомендаций для воспитателей логопедических групп по обогащению сенсорного опыта детей в организации коррекционно-образовательного процесса;

2. Разработка, совместно с учителем-логопедом и педагогом-психологом программы коррекционных занятий (логочасов) с использованием сенсорного материала;

3. Выпуск рекомендаций для родителей «Сенсорика для малышей».

Систематичность работы позволяет вывести детей с задержкой речевого развития на уровень возрастной нормы по усвоению сенсорных эталонов — цвета, формы, величины, о чем свидетельствуют полученные результаты практической деятельности в данном направлении.

Приложение 1

Примеры игр, используемых в нашей работе:

Т. В. Башаева «Развитие восприятия у детей Формы, цвета, звука»	
«Помоги рыбкам» стр. 35	«Собери капельки в стакан» стр. 36
«Какого цвета предмет?» стр. 37	«Собери листочки» стр. 37
«Помоги козлятам быстро спрятаться от волка» стр. 38	«Сложи пирамидку» стр. 39
«Сложи радугу» стр. 39	«Подбери пару» стр. 40
«Какие шарики летят?» стр. 40	«Собери бусы для мамы» стр. 36
О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева «Чего на свете не бывает?»	
«Воздушные шары» стр. 11	«Спрячь мышку» стр. 11
Л. А. Венгер. дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников.	
«Воздушные шары» стр. 29	«Улетающие шары» стр. 29
«Игрушки» стр. 30	«Зажги фонарик» стр. 30
Издательство «Карапуз» «Цвет и форма»	
«Помоги гномику подобрать цвет»	
О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева «Чего на свете не бывает?»	
«Веселый гном» стр. 20	«Почтовый ящик» стр. 7
«Сделай узор» стр. 8	«Сделай как я» стр. 16

Приложение 2

Анкета

«Выявление интересов и знаний родителей воспитанников по вопросам сенсорного развития и воспитания дошкольников»

Уважаемые родители!

В рамках подготовки к педагогическому совещанию «Сенсорное развитие детей дошкольного возраста в усло-

виях детского сада» нам необходимо знать ваше мнение по данному вопросу. Предлагаем вам ответить на вопросы данной анкеты.

1. Имеете ли вы представление, что такое сенсорное развитие и воспитание ребенка:

- да;
- нет;

- не знаю.
 - 2. Как вы оцениваете необходимость сенсорного развития и воспитания ребенка в дошкольном возрасте:
 - считаю нужным;
 - не считаю нужным;
 - затрудняюсь ответить.
 - 3. Созданы ли в ДОО условия для сенсорного воспитания ребенка:
 - да;
 - нет;
 - не знаю.
 - 4. Имеется ли в вашей группе информация для родителей о сенсорном воспитании:
 - информация отсутствует;
 - есть, но воспитатель не обращает на нее внимание;
 - я не обращаю внимание на информацию;
 - информация интересная, но не имеет практической значимости для меня;
 - наглядная информация интересна и полезна для меня.
 - 5. Как вы оцениваете уровень развития у вашего ребенка всех видов восприятия:
 - высокий;
 - средний;
 - низкий.
 - 6. Есть ли у вас дома игра по сенсорному воспитанию:
 - да;
 - нет;
 - не знаю.
 - 7. В какую игру по сенсорному воспитанию чаще всего ваш ребенок играет дома? _____
 - 8. Какая помощь от специалиста и воспитателя вам требуется по проблеме сенсорного развития вашего ребенка? _____
- Спасибо за сотрудничество!

Литература:

1. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина / Под ред. Л. А. Венгера, — М., Просвещение, 1998.
2. Костюк, И. Гармоническая атмосфера Монтессори // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 11.
3. Тихеева, Е. И. Воспитатель должен не только любить детей, но и знать их возрастные особенности. // Дошкольное воспитание. — 2002.
4. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер / Под ред. Л. А. Венгера, — М., Просвещение, 1988.
5. Абдуллаева, Ш. А. Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей раннего возраста. Автореферат. — М., 1975.
6. Буянова, Р. Сенсорное развитие детей // Социальная работа. — № 12. — 2006.
7. Варган, В. П. Сенсорное развитие дошкольников. — Мн.: БрГУ, 2007.
8. Воспитание детей во второй младшей группе детского сада / В. В. Гербова, Р. А. Иванкова, Р. Г. Казакова / Составитель Г. М. Лямишев, — М., «Просвещение», 1981

Формирование у детей потребности в счете

Степкина Елена Владимировна, старший воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 4 «Василек». (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Современные дети рано знакомятся с числами и получают огромное удовольствие от ритмического счета: раз-два-три-четыре-пять. Но... довольно часто это умение считать лишь внешнее, а сам счет механический.

Как помочь ребенку научиться считать осмысленно, в каких математических играх хорошо развиваются первые счетные умения?

Попробуем провести небольшой эксперимент. Нам понадобятся два одинаковых прозрачных стакана. В них мы наливаем одинаковое количество слегка подкрашенной воды. Обратите внимание ребенка на стаканы, спросите, в каком из них воды больше, а в каком меньше? Почти все дети с полной уверенностью от-

вечают, что воды в стаканах одинаково. Теперь берем третий стакан более узкий и на глазах ребенка переливаем в него воду из первого стакана. Теперь снова задаем вопрос, в каком же стакане на данный момент воды больше. Не удивляйтесь, если ребенок без колебания ответит, что в третьем стакане воды стало больше. Все ваши попытки его переубедить ни к чему не приведут. В лучшем случае он сделает вид, что с вами согласился хотя на самом деле все будет совершенно иначе. Ваша задача состоит в том, чтобы правильно организовать наблюдение, показать, что совершенно ничего не изменилось, и объем воды остался прежним. Предложите ребенку перелить воду из третьего более узкого стакана

обратно в первый. Так он сможет сам убедиться в правдивости ваших слов.

Приводим в пример серию занятий, которые ориентируют ребенка на количественную сторону объектов, создавая тем самым предпосылки для формирования у него потребности в счете.

В качестве подготовительной работы для начала нам необходимо убедиться, что ребенок уже достаточно хорошо может определить, в каком из двух стаканов воды налито больше, в каком — меньше или же одинаково. Для этого наливаем в один стакан жидкости почти доверху, а в другой — до половины.

Задаем вопрос: — Покажи стакан, в котором воды больше. А в каком стакане меньше?

После чего предъявляем два стакана с одинаковым количеством воды. Ребенок находится в замешательстве. Если же при ответах на эти вопросы затруднений не возникает, то можно переходить к основной работе.

Первая ситуация

Перед ребенком ставим два стакана с водой, один полный, другой наполнен лишь до половины. Рядом ставим кастрюльку с водой и пустую кружку. Задаем вопрос: — Как сделать так, чтобы воды в стаканах стало поровну?

Если ребенок медлит с ответом, то покажите ему сами. Доливайте воду в стакан, где меньше воды до тех пор, пока ребенок вас не остановит, мотивируя тем, что стало одинаково. После чего все верните в начальное положение и предложите ребенку самостоятельно проделать тоже самое. Ни в коем случае не ограничивайтесь показом этого способа, так как он должен обязательно пройти через руки самого малыша.

Вторая ситуация

Она схожа с предыдущей, только кастрюлька уже пустая и совсем нет кружки. Необходимо подвести малыша к мысли, что в этом случае воду не доливают в меньший стакан (так как брать ее не от куда) а по не многу отливают из большого стакана в кастрюльку и так продолжается до тех пор, пока уровни двух стаканов не совпадут.

Третья ситуация

В данном случае у нас не будет ни кружки, ни кастрюли, а вода будет уравниваться путем переливания из одного стакана в другой.

После усвоения трех способов уравнивания воды в стаканах, можно переходить ко второму этапу. Он также состоит из нескольких связанных друг с другом ситуаций.

Литература:

1. Зайцев, В.В Математика для детей дошкольного возраста. Занятия с детьми 3—5-летнего возраста: пособие для воспитателей и родителей — М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999.

Ситуация 1. Поставьте на стол на расстоянии 15—20 см друг от друга два одинаковых пустых стакана. Обратите внимание ребенка на то, что стаканы пустые. Закройте стаканы небольшой ширмой так, чтобы они были скрыты от непосредственного зрительного восприятия ребенка.

Возьмите небольшую мерную кружечку (на 40—50 мл) и налейте несколько таких порций воды в левый стакан и только одну — в правый. Свои действия комментируйте: «Вот я налил одну кружечку в левый стакан, вот еще одну кружечку в левый, еще в левый и, наконец, последнюю кружечку в левый стакан. А сейчас я наливаю кружечку в правый стакан». После этого задайте вопрос: «В каком стакане воды больше, в правом или левом?».

Ситуация 2. Отличие от первой ситуации состоит в том, что в левый стакан наливается воды только на одну мерную кружечку больше, чем в правый (например, в левый — 5, а в правый — 4. Ребенок, как правило, затрудняется ответить на вопрос, в каком стакане воды больше, так как различие невелико и не фиксируется без умения считать. Как выйти из этого положения?

Ситуация 3. Предложите ребенку следующий выход. Перед тем как наливать воду в стаканы, поставьте с внешней стороны ширмы, закрывающей стаканы, две детские пирамидки без колечек (каждую пирамидку напротив соответствующего стакана). Каждый раз, вылив мерную кружечку в один из стаканов, положите колечко на стоящую напротив него пирамидку. В итоге, после окончания всей процедуры, на обеих пирамидках будет по несколько колечек.

Чтобы сравнить количество воды в стаканах, достаточно сравнить пирамидки и выяснить, на какой из них колечек больше. Последняя операция для ребенка не сложна, так как уже была отработана ранее. Убрав ширму, убедитесь в правильности полученного ответа.

Таким образом, особенность данной ситуации состоит в том, что для сравнения воды в стаканах вводится посредник — две пирамидки. Тем самым задача визуального сравнения непрерывной величины (воды в стаканах) сводится к уже знакомой детям задаче визуального сравнения дискретной величины (колечек на пирамидках). Повторите ситуацию еще раз, но теперь уже пусть ребенок сам после каждой мерной кружечки надевает колечки на нужную пирамидку, а после окончания процедуры производит сравнение.

Полученное противоречие является для ребенка значительно более сильным аргументом, чем ваши попытки переубедить его, опираясь на здравый смысл. Данные ситуации очень помогут вам и вашему малышу. Вся эта работа непосредственно предшествует и является подготовительной для сравнения двух множеств путем присчитывания их элементов. Поэтому данную работу можно оценить как подготовку детей к счету.

2. Житомирский, В. Г., Шеврин Л. Н. Путешествие по стране Геометрии М.: Педагогика, 1991. — 174 с.
3. Смолякова, О. К., Смолякова Н. В. Математика для дошкольников. В помощь родителям при подготовке детей 3–6 лет к школе. — М.: Издат-школа, 2002.
4. Тамберг, Ю. Г. Как научить ребенка думать: Учебное пособие для родителей.

Формирование основ экономического воспитания дошкольников в условиях детского сада

Хламова Наталья Анатольевна, воспитатель
МАДОУ ЦРР – д/с № 66 (г. Белгород)

Повышение интереса к экономическому воспитанию дошкольников в новых и весьма противоречивых условиях социальной жизни закономерно, так как от экономической культуры во многом зависит преодоление трудностей в политической, социальной и культурной жизни общества.

Наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста, социальный запрос родителей, результаты исследовательской деятельности и требования школы и современности подтвердили точку зрения о необходимости раннее социализации дошкольников средствами экономического воспитания, так как социально-экономическая жизнь интересует детей не меньше, чем взрослых.

Непрерывное экономическое образование и воспитание необходимо начинать именно с дошкольного возраста — когда детьми приобретается первичный опыт в элементарных экономических отношениях.

Обратимся к психологическим особенностям дошкольников, подтверждающим позицию относительно того, что такую работу необходимо начинать с пяти лет, то есть со старшего дошкольного возраста (Л. А. Венгер, А. В. Запорежец, М. И. Лисина, Р. Б. Стеркина и другие):

- у детей старшего дошкольного возраста проявляются попытки иерархии понятий, зачатки дедуктивного мышления, происходит существенный перелом в понимании причинности;
- происходит формирование нового типа психической организации, обеспечивающей, более эффективную адаптацию к социальной реальности;
- речь начинает выполнять основную функцию в регулировании поведения и деятельности детей, появляется способность решать задачи в умственном плане;
- с пяти лет общение детей становится внеситуативно — личностным, возникают сопереживания и взаимопонимание. Игра достигает высокого уровня развития, и в ней пятилетки активно не только воспроизводят мир взрослых, но и отношения между ними;
- к пяти годам у ребенка складывается истинная самооценка, которая позволяет ему осознавать свои возможности (успех — неуспех), то есть критическое отношение к себе и результатам своей деятельности;
- начинают проявляться мотивы рассудочного характера.

Выше перечисленные психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, бесспорно, важны для формирования предпосылок экономического воспитания. Старший дошкольный возраст является благоприятным для начала работы по экономическому воспитанию дошкольников. Так как именно в этот период дети начинают осознавать и оценивать многие экономические понятия. Проблема экономического воспитания находится в тесной взаимосвязи с нравственным воспитанием и развитием личности ребенка. И чем меньше возраст, тем она теснее.

Цель экономического воспитания: формировать у детей доступные экономические понятия; воспитать с детских лет сознательного пользователя всем, что предоставляется детям для их счастливого детства; воспитать уважение к тем, кто проявляет заботу о них.

Главная задача экономического воспитания состоит в психологической защите ребенка от негативных влияний общества путем создания психологически комфортной для дошкольника обстановки.

Опыт показывает, что ребенок — дошкольник не освоит эту область самостоятельно. Только вместе с педагогами и родителями он сможет приобрести доступные ему знания.

Суть предполагаемого подхода к экономическому образованию дошкольников не в организации специального обучения экономике, что потребует дополнительного времени и может привести к перегрузке детей. А в обогащении различных видов детской деятельности экономическим содержанием. Насыщение жизни дошкольников элементарными экономическими сведениями способствует развитию у них реального экономического мышления, что делает этот процесс более осознанным и динамичным.

Комплексное исследование данной проблемы включает изучение таких вопросов, как содержание. Технология взаимодействия с семьей. Примерное содержание отражено в пяти основных темах:

1. «Моя семья» (семейная экономика)
2. «Мир денег» (деньги, цена)
3. «Мой город» (производство полезных товаров)
4. «Мир товаров» (основы маркетинга)

5. «Моя страна» (ресурсы)

Осваивая темы по экономическому воспитанию работу разделили на три этапа:

На первом этапе дети накапливают впечатления, получаемые на основе предметно — чувственного опыта, связывают их с уже имеющимися представлениями, делают простейшие предположения по поводу действий, необходимых для решения тех или иных проблем, используют доступные им средства и способы познания, простейшие «языки».

На втором этапе картина мира расширяется и углубляется. Для развития способностей детей проводятся наблюдения и эксперименты. Сравниваются и сопоставляются явления, устанавливаются причинно — следственные связи, объясняющие характер увиденного.

На третьем этапе детям предоставляется возможность использовать обобщенные способы решения задач, предвидеть, как будет развиваться ход событий в реальной и воображаемой обстановке, как он может быть воспринят каждым из них.

Ребенок, прежде всего, познает азы семейной экономики, поскольку в семье он делает свои первые шаги в мир экономической деятельности, получает о ней первые представления. Дошкольник узнает о труде, дошкольник узнает о труде, профессиях родных и близких, о финансовом положении семьи. Старшие дошкольники учатся оперировать деньгами. Соотносить доход с ценой товара, узнают, что деньги служат средством обмена товарами между людьми.

Дети получают начальные сведения об экономике своего города, профессиях, связанных с экономикой и бизнесом, о продукции. Выпускаемых на предприятиях и трудовых действиях по ее изготовлению и реализации, учатся уважать людей. Которые трудятся и честно зарабатывают свои деньги.

Для усвоения экономических знаний используются самые разнообразные методы, приёмы и средства обучения.

Значительное место отводится сказке. Сказка — литературный жанр с огромными дидактическими возможностями. Интересны и удачны авторские сказки, каждая из которых представляет собой как бы мини-программу ознакомления детей с экономическими понятиями (Т.Л. Попова, Э. Успенский, О.И. Меньшикова и др.). Народные сказки, собиравшие вековой экономический опыт народа, используют для воспитания таких «экономических» качеств личности, как трудолюбие, бережливость, расчетливость, практичность и другие. В них экономическое содержание разворачивается перед детьми в виде проблемных ситуаций, разрешение которых, развивает логику, нестандартность, самостоятельность мышления, коммуникативно — позитивные навыки, способность ориентироваться в ситуации поиска.

Знакомство и заучивание пословиц и поговорок о труде, о деньгах. О купле — продаже, о бережливости, о добре, о богатстве и бедности, о жадности и зависти: «Кончил

дело — гуляй смело», «Труд кормит, а лень портит», «Маленькое дело лучше большого безделья» и другие.

Логические и арифметические задачи, задачи — шутки оживляют путь познания сложных экономических явлений. Они сочетают в себе элементы проблемности и занимательности, вызывают напряжение ума и доставляют радость, развивают фантазию, воображение и логику рассуждений.

Известно, что ведущей деятельностью воспитанников является игра, поэтому для освоения экономических знаний используем ролевые, дидактические, развивающие и рекламные игры.

Сделать экономику понятной помогли сюжетно-ролевые игры. Так, играя в профессии, дети постигают смысл туда, воспроизводят трудовые процессы взрослых и одновременно «обучаются» экономике. В ролевых играх моделируются реальные жизненные ситуации: операции купли-продажи, производства и сбыта готовой продукции и др.

В дидактических играх «Семейный бюджет», «Кто что делает?», «Назови профессию», «Какие бывают доходы?», «Маршруты товаров» уточняются и закрепляются представления детей о мире экономических явлений, терминах приобретаются новые экономические знания, умения и навыки. Дети совершают большое количество действий, учатся реализовывать их в разных условиях, с разными объектами, что повышает прочность и осознанность усвоения знаний.

Можно с полной уверенностью сказать, что дети полюбили рекламные игры после первого знакомства с ними. Они наперебой рекламировали лучшие товары, подчеркивая их привлекательный внешний вид, многофункциональность, преимущественные качества.

Беседа сопровождается стихами, загадками, вопросами и текстами, помогающими лучше усвоить материал. В доступной и увлекательной форме дети усваивают экономические знания.

Встречи. Для этого проводятся встречи с приглашением сотрудников детского сада, родителей, где происходит знакомство с различными современными профессиями.

Инсценировка, драматизация. Рекомендуются в процессе ознакомления детей с экономическими знаниями. Следует отметить, что необходимо использовать сказки с экономическим содержанием.

Развлечения и вечера досуга (конкурсы, викторины и т. п.) — это своего рода праздники — яркие, необычные, таинственные. У детей пользуются различные интеллектуальные игры: «Что? Где? Когда?», «КВН», «Брейн — ринг». Для них это и веселая игра, и серьезная работа, требующая внимания и сосредоточенности.

Таким образом, обогащение различных видов детской деятельности экономическим содержанием способствует:

- формированию экономического сознания дошкольника;
- приближению к реальной жизни;
- пробуждению экономического мышления;

- получению знаний об основных профессиях и умению рассказывать о них;
- обогащению детского словаря;
- выработке таких качеств как: чувство собственного достоинства, умение честно соревноваться, стремление доводить начатое дело до конца;
- возникновению интереса к деньгам, осознанию правил их честного зарабатывания.

Ранее разумное экономическое воспитание служит основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребенка с окружающим миром, выработке стратегий в индивидуальном порядке и в консолидированном виде для экономического региона в целом. Осуществляя экономическое воспитание в дошкольном возрасте, мы решаем задачи всестороннего развития личности.

Литература:

1. Кларина, Л. М. Экономика и экология для малышей М., 1994
2. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М., 1998.
3. Котюсова, И. М., Лукьянова Р. С. Экономика в сказках и играх: пособие для воспитателей. Н. Новгород, 1994.
4. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.
5. Курак, Е. А. Экономическое воспитание дошкольников. Программа развития. М., 2002.
6. Липсиц, И. В. Удивительные приключения в стране «Экономика»: Для детей младшего и среднего школьного возраста. М., 1992.
7. Меньшикова, О. И., Попова Т. Л., Кнышова Л. В., Экономика детям, большому и маленькому, М., 1994. Вып. 1—4.
8. Попова, Т. Л., Меньшикова О. И. Сказка о царице Экономике, злодейка инфляции, волшебном компьютере и верных друзьях. М., 1993.
9. Смоленцева, А. А. «Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику» Учебно-методическое пособие. С-П., 2001.
10. Смоленцева, А. А., Моисеева М. А. Экономическое воспитание дошкольника: Методические рекомендации. Н. Новгород, 1999.
11. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М., 1993
12. Смоленцева, А. А., Моисеева М. А. К проблеме экономического воспитания старших дошкольников. Саранск, 1998.
13. Смоленцева, А. А., Суворова О. В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей. Н. Новгород, 1999.
14. Шатова, А. Д. Дошкольник и... экономика: Программа. М., 1996.
15. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание? // Дошкольное воспитание. 1989. № 8.
16. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников. Учебно-методическое пособие. М., 2005.

Подводный мир аквариума. Конспект НОД по конструированию из бумаги в технике оригами в старшей группе

Яковлева Елена Владимировна, воспитатель
ГБДОУ № 104 Фрунзенского района (г. Санкт-Петербург)

Цели:

- продолжать знакомить детей с конструированием из бумаги в технике «оригами», повышать интерес к изготовлению поделок в данной технике
- упражнять детей в многократном складывании бумаги, совершенствовать навыки сгибания квадратного листа по диагонали, по горизонтали и вертикали пополам, и четко совмещая стороны и углы
- закрепить базовую форму «двойной треугольник»
- воспитывать у детей эстетическое восприятие действительности, эстетическое отношение к явлениям окружающего мира
- закреплять знания детей об аквариумных рыбках
- прививать любовь к живой природе

Материалы и оборудования:

- квадратные листы цветной бумаги разного размера (красные, желтые, оранжевые, розовые для изготовления рыбок; коричневые — для камушков; зеленые — для вырезания водорослей)
 - белые альбомные листы
 - гуашь
 - ножницы
 - различный материал для украшения поделок
 - клей ПВА
- Предварительная работа:
- чтение художественных произведений о рыбах, отгадывание загадок
 - беседы о содержании аквариума

- по возможности, наблюдение с детьми за живыми рыбками в аквариуме
- рассматривание рыб в атласах и на открытках, просмотр видеоматериалов об аквариумах
- практическая работа с бумагой в технике «оригами»
- выполнение базовой формы «двойной треугольник»

Основная часть.

Воспитатель читает детям загадку:

Стоит на комode стеклянный сосуд.

Улитки и рыбки в сосуде живут.

Но только оттуда ты рыб не лови!

На рыбок красивых, ты просто смотри. (ответы детей)

Правильно ребята, этот стеклянный сосуд — аквариум. А для чего, или для кого он нужен? (ответы детей).

Действительно, аквариум нужен для маленьких, красивых рыбок, которые так и называются — аквариумные. Аквариумные рыбы — декоративные рыбы, которых содержат в аквариумах. Еще в далекие времена появился большой интерес содержанию экзотических рыб. Так, при императорских дворцах Греции, Рима и Китая в бассейнах начали содержать этих удивительно красивых, разнообразных по форме и окраске рыбок. Еще 3500 лет назад древние египтяне устраивали бассейны для демонстрации экзотических рыб в садах, парках и различных водоемах. Первые аквариумные рыбы попали в Россию еще во второй половине 17 века. Тогда в Москве в «аптекарском саду» царя Алексея Михайловича появилась первая ваза с золотыми рыбками, преподнесенная ему как драгоценный дар англичанами. С тех пор люди и узнали, что такое аквариум. А сейчас я вам предлагаю отправиться в гости к этим маленьким обитателям аквариума.

По ходу чтения стихотворения, дети выполняют движения:

«Рыбки»

Рыбка плавает в водичке,

Рыбке весело играть,

Рыбка, рыбка, озорница,

Мы хотим тебя поймать.

Рыбка спинку изогнула,

Крошку хлебную взяла,

Рыбка хвостиком махнула,

Быстро-быстро уплыла.

— дети, присев на корточки и вытянув вперед руки с сомкнутыми ладонями, покачиваются, имитируя движения рыбки;

— на лицах улыбки, голова поворачивается за рукой;

— дети встают, туловище наклонено вперед, одна рука вдоль туловища, другая изображает `рыбкин` хвост, покачиваются из стороны в сторону.

Воспитатель: А теперь я вам предлагаю посмотреть какими красивыми и веселыми могут быть маленькие аквариумные рыбки. (просмотр презентации «Аквариумные рыбки» с использованием интерактивной доски)

Игра «Собери рыбку» (разрезные картинки)

Воспитатель: читает стихотворение «Красивые рыбки»

Уж я — то знаю: не для кошек

И не для собственной еды

Разводит бабушка рыбешек...

Разводит их — для красоты!

Он сеял рыбок, как рассаду,

Не поливал, росли в воде.

И только взглядом, только взглядом

К их прикасался красоте.

— Для чего бабушка разводил рыбок?

— Для красоты.

— А вы бы хотели иметь свой аквариум, где бы жили только ваши рыбки? (ответы детей)

Тогда я сейчас вам и предлагаю этим заняться! Сделать свою рыбку, а может быть и не одну, которая в дальнейшем окажется в вашем аквариуме, и будет радовать своей красотой.

Под спокойную музыку дети приступают к выполнению работы.

Литература:

1. Н. Сотникова «100 загадок от А до Я», Издательство: Айрис-Пресс 2014
2. Н. В. Нищева «Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики», Издательство: Детство-Пресс 2011
3. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду. Издательство: Просвещение 1991

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Мотивация учебной деятельности студентов вузов различных стран

Шагивалеева Гузалия Расиховна, кандидат психологических наук, доцент;

Калашникова Василина Юрьевна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал в г. Елабуге

В статье показан сравнительный анализ мнений студентов российских, сербских и немецких вузов по вопросам отношения к учебной деятельности, мотивов и условий обучения, а также мероприятий стимулирования успешной учебы.

Ключевые слова: мотивация; студенты вузов; учебная деятельность; учебная мотивация.

Происходящие в любом современном обществе политические, социально-экономические, организационные преобразования требуют постоянных перемен в подготовке будущих специалистов. Каждая страна нуждается в людях с высоким уровнем общего развития и профессионализма, инициативы и предприимчивости, творческих способностей. Основой успешной учебы любого студента является высокий уровень мотивации к учебной деятельности.

Проблема изучения мотивации учебной деятельности является одной из важнейших в психологии и педагогике, о чем свидетельствует многочисленное количество работ, посвященных данной теме. В последнее время стала обозначаться проблема мотивации учебной деятельности студенческой молодежи [1, 2, 3, 4]. Мотивация, способствующая успешности обучения студентов, является основой для эффективного осуществления учебного процесса.

Известно, что студенты побуждаются к обучению целым комплексом мотивов. Результаты исследований учебной мотивации российских студентов (Ильин Е.П., Василькова А.М., Иванова С.С. и др.) способствовали выявлению таких проблем, как девальвация высшего образования: ценностью становятся не знания, образование в целом, а сам факт наличия диплома. Кроме того, отмечается, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальностью снижается [3, с. 104].

Анализ литературно-научных источников, в том числе по глобальной сети Интернет, позволил определить, что, несмотря на значительное количество исследований, посвященных мотивации учебной деятельности студентов высших учебных заведений, особенности мотивации российских студентов в сравнении с мотивацией студентов вузов других стран мало изучены, а работ по сравнению,

именно, русских, сербских и немецких студентов нет, что определило новизну и актуальность выбранной темы исследования.

В апреле-мае 2015 года нами был проведен опрос среди студентов высших учебных заведений, представителей таких стран, как Россия, Сербия и Германия. Беседы с иностранными студентами проходили на их родном языке, соответственно, немецком и сербском, что способствовало повышению качества сбора первичной информации, так как в ходе бесед раскрывались особенности условий и обстоятельств, связанных с их обучением в вузах, специфичность которых отражена в анализе результатов исследования.

Всего в опросе приняли участие 97 студентов, в числе которых 34 российских студента, 30 — сербских и 33 — немецких. Выборка исследования сформирована случайным способом, поэтому не является репрезентативной, но она позволила обозначить проблему исследования. Анализ результатов анкетирования проведен в сравнении распределений ответов по странам. Результаты опроса показали существенные различия между ответами студентов различных стран.

Косвенным показателем мотивации учебной деятельности является оценка свободного времени. Больше половины студентов-немцев (54,5%) отметили, что они в свободное от учебы время занимаются самообразованием, таковых из числа сербов всего 16,7%, из русских — 11,8%. Если рассмотреть по приоритетности занятий, то заметим, что представители Германии в абсолютном большинстве (75,8% из их числа) занимаются спортом; в Сербии все 100% отдают предпочтения встречам с друзьями и вечеринкам; 58,8% русских студентов сидят за компьютером и 41,2% — смотрят телевизор. Меньше студентов, читающих книги, газеты и журналы в России. Следует обратить внимание и на то, что готовятся к заня-

тиям по учебе только российские студенты (32,4%). В ходе личных бесед с сербами и немцами выяснилось, оказывается, в их учебных заведениях нет практики «домашних заданий», скорее всего, это и является причиной также нулевых результатов в Сербии и Германии, и, по критерию «у меня нет свободного времени», в России каждый пятый (20,6%) отметил этот вариант.

Согласно результатам исследования доминирующим мотивом учебной деятельности является: у немцев, с показателем 93,9%, — «иметь в будущем интересную и престижную профессию»; у 60% из числа сербов — «пожить студенческой жизнью»; 44% из русских — «получение новых знаний, повышение эрудированности». На втором месте: у немцев — «получение новых знаний» (42,4%); у сербов — «научиться самостоятельности» (53,3%); у русских — «усвоение отдельных интересных им предметов» (41,2%). На третьем: 1/3 часть из числа немцев и почти половина (46,7%) из сербов — «возможность в будущем иметь достойную зарплату»; каждый третий русский указал на «интерес к профессии» и «получение любимой специальности».

В отличие от мотивов студентов Сербии и Германии перечень мотивов россиян более широкий, что, в частности отражает общественно-политическую ситуацию в стране. Например, молодые люди в России поступают учиться в высшее учебное заведение только лишь для того, чтобы получить отсрочку от армии, данный факт выявлен и в нашем исследовании (27% от общего числа). С учетом того, что в опросе принимали участие, как юноши, так и девушки, а в армию призываются только лица мужского пола, нами рассмотрено влияние пола на этот показатель. Результаты показали, что 75% от числа российских юношей, попавших в выборку исследования, указали именно этот мотив.

У студентов Сербии прослеживается наличие неосознанных мотивов, отсутствие интереса к познавательному процессу, слабая мотивация в целом к учебной деятельности. Следует заметить, что практически каждый пятый

(20%) поступил учиться в вуз для того, чтобы угодить родителям.

Мнения студентов вузов Германии значительно отличаются от России и Сербии. Наблюдается более сконцентрированная профориентационная мотивация к получению знаний, т.е. имея четкую цель в получении интересной и престижной профессии, немцами движут внутренние личностные побудительные мотивы, ориентированные на получение новых знаний, самостоятельность и раскрытие своих способностей и талантов. В отличие от сербских и русских, никто из немецких студентов не указал такие мотивы, как «пожить студенческой жизнью», «найти свое место в обществе», «угодить родителям» и т.п.

Полученные результаты дают основание для предположения, что в Германии ведется целенаправленная работа по профессиональной ориентированности, изучение которой не входило в задачи данного исследования, но это дает повод для продолжения научного поиска в заданном направлении.

Следующий блок вопросов анкеты был направлен на выявление мотивов выбора учебного заведения и специальности.

Основанием для выбора вуза у большинства (38,8%) российских участников опроса является «престиж учреждения». 64% немцев и 77% сербов сослались на то, что только выбранный ими вуз готовит специалистов по предпочитаемой профессии. Ответ «самостоятельный выбор специальности» выбрало 100% немецких и ровно половина из числа российских и сербских студентов. Влияние родителей, близких родственников или друзей и знакомых на профессиональную ориентированность имеет вторая половина из числа опрошенных представителей Сербии. В среде российских студентов на участие родителей указало 19%, столько же отметили влияние школы. Распределение ответов по вопросу: «Кто посоветовал выбрать специальность, по которой Вы обучаетесь?» представлены в таблице 1:

Таблица 1

Распределение ответов по вопросу: «Кто посоветовал выбрать специальность, по которой Вы обучаетесь?»

Кто Вам посоветовал выбрать специальность, по которой обучаетесь?	Страна (в % по столбцам)			
	Россия	Сербия	Германия	Всего:
Родители (Брат или сестра)	18,8	36,7	0,0	17,9
Друзья, знакомые	0,0	13,3	0,0	4,2
Школа (учитель)	18,8	0,0	0,0	6,3
Представители (или преподаватели) вуза, техникума, ПТУ	6,3	0,0	0,0	2,1
Убедили рекламные проспекты	0,0	0,0	0,0	0,0
Выбрал (а) самостоятельно	50,0	50,0	100,0	67,4
Всегда знал (а), что поступлю именно сюда	6,3	0,0	0,0	2,1
Всего:	100,0	100,0	100,0	100,0

Желание учиться зависит и от правильности выбора профессии и ее привлекательности. На личный интерес к осваиваемой профессии указали 76% из числа немцев, 47% — русских и 37% — сербских студентов.

Уверенность в правильности выбора своей специальности больше всего испытывают сербы. «Уверенных» в России и Германии примерно одинаково.

Выявлена интересная закономерность, студентам, имеющим внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, в нашем случае это немцы, легче дается учеба. Социально мотивированные российские студенты ссылаются на свои старания, хотя им не очень легко учиться. Те, кто указал на трудность обучения, есть только среди респондентов Сербии.

В жизни вуза имеется много различных сторон и аспектов, которые, так или иначе, затрагивают каждого студента. Мотивация формируется всеми составляющими учебно-образовательного процесса, поэтому важна оценка удовлетворенности, как материально-технической, так и социально-психологическим климатом в среде студентов, преподавателей и администрации.

Больше всего положительных оценок вузу поставили немецкие студенты. Отметим лишь параметры неудовлетворенности. Единственное недовольство с показателем в 48,5% немцы выразили в отношении «удобства аудиторий».

Половину сербов не устраивает материально-техническая оснащенность вузов и участие в вузовских мероприятиях, также 38% недовольных деятельностью администрации вуза.

Из числа российских студентов по 23,5% не довольны системой организации питания и материально-технической оснащенностью вузов; по 17,6% — деятельностью администрации вузов, условиями выплаты стипендии и удобством аудиторий. Отметим, что на недовольство в отношении к ним преподавателей вуза указали только студенты из России (29%).

Далее рассмотрим вопрос о том, как мотивируют своих студентов в вузах. Отмечены такие стимулирующие мероприятия, как: «повышенная стипендия за хорошую учебу и активную научно-творческую деятельность» (88%); «материальная поддержка студентов из семей, нуждающихся в помощи» (59%); «требовательность преподавателей» (59%). Примерно такая же доля студентов из Германии (58%) указала на преподавательскую требовательность. Обращает на себя внимание следующее: если из числа сербов и россиян никто не указал на возможность прохождения практики на престижных предприятиях, то более половины немцев (52%) отметили именно этот стимулирующий к учебе фактор. Действительно, использованная возможность личного общения с немецкими студентами позволила выделить особенность немецких вузов по организации трудоустройства своих студентов и организации их практики. Оказывается, в основном, когда немцы поступают учиться в вуз, они уже заранее нацелены на будущую работу в конкретной организации и, со-

ответственно, практику проходят именно там. Только успешные смогут найти престижную и желаемую работу, а вуз, в свою очередь, оказывает всяческую помощь в будущем трудоустройстве с учетом желаний самого студента, что еще раз подтверждает наличие четкой профессиональной мотивации.

Еще одним доказательством вышесказанного являются ответы на открытый вопрос: «Что Вас лично мотивирует к учебной деятельности?». 67% из числа опрошенных студентов Германии написали на немецком языке «persönliche Motivation», что в переводе на русский означает «личная мотивация». Кроме этого ими отмечены «амбиции и собственная цель».

Сербские студенты (63% от их числа) в основном мотивированы на хорошую успеваемость возможностью сохранения или потери бюджетного места. В ходе личных бесед с сербами, выяснилось, что, если студент по результатам экзаменов не набирает определенное количество баллов, то он лишается возможности оставаться на бюджетной основе и переходит на следующий год на платное обучение и, как следствие, лишается остальных социальных привилегий. Сербские студенты, обучающиеся на бюджете, получают бесплатное питание, проживание и даже проезд, а тот, кто учится на коммерческой основе, соответственно, за все платит самостоятельно.

Регулирование мотивов учебной деятельности, направленных на приобретение молодыми людьми определенной специальности, вселяет в них уверенность «в завтрашнем дне», то есть на возможность трудоустройства по выбранной профессии. Именно поэтому важно знать, от чего зависит реализация жизненных планов и от кого ожидают помощи в трудоустройстве студенты после окончания высшего учебного заведения.

Результаты исследования показали неопределенность российских и немецких студентов, они еще пока не знают, каким образом будут трудоустраиваться, но практически каждый четвертый студент-немец надеется на свое учебное заведение. Сербы рассчитывают на помощь со стороны своих родителей или других родственников, о чем свидетельствует таблица 2.

В то же время современная молодежь осознает, что реализация их жизненных планов зависит от собственной инициативы, настойчивости человека и от того, насколько он станет хорошим профессионалом. Данные варианты ответов являются лидирующими по всем изучаемым странам. Общим для всех является и вариант зависимости «от личных связей с нужными людьми», который занимает вторую строчку в рейтинге факторов по всем странам.

Обозначим особенности мнений российских, сербских и немецких студентов. Примечательно, что 24% из опрошенных молодых людей Германии рассчитывают на Божью волю, в Сербии и России данный вариант никто не выбрал. 33% немцев сослались на свое здоровье. Доли распределения по странам показано в таблице 3.

По таблице 3 можно заметить, что российских студентов отличает ориентированность на социально-поли-

Таблица 2

Ожидание помощи в трудоустройстве

От кого, в первую очередь, Вы ожидаете помощи в трудоустройстве после окончания учебы?	Страна ((в % по столбцам)			
	Россия	Сербия	Германия	Всего
От учебного учреждения	11,8	13,3	24,2	16,5
От родителей, братьев, сестер или от других родственников	0,0	70,0	12,1	25,8
От службы по трудоустройству выпускников нашего образовательного учреждения	11,8	0,0	0,0	4,1
От городского агентства по трудоустройству	5,9	0,0	0,0	2,1
Пока еще не знаю, каким образом буду трудоустраиваться	76,5	16,7	63,6	53,6

Таблица 3

Факторы, влияющие на реализацию жизненных планов

Как Вы думаете, от чего в основном зависит реализация Ваших жизненных планов?	Страна (в % по столбцам)			
	Россия	Сербия	Германия	Всего:
от того, насколько хорошим профессионалом я стану	58,8	36,7	48,5	48,5
от политики государства	17,6	13,3	0,0	10,3
от любимого человека	23,5	16,7	9,1	16,5
от удачи	23,5	20,0	24,2	22,7
от моих личных связей с нужными людьми	32,4	50,0	54,5	45,4
от поддержки родителей	5,9	0,0	12,1	6,2
от собственной инициативы и настойчивости	64,7	50,0	75,8	63,9
от друзей	0,0	0,0	12,1	4,1
от моего здоровья	14,7	0,0	33,3	16,5
от Божьей воли	0,0	0,0	24,2	8,2
от отношения других стран к России	14,7	0,0	0,0	5,2

тическую обстановку в стране, 15% указали на «отношение других стран к России» и 18% — на зависимость от политики государства.

Таким образом, мотивирование студентов к учебной деятельности в российских и сербских вузах преимущественно носит материальный характер. Немцев стимулирует то, что они в будущем будут трудоустроены на предприятие или в организацию по выбранной ими специальности. Они изначально, еще до поступления в вуз, имеют цель и личную мотивацию на получение определенной профессии, при этом они знают, что только при

успешной учебе у них увеличиваются шансы работать именно в той организации, которая, по их мнению, является престижной и даст возможность хорошо зарабатывать. Мотивы поступления в вуз у немецких студентов более сконцентрированы на внутреннюю мотивацию и однообразны. Сербские студенты получают образование не по собственному желанию и не испытывают интерес к познавательному процессу. Мотивы же российских студентов разрозненны: от получения отсрочки от армии и возможности пожить студенческой жизнью до стремления освоить отдельные учебные предметы.

Литература:

1. Гребенюк, Е. Н., М. Каракоч. К проблеме мотивации исследовательской деятельности студентов вуза // Молодой ученый. — 2014. — № 13. — с. 233–235.
2. Гурова, Н. А. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XLVII междунар. научно-практической конф. (15 декабря 2014 г.). URL: <http://sibac.info/17033>.
3. Кравченко, Ю. О. К проблеме формирования учебной мотивации студентов // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2011. — с. 104–106.
4. Шкиндрер, В. И. Мотивация учебной деятельности. [Электронный ресурс] // Сайт дистанционного обучения ГБОУ ВПО УГМУ. URL: <http://do.teleclinica.ru/184374/>.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Компетентностный подход в повышении квалификации педагогических кадров

Довгопол Иван Иванович, кандидат педагогических наук, доцент

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (г. Симферополь)

В статье представлен теоретический анализ различных точек зрения и авторских позиций по рассматриваемой проблеме.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, классификация компетентностей.

Компетентностный подход не является совершенно новым для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей.

Следует отметить, что в педагогической литературе термин «компетентность» встречается в контексте исследований профессиональной компетенции в области педагогической деятельности (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Н.П. Гришина, Н.В. Карнаух, М.В. Крупина, В.Ю. Кричевский, Л.М. Митина, Н.П. Попова и др.)

Классификации компетентностей педагога посвящены работы современных исследователей (И.С. Якиманская, Ш.А. Амонашвили, А.К. Маркова, Л.Д. Зеленская, Р.А. Рогожников и др.)

Проблеме профессиональной компетентности педагогов посвятили свои исследования С.Б. Елканов, Ю.Н. Кулюткин, Б.Г. Ананьев, Л.М. Митина, В.Г. Оннушкин, Т.Г. Браже, Г.М. Каджаспирова, А.В. Хуторской, Т.К. Селевко, Г.Р. Ломакина, В.А. Бодров, Н.Е. Казакова, И.А. Валеев, И.Д. Лаптева, К. Ангеловски, Л.И. Мищенко, И.С. Якиманская, Ш.А. Амонашвили и др.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. В теории уделяется значительное внимание выявлению их сущности, установлению их соотношения. Ученые не достигли в этом вопросе единства. Некоторые отечественные авторы (Л.Н. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков) и большинство зарубежных исследователей не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность». Однако большинство исследователей отмечают различия между ними.

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет понятие «компетентный» как

«1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области; 2) обладающий компетенцией» [13, с.265].

В современной литературе признается оправданным одновременное проектирование знаний, умений и компетенций (основа любых компетенций — знания и умения).

Так, И.А. Зимняя под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека», а компетенция понимается вслед за Н.Хомским, «как совокупность правил (порождения речи), как знание (языка), его структуры» [3, с.35–41].

По определению Н.В. Кузьминой компетентность — это способность педагога превращения специальности, носителем которой он является, в способность формирования личности учащихся с учетом тех ограничений и условий, которым должен отвечать учебно-воспитательный процесс» [5, с.9]

Мы в работе по формированию компетентностей участников образовательного процесса руководствуемся определением компетентности как способности делать хорошо то, чем занимаешься. Критерием истинной компетентности является конечный результат.

Какие компетенции являются ключевыми для современного педагога?

Большое внимание современных исследователей уделено формированию профессиональной компетентности педагогов.

По А.К. Марковой профессиональная компетентность педагога — это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы [7, с.21].

Профессиональной компетентности педагога посвящены исследования Р.А. Рогожниковой, в которых автор обращает внимание на профессиональные знания, педа-

гогические умения, профессиональные позиции, психологические особенности личности [8].

А.К. Маркова понятие педагогической компетентности тесно связывает с понятием профессионализма педагога. Профессионализм педагога, по мнению ученого, это такая интегральная характеристика его труда, которая свидетельствует о достаточно высоком уровне овладения профессией [7, с.34–35].

В многочисленных исследованиях в области профессиональной подготовки в качестве ключевого понятия используется термин «готовность».

В психолого-педагогической литературе можно выделить два основных подхода к определению понятия «готовность». Согласно первому, готовность характеризуется как оценка определенного функционального состояния, близкого к понятию «предстартовое состояние». К этому подходу примыкает теория установки, разработанная в трудах Д.Н. Узнадзе и его школы, в которых установка понимается как готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершенствованию в определенном направлении действий, что является основой его целесообразной избирательной активности [10].

Анализ исследований, посвященных компетентностям педагогов, позволяет утверждать, что понятия «компетентность» и «готовность» не тождественны, но взаимосвязаны, и определить компетентность как высокий уровень готовности (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур и др.).

На наш взгляд, наиболее убедительно обосновывает эти различия в своих работах А.В. Хуторской. Компетентность рассматривается им как заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, а компетентность — владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Согласно А.В. Хуторскому, компетентность — это качество личности, предполагающее владение человеком определенной компетенцией, а компетенция — совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов [9].

Профессиональная компетентность выступает как цель образования, профессиональной подготовки и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность, и включает в себя готовность к осуществлению различных видов деятельности.

Понятие «педагогическая компетентность» используется и в профессиональной подготовке студентов педагогических учебных заведений.

Профессиональная компетентность педагога в ряде исследований рассматривается как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, бази-

рующаяся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя принципиально отличаются от них. Без знаний нет компетенций, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. «Мы отказываемся не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)», — отмечает Д.Б. Эльконин.

Таким образом, применительно к профессиональной деятельности педагога термины компетентность и компетенция рассматриваются не как часть и целое, а в основном как идентичные и синонимичные категории. Термин компетентность является наиболее устоявшимся, более распространенным.

Наиболее приемлемыми для педагогической практики в процессе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в компетентностном подходе в обучении являются идеи О.Е. Лебедева, утверждающего значимость компетентностного подхода с позиций успешной адаптации выпускников к жизни в обществе. Согласно его идеям, выделяются следующие компоненты компетентностей обучающихся:

- общеучебная компетентность — высокая информированность обучающихся об основных идеях, понятиях, концепциях в предметных областях знаний; сформированность общеучебных (дидактических) умений и навыков, интеллектуальных способностей в самостоятельном приобретении новых знаний, средств и способов познавательной деятельности и др.;
- общекультурная компетентность — готовность обучающихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; коммуникативная, эстетическая и этическая культура выпускника и др.;
- общеметодологическая компетентность — целеполагание и умение самостоятельно критически мыслить, навыки анализа ситуаций и умение видеть возникающие проблемы, проектировать и планировать пути рационального их преодоления, самостоятельно управлять собственным развитием и собственной деятельностью в решении проблем, связанных с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.), поставленных целей, рефлексивно оценивать свое поведение и событие в окружающем мире [6, с.3–12].

С.Е. Шишов определяет «компетенцию» как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По его мнению, компетенции не сводятся ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям, они рассматриваются как возможность установления связей между знаниями и ситуацией.

Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

- Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими обучающимися.

- Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы;

- Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни — экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных;

- Научить ориентироваться, т.е. решать аналитические проблемы в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы;

- Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.);

- Научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования [12, с.58–62].

Для успешного решения этих образовательных задач, в первую очередь, внимание должно быть уделено формированию приоритетных компетентностей современных и будущих педагогов.

К основным (ключевым) компетентностям современного педагога мы относим: профессиональную; педагогическую; коммуникативную; информационную; социальную; психолого-педагогическую; социокультурную; здоровьесберегающую (здоровьеформирующую).

Мы определили ключевые компетентности современного педагога, исходя из степени значимости и целесообразности их формирования у участников современного образовательного процесса, из требований Федеральных государственных образовательных стандартов.

В данной статье мы предлагаем критериальные подходы к формированию отдельных компетентностей педагога в процессе повышения квалификации.

Профессиональная компетентность педагога, по мнению исследователей, включает компетентности:

- ключевые (универсальные и обеспечивают успешную педагогическую деятельность: формирующая; исследовательская; тестовая; систематизирующая; проектная; интерактивная; эмпатийная; лидирующая);

- предметные (успешное преподавание предметов);

- специальные (узконаправленные, обеспечивают решение сопутствующих педагогических задач: программная; профильная, межпредметная; социальная; диагностическая; развивающая; креативная; организационная; систематизирующая).

Исследователи отмечают различные подходы к классификации компетентностей педагога.

Маркова А.К. рассматривает профессионально-педагогическую компетентность педагога как состоящую из таких компетентностей: специальная; социальная; личностная; индивидуальная [7].

А.В. Хуторской рассматривает иерархию компетенций учителя: ценностно-смысловая; общекультурная; учебно-познавательная; информационная; коммуникативная; социально-трудовая; компетенция личностного самосовершенствования [9].

Мы остановимся на некоторых подходах к формированию компетентностей современных педагогов.

Большинство исследователей не включают в перечень компетентностей педагога правовую компетентность. Мы предлагаем дополнить перечень основных компетентностей педагога правовой компетентностью как одной из значимых для современного учителя.

Для крымской образовательной аудитории по степени значимости в конкретно-историческом периоде мы видим необходимость и целесообразность формирования, в первую очередь, правовой компетентности педагогов в связи с воссоединением Крыма с Россией и в связи с интеграцией системы образования Республики Крым в правовое и образовательное пространство Российской Федерации.

На курсах повышения квалификации, в самообразовательной работе педагогам предлагается изучить нормативно-правовые документы системы образования, частные вопросы по направлениям своей деятельности, специальные (трудовой, семейный, гражданский кодекс и др.), нормы права, регулирующие права, свободы, обязанности педагога и гражданина.

Профессиональную и педагогическую компетентности мы рассматриваем как отдельные и в их содержание вкладываем различные подходы.

Так, критериями уровня сформированности профессиональной компетентности мы определили: знание педагогом содержания своего предмета (основная образовательная программа, учебники и учебные пособия); знание и владение современными технологиями и методиками; получение высоких результатов образовательной деятельности.

Мы предлагаем такие критерии уровня сформированности педагогической компетентности: знание педагогом истории педагогики; знание современных достижений педагогической науки и практики; знание и использование в практической деятельности элементов опыта ведущих педагогов школы, региона, страны, мира.

Следующей компетентностью педагога по степени значимости в образовательной деятельности мы определили коммуникативную компетентность. Уровень коммуникативной компетентности педагога, по нашему мнению, определяется, в первую очередь, сформированностью навыков умения слушать и слышать собеседника. Мы исходим из того, что степень толерантности личности

определяется ее умением слышать окружающих и быть услышанным. Тебя понимают и принимают тогда, когда слышат. А для педагога это очень важное качество.

Важными качествами современного педагога также являются: культура речи и общая культура; умение высказать и отстоять свою точку зрения; владение навыками разноуровневого общения.

Необходимость формирования указанных качеств личности предусмотрено действующим Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования [11].

Сегодня трудно удивить человека какой-либо информацией. Практически все имеют доступ к интернет — сети. Но возникла новая проблема: как справиться с нарастающим потоком информации учитывая то, что социально-биологические и временные возможности человека не претерпели особых изменений за последние тысячелетия. И в то же время современный образовательный процесс невозможен без развития информатизации. Отсюда возникают особые требования к информационной компетентности педагога.

С учетом отмеченных сложностей мы предложили следующие критерии определения уровня информационной компетентности педагога: умение ориентироваться в потоке информации; умение находить и отбирать информацию для педагогической деятельности, для социокультурного развития и общения; разноуровневое владение ИКТ на всех этапах образовательного процесса; умение грамотно использовать и передавать информацию.

Социальная компетентность, как одна из значимых, может быть представлена уровнем сформированности навыков реализации личности в реалиях современного социума. Очень важным на данном этапе, на наш взгляд, является сформированность у педагога ценностных подходов к семье, обществу; сформированность эстетических потребностей, ценностей и чувств; духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие моральных норм, нравственных установок, общечеловеческих ценностей.

Особое значение имеет уровень сформированности у педагогов здоровьесберегающей компетентности. Многие сегодня делается для поддержания и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса, формирования навыков здорового образа жизни. Но особых результатов мы не наблюдаем.

По нашему мнению это связано: с отсутствием четкого определения понятия «навыки здорового образа жизни», где каждый трактует свое понимание процесса; с тем, что мы больше внимания уделяем борьбе с заболеваниями, а не формированию сознания человека о необходимости родиться

здоровым, быть здоровым, произвести здоровое потомство, то есть формированию новой здоровьесформирующей компетентности. В этом большая надежда возлагается на учителей, на их понимание важности этой проблемы.

Наша позиция определяется тем, что деятельность педагогов по здоровьесбережению должна быть направлена на формирование новых подходов к самосовершенствованию личности, на самопознание, развитие способностей саморегуляции организма человека, на реализацию требований Федеральных государственных образовательных стандартов.

Мы понимаем, что это длительный, сложный, но так необходимый процесс для здоровья будущих поколений. Успеха можно добиться совместными усилиями семьи, педагогов, психологов, медицинских работников.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (пункт 7) результатом педагогической деятельности должно быть:

воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества [11, — с.4].

Только педагог с высоким уровнем сформированности компетентностей способен решать задачи, предусмотренные Федеральными государственными образовательными стандартами по формированию личностных качеств обучающихся.

Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривает также требования к результатам освоения учителями программы повышения квалификации.

В результате освоения программы повышения квалификации учителей должны быть сформированы наиболее важные для учителя-практика компетентности — профессиональная и педагогическая, что мы и стараемся обеспечивать в процессе курсовой подготовки педагогических кадров.

Федеральные государственные образовательные стандарты и компетентностный подход в образовании вносят новое в образовательный процесс, в первую очередь, с точки зрения необходимости тщательного анализа содержания образования, структуры, пересмотра форм и разработки новых педагогических технологий, методик.

Следует понимать, что подлинно инновационным обучение становится не в результате смены самой по себе технологии и подходов в обучении, а на основе развития новых стратегий образования и на основе высокого уровня сформированности компетентностей педагогов.

Литература:

1. Актуальные вопросы введения ФГОС в образовательном учреждении. Изд. Учитель, — Волгоград, 2014. — 269с.
2. Довгопол, И. И. Профессиональная компетентность педагога: методика комплексного исследования. — Симферополь, «Ната», 2006, — 72 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.35—41

4. Иванов, Д. А. Концепции и компетентностный подход в современном образовании /Д. А. Иванов // Завуч для администрации школ. — 2008. — № 1. С.4–7.
5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990, — с.9
6. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — № 5, — С.3–12.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма. — М., 1996. — с.34–35.
8. Рогожникова, Р. А. Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника. [Текст] /Р. А. Рогожэникова, — Пермь: Перм.гос.ун-т, 1996. — 152 (2) с.: с ил.
9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». www/eidos.ru/news/compat/htm
10. Узнадзе, Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. — М.; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М., 2010.
12. Шишов, С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, март-апрель. С.58–62.
13. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М. 1993.

Самообразование педагога как условие профессионального роста

Копылова Ирина Александровна, учитель математики высшей квалификационной категории
ГБОУ РМЭ «Лицей имени М. В. Ломоносова» (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл)

Педагог — одна из важнейших фигур в становлении гражданина, его социализации, развитии его творческих способностей. Поэтому очень важно, чтобы педагог, который работает с детьми, был человеком творческим, был личностью неповторимой и особенной, обладал высоким профессиональным мастерством, был «на одной волне» с детьми. Стать авторитетным — значит стать компетентным в современных вопросах, интересующих как педагогический коллектив, так и школьников. И поэтому современный педагог — это непрерывно развивающаяся личность, открытая для всего нового. Это человек, который готов не только учить, но и учиться сам. Уровень образования современных школьников в прямо пропорциональной зависимости от уровня самообразования учителя. Ведь чем больше знает и может учитель, тем больше знаний и умений может получить его ученик.

Актуальность самообразования для учителя обусловлена еще и тем, что при ежедневной подготовке к учебным занятиям и внеклассным мероприятиям, педагог должен владеть современной и перспективной информацией. Таким образом, учитель сможет собственным примером побуждать к самостоятельной работе своих учеников. Самообразование педагога и его готовность к данной деятельности — это необходимое условие для того, чтобы сформировать такую же потребность у своих учеников. Поэтому самообразование — неотъемлемая, профессиональная функция учителя, это условие для его профессионального роста, а значит, и условие успешности и востребованности его воспитанников.

Что же такое самообразование?

В словаре С. И. Ожегова самообразование определяется как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без преподавателя» [7, с. 908]

В педагогическом энциклопедическом словаре «самообразование — целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.». [4, с. 252]

В современной педагогической литературе самообразование трактуется «... как личностно и профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования, способствующий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования» [6, с. 11].

Л. П. Вишневская под самообразованием понимает «деятельность личности по достижению внутренне усвоенных ею целей по собственному воспитанию, образованию, развитию и профессиональной подготовке, соотношенных с требованиями и ценностями общества, которая, будучи сложной организованной системой, включает в себя средства поиска и усвоения социально значимого для личности опыта, процесс и результат освоения этим опытом и является основанием для последующего движения к саморазвитию и самореализации во всех отношениях». [2, с. 156]

С. В. Юдакова считает, что «самообразование — самостоятельная познавательная деятельность человека, которая включает в себя следующие компоненты: целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную часть личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самостоятельную систематическую позна-

вательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием». [11, с. 16]

Таким образом, самообразование педагога — это целенаправленная и профессионально значимая познавательная деятельность, регулируемая самим педагогом. Причем данная деятельность характеризуется осознанностью, систематичностью и самостоятельностью.

Педагогическое самообразование — это процесс творческой реализации в профессии и связано с развитием осознания, а также определенных внутренних качеств и черт личности педагога, требует от личности самостоятельных познавательных сил. Это самостоятельное овладение системой профессиональных ценностей и современных технологий. Педагог, имеющий навыки самостоятельной работы, имеет возможность перейти к научно — практической и исследовательской деятельности, тем самым сможет привлечь и внимание своих учеников к выполнению проектных и исследовательских работ. Вместе с тем, новые технологии требуют от педагога наличия достаточных знаний в области психологии ребенка, осознанного подхода к выбору методов обучения и целесообразности их использования в работе. Но, как показывает практика, воспользоваться новыми методами и технологиями в полной мере можно не всегда. Зачастую просто учителю не хватает тех знаний, которые необходимы для работы с современными технологиями. Отсюда и возникает потребность педагога в самообразовании.

Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать не только над личностным самосовершенствованием, но и профессиональным.

Таким образом, самообразование и саморазвитие педагога носит ярко выраженный индивидуальный характер. И готовность к самообразованию определяется профессионально — педагогической направленностью личности.

Профессионально — педагогически направленная личность характеризуется осознанной и эмоционально выраженной значимостью для человека профессии педагога. Она выражается в том, что «в педагоге развиты, или развиваются, такие профессиональные способности и качества личности, как: интерес и любовь к ребенку, потребность в педагогической деятельности, психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность, педагогический такт, требовательность, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, профессиональная работоспособность». [10, с. 21]

В настоящее время разработан целый спектр методик и диагностик, позволяющих определить потребности в самообразовании, оценить способности к саморазвитию и самообразованию, для оценки творческого потенциала личности и т.д. Наиболее полно методики представлены в книге В.И. Андреева «Педагогика: курс творческого саморазвития». Наиболее интересной для диагностики готовности и способности личности к саморазвитию показала следующая анкета: [9, с.421].

Диагностика реализации и потребностей в саморазвитии

Инструкция. Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, баллы, соответствующие вашему мнению:

5 — если данное утверждение полностью соответствует действительности

4 — скорее соответствует, чем нет

3 — и да, и нет

2 — скорее не соответствует

1 — не соответствует

Опросник.

1. Я стремлюсь изучить себя

2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят делами

3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность

4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя

5. Я рефлектирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время

6. Я анализирую свои чувства

7. Я много читаю

8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам

9. Я верю в свои возможности

10. Я стремлюсь быть более открытым человеком

11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди

12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты

13. Я получаю удовольствие от освоения нового

14. Возрастающая ответственность не пугает меня

15. Я положительно отнес(лась)ся бы к продвижению о службе

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитайте общую сумму баллов.

Если у вас 55 и более баллов, значит, вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии.

Диапазон от 36 до 54 баллов свидетельствует о том, что у вас отсутствует сложившаяся система саморазвития.

Результат от 15 до 35 баллов дает основание полагать, что исследуемый находится в стадии остановившегося саморазвития

Мотивация педагогов к самообразованию начинается с диагностики профессиональных интересов и профессиональных затруднений. Следствием такой работы является выбор учителем для себя метода повышения квалификации. Это может быть индивидуальный образовательный маршрут или педагогический проект, в ходе работы над которым разрабатывается система действий педагога по реализации конкретной педагогической задачи.

В этом учебном году я руководила методическим объединением учителей естественнонаучного цикла нашего лицея. С целью организации методической работы педагогов, в начале учебного года провела небольшое исследование

дование уровня профессиональной готовности учителей к творчеству и самообразованию. Проведя методику «Выявления профессиональной мотивации педагога и уровня его самооценки» В. П. Симонова [6, с. 39–41], оказалось, что все (100%) учителя, даже только начинающие педагогическую деятельность, объективно оценивают свои положительные профессиональные качества, отчетливо видят свои недостатки, не занижая при этом отрицательные качества. Используя диагностику «реализации потребностей в саморазвитии» педагогов [6, с. 76–78], удалось

выяснить, что 75% учителей МО естественнонаучного цикла активно реализуют свои потребности в саморазвитии, а остальные, 25% учителей не имеют четко сложившейся системы саморазвития. Необходимо отметить, что не нашлось ни одного педагога, который бы находился в стадии остановившегося саморазвития. Оценив «способности к саморазвитию, самообразованию» [6, с. 78–81] по методике, описанной в книге В. И. Андреева «Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития», были получены следующие результаты:

Стаж педагогической деятельности	Уровень способности педагога к саморазвитию и самообразованию					
	средний	чуть выше среднего	выше среднего	высокий	очень высокий	наивысший
1–3 года	1	1			1	
4–10 лет			1			1
11–20 лет				2		
21–23 года				1	1	1
32 года				1		

Методика оценки «уровня творческого потенциала личности» [6, с. 82–84] показала, что 64% педагогов имеют высокий уровень творческого потенциала личности, у 18% учителей уровень потенциала — выше среднего и 18% (2 педагога) получили очень высокий уровень творческого потенциала. Причем очень высокий уровень творческого потенциала имеет учитель, только начинающий работать в школе (стаж работы 4 года).

Таким образом, обсудив и проанализировав на заседании методического объединения учителей естественнонаучного цикла нашего лицея полученные результаты исследований, мы пришли к выводу, что творческий потенциал и способности педагогов позволяют составить индивидуальный план самообразования для каждого учителя.

Наиболее часто встречающаяся форма самообразования педагогов — творческий план самообразования. Методическая работа по составлению и реализации программы самообразования педагогов предусматривает несколько этапов.

1. Выбор методической темы. Анализ собственного опыта работы.

Для выбора темы самообразования, как правило, педагог ставит перед собой вопросы: что является проблемой? Насколько проблема актуальна (в частности для данного педагога)? Какие возможности открываются при решении данной педагогической проблемы для педагога и его учеников? Какими ресурсами нужно обладать? Каков итог? Анализируются аспекты профессиональной деятельности педагога, применяемые методики, анализируются результаты предыдущей деятельности педагога.

2. Диагностико-прогностический этап.

На этом этапе происходит анализ затруднений, выявление противоречий, изучение литературы по проблеме, прогнозирование результатов.

3. Организационно-практический этап.

Составление плана действий по реализации программы, подготовка материально-технической и мето-

дической баз, непосредственно реализация собственно программы и методик, отслеживание промежуточных результатов

4. Коррекционно-обобщающий этап.

Проведение контрольно-диагностических процедур, корректировка действий, соотнесение полученных результатов с планируемыми, описание результатов

5. Итоговый этап.

Применение наработанных материалов в собственной педагогической деятельности, распространение данной технологии, методик, подведение итогов.

Так, проанализировав КИМы ЕГЭ 2011–2012 уч. года по математике, выяснилось, что ни педагоги, ни выпускники не владеют на хорошем уровне методикой решения стереометрических задач координатным или векторным методом. Таким образом, для меня возникла очень актуальная проблема: во-первых, научиться самой решать подобные задачи повышенного уровня сложности, во-вторых, научить детей. Так сформировалась моя тема самообразования: «Повышение качества обучения решению стереометрических задач». Оказалось, что в учебно-методических комплексах по геометрии, используемых в общеобразовательных школах, решение задач координатным методом, представлено очень незначительно. Изучив методическую литературу, собрав разные методы и технологии решения задач координатным методом, мне удалось собрать материал в учебно-методическое пособие для подготовки учащихся к ЕГЭ: «Математика. Пособие для подготовки к единому государственному экзамену», Поволжский Государственный Технологический Университет, Йошкар-Ола, 2013. Пособие активно использовалось мною на спецкурсах по математике в нашем лицее и преподавателями Центра довузовской подготовки Университета. В этом учебном году проведена корректировка материалов, и с учетом наработок и недостатков, пособие было исправлено и переиздано.

Значительно повышаются возможности педагогического самообразования с появлением в работе учителя ПК и медиасреды. На сегодняшний день существуют такие формы самообразования и повышения квалификации учителя для реализации его саморазвития, как:

1. Дистанционные курсы

Интернет-сайты <http://pedcampus.ru/>, <http://samo-roznanie.ru/>, <http://www.eidos.ru/> давно зарекомендовали себя только с положительной стороны качеством преподавания, уровнем организации дистанционных курсов повышения квалификации педагогов, актуальностью рассматриваемых вопросов. Сайт <http://ioxford.ru/kpk> — центр онлайн-подготовки учителей для организации занятий с детьми, ориентированными на участие в олимпиадах. Занятия проводятся совместно с ведущими академическими организациями страны, ведут занятия члены жюри Всероссийской олимпиады школьников, авторы школьных учебников и методических материалов. Проводятся онлайн-тренинги, апробация электронных учебников, вебинары по ЭФУ для педагогов издательством «Дрофа» на сайте <http://www.drofa.ru/>

2. Сетевые педагогические сообщества

<http://pedsovet.su/>, <http://easyen.ru/>, OpenClass.ru, It-n.ru, Campus и др. Став членом сообщества, педагоги имеют возможность не только пользоваться методическими наработками других педагогов, не только пассивно наблюдать за работой форумов, но и стать активными участниками сообщества, создать свой блог. Так создается персональная медиасреда педагога, которая позволяет учителю самому делиться своими наработками, предоставлять свои материалы для других, тем самым помогая педагогу становиться значимым в жизни других учителей. В этом выражается не только профессиональное, но и духовное, личностное развитие педагога.

Итак, самообразование педагога — это наиважнейшая часть его профессионального роста. От того, насколько активна позиция педагога в профессиональной деятельности, от способностей и уровня развития творческого потенциала личности учителя, самообразование будет носить более творческий характер, тем шире и разнообразнее будут становиться потребности и интересы педагога, а значит, и успехи наших детей.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань, 2003. — 608 с.
2. Вишневская, Л. П. Самообразование как психолого-педагогическая проблема / Л. П. Вишневская, Г. В. Вишневская // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2009. — № 16 — с. 156–158
3. Демченко, Е. Д. Применение современных технологий в педагогическом самообразовании / Е. Д. Демченко, Е. В. Скачкова // Дополнит. Образование. — 2004. — № 1. — с. 27–29.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.: ил.
5. Сабирова, Г. Б. значение самообразования / Г. Б. Сабирова // Специалист. — 2004. — № 9. — с. 39–45
6. Самообразование и саморазвитие личности педагога: учебно-методическое пособие / Мар. гос. ун-т; сост.: О. Л. Шабалина, В. А. Светлова. — Йошкар-Ола, 2014. — 104 с.
7. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. Ред. Проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. — 1200 с.
8. Стародубцев, В. А. Самообразование педагога / Вячеслав Алексеевич Стародубцев, Антонина Александровна Киселева // Народное образование. — 2012. — № 6. — с. 176–179.
9. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.
10. Шабалина, О. Л. Современные методологические подходы к подготовке учителя / О. Л. Шабалина // Профессиональная подготовка учителя в условиях модернизации высшего образования: коллективная монография / Мар. гос. ун-т; под ред. Н. А. Бирюковой. — Йошкар-Ола, 2011. — с. 16–33.
11. Юдакова, С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие / С. В. Юдакова. — Владимир: ВГПУ, 2010. — 131 с.

Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения

Шляхова Ирина Борисовна, старший преподаватель
Белгородский институт развития образования

Наиболее сложной и фактически пока еще далеко не решенной проблемой в теории педагогической отрасли научных знаний являются проблемы педагогической па-

радигмы, ее сущности, содержания, структуры, полипарадигмальности, классификации и общем значении в педагогике и образовании. В данной сфере научно-пе-

дагогического знания пока что «царит» хаотичный разноречивый, обуславливающий необходимость и актуальность исследования этой важнейшей проблемы педагогической теории.

Чтобы глубже разобраться в сущности теории педагогической парадигмы необходимо, на наш взгляд, дать ее короткий ретроспективный анализ. Прежде всего, следует отметить, что в научном мире науковедческую категорию «парадигма» наделяют высшим методологическим статусом [20, с. 3]. В Философском энциклопедическом словаре так трактуется «парадигма» (от греч. — *paradigma* — пример, образец) — 1) понятие, используемое в античной и средневековой философии для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира; 2) теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач [22, с. 477]. Общеизвестен тот факт, что термин «парадигма» ввел в науку немецкий философ Г. Бергман (1840–1904), предложив его для характеристики нормативной методологии. Однако широкое применение этого термина в науке связано с американским физиком и историком Т. Куном (1922–1996), автором труда «Структура научных революций» (1962). Описывая в своем научном исследовании систему понятий теории научных революций, он отвел в нем важнейшее место парадигме. «Под парадигмой я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [13, с. 11]. В этой же работе Т. Кун обосновал различные этапы возникновения, становления и кризиса парадигмы, обусловленные ходом развития научных революций: 1) этап предпарадигмальный — предшествующий установлению парадигмы; 2) этап господства парадигмы; 3) этап кризиса парадигмы в ходе развития научной революции, заключаемый в ее смене, в переходе к другой парадигме [13].

Однако у Т. Куна встречаются различные высказывания о сути парадигмы, дополняющие или уточняющие друг друга. Именно поэтому в парадигмальной теории Т. Куна даже его современники (К. Поппер, И. Лакомос, М. Мастерман и др.) отмечали необоснованно расширенную трактовку понятия, вызвавшую дискуссию, в ходе которой отмечалось, что под парадигмой Т. Куном понимается как теория, признанная научным сообществом, так и правила и стандарты научной практики, и стандартная система методов. Под влиянием этой дискуссии Т. Кун пересмотрел содержание и конкретизацию понятия, что и было им осуществлено за счет введения им термина «дисциплинарная матрица» [22, с. 477].

Под «дисциплинарной матрицей» автор трактовки термина «парадигма» имел в виду определенное единство философско-методологических предпосылок, теоретического объяснения методов познавательной деятельности в данной научной дисциплине. Иначе говоря, он подчеркивал наличие общенаучной парадигмы и частных парадигм отраслей всех научных знаний.

Новое понятие парадигмы, по мысли Куна, содержит несколько компонентов, в число которых входят и метафизические части парадигмы, начиная от эвристических и заканчивая онтологическими моделями, снабжающими исследователей допустимыми аналогиями, метафорами, помогают выявить «головоломки» и уточнить способы их решения, что явно расширяет познавательную сферу парадигм. Это и вызвало дискуссию о соотношении понятия «парадигма» не только с наукой и научной деятельностью, но и с решением вопросов практической деятельности. Обычно современные авторы методологической опорой теории парадигмальности делают, уже упомянутое нами, первое определение Т. Куна. В частности, опираясь на него, Л. А. Микешина выделяет два смысла термина «парадигма»: 1) совокупность убеждений, в том числе философских, ценностей, методологических и других средств, которая объединяет данное научное сообщество, формируя в нем особый «способ видения»; 2) образец, пример решения проблем, задач, «головоломок», используемых этим сообществом [16, с. 353]. Следует отметить то, что ею подчеркивается: первый смысл включает в себя второй в качестве частного случая. «По существу, — делает вывод Л. А. Микешина, — парадигма широко понимается сегодня как обозначение целостности конкретного сочетания главных «параметров» знаний — философско-мировоззренческих и ценностных, эпистемологических и методических» [16, с. 353].

Парадигма в классическом понимании действительно задает образец решения научной проблемы.

Об этом же упоминает В. В. Краевский: «Давно доказана правомерность вливания в состав методологического обеспечения научной работы по педагогике в качестве одного из источников общих социально-научных теорий, которые выполняют методологическую функцию по отношению к частным теориям, обеспечивая исследовательскую ориентацию на универсальные принципы и подходы» [110, с. 171–179].

Н. П. Юдина, изучавшая феноменальные характеристики науки для решения собственных поисковых задач, выделяет гносеологическую и праксиологическую вершины научного «айсберга», существование же онтологии науки и эпистемологической рефлексии в парадигме предполагается [23, с. 25].

Есть смысл обратить внимание на современную трактовку парадигмы Н. А. Савотиной:

1) парадигма — это ведущая теория (базовый подход) и высшая по отношению к другим категориям научного познания, основанная на бинарных оппозициях, принятая в качестве образца постановки и решения проблем в течение определенного исторического периода, фиксируемая в учебниках, научных трудах и признаваемая научным сообществом, независимо от отрасли знания;

2) в рамках парадигмы могут выдвигаться несколько теорий, концепций. Концепция — система концептов (научных понятий, выделяемых как значимые), обоснованная в научных целях (положениях, постулатах, законах, гипотезах).

тезах). В этом случае парадигма выступает как система концепций;

3) в рамках парадигмы могут сосуществовать разные разнообразные парадигмальные модели и представители, не отличающиеся единством воззрений [20, с. 6–7].

В структуру научной парадигмы Н.Л. Коршунова включает формализованные предписания, эвристические и онтологические модели и ценности, на основе которых возникает единство в научном сообществе [8, с. 20]. Таков научно-философский, методологический фундамент трактовки понятия «научная парадигма», на основе которого мы перейдем к рассмотрению педагогической парадигмы как частной парадигмы — парадигмы педагогической отрасли научных знаний.

Сначала рассмотрим категорию «педагогическая парадигма»:

1) совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регуляторов) [7, с. 04];

2) принятая всеми совокупность научных достижений, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения;

3) устойчивая система социально значимых идей и теорий, отражающих закономерности развития образования;

4) модель для решения исследовательских и практических задач в области педагогики и образования;

5) феномены педагогической действительности, определяющей сущность образовательной практики эпохи, ее педагогических идеалов, понятий и представлений о воспитании и обучении. Имеет в качестве составляющих ценности образования, цели образования на определенном этапе историко-педагогического развития, средства, содержание образования, характеристику взаимоотношений учителя и ученика; основные технологии образования;

6) тип педагогического мышления (мировидения) свойственный определенному периоду в истории образования [1, с. 226–227].

Уже в приведенных определениях ясно видно, что часть из них носит явно расширенный характер, объединяя объект и субъект педагогической действительности, против чего аргументированно выступает Н.А. Коршунова [8]. Н.А. Савотина отмечает: «Парадигму следует рассматривать не просто в качестве ведущей теории, а в качестве целого мировоззрения, в котором она существует вместе со всеми выводами, совершаемыми благодаря ей. Все это позволяет определить парадигму как высшую по отношению к другим категорию научного познания. Следовательно, все остальные науковедческие категории педагогики становятся подчиненными категории «парадигма» [20, с. 30].

Как видим, стремясь понять сущность вводимого в науку понятия «педагогическая парадигма» россий-

ские ученые — педагоги по-разному трактовали это определение. Одни определения педагогической парадигмы носят общенаучный характер, опираясь на теорию парадигмы Т. Куна (Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский, Н.А. Коршунова, Л.А. Микешина, Н.А. Савотина); другие — стремились расширить первоначальный смысл определения педагогической парадигмы, конкретизировать его, прилагая к раскрытию сущности парадигмы методологические, онтологические проблемы педагогической науки и проблемы образовательной практики (А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко); а третьи в своих работах пытались доказать обособленность, изолированность, несовместимость педагогической парадигмы с практикой решения педагогических практических задач, развести понятия «педагогическая теория» и «образование» (Валеев Г.Х., Лызь Н.А.).

При всем разнообразии концепций «педагогической парадигмы», на наш взгляд, наиболее научно обоснованной является та, в которой при определении главенствующей роли педагогической парадигмы раскрыта обусловленность ею «парадигмы образования» и образовательной парадигмы (Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова, В.А. Краевский, А.М. Новиков, В.В. Сериков и др.). Более того, связывая становление, развитие и кризис парадигм с этапами историко-педагогического развития, педагогическая наука столкнулась с востребованной необходимостью классификации педагогических парадигм. И здесь появились новые проблемы и сложности. Полипарадигмальный характер их отрицать невозможно. Однако в педагогической теории и на сегодняшний день эта классификация многовариативна и даже порой выходит за рамки разумного. Так, П.Б. Суржаев дает в своей диссертационной кандидатской работе такую типологию парадигм на основании различных признаков: а) античная, средневековая, индустриальная, постиндустриальная парадигмы; б) авторитарная (традиционная), манипулятивная, гуманитарная, парадигма педагогики поддержки, парадигма педагогики насилия, коммуникативная; в) теоцентрическая, социоцентрическая, натурцентрическая, антропоцентрическая; г) общенаучная, частнонаучная, локальная парадигмы; д) глобальная, ноосферная, социоантропологическая, цивилизационная парадигмы; е) познавательная, когнитивная, креативная; ж) постиндустриальная, научно-технократическая, индустриальная парадигмы; з) личностно-ориентированная, социально-личностно-ориентированная, гуманистическая, диалоговая, личностная; и) социокультурная, интегрированная, социологическая, семейно-образовательные парадигмы; к) государственно-образовательная, производственно-образовательная, культурно-образовательная [21].

Очень трудно воздержаться от отрицательной оценки такой «полипарадигмальности», доведенной до абсурда. И здесь вполне уместны слова В.В. Краевского: «Возникает вот какой вопрос: не напоминает ли «парад парадигм», который мы наблюдаем, то самое множество не-

опедагогик в педагогике, о котором шла речь в одной из ранее опубликованных статей (автор замечания — В. В. Краевский имеет в виду свою статью [11]. Напомним их наименования: гуманная педагогика, педагогика самоопределения, педагогика модальности, библейская педагогика, педагогика отождествления, интегральная педагогика, театральная, библиотечная, неопедагогика, педагогика развития, педагогика мира, педагогика среды, эмбриональная педагогика, музейная педагогика и т.д. Похоже, история повторяется. Тогда была педагогика, теперь — парадигма» [12, с. 21].

Пожалуй, не стоит этому удивляться, так как, например, отдельные главы изданного недавно учебного пособия посвящены парадигме педагогики авторитета, парадигме педагогики манипуляции, парадигме педагогики поддержки [10, с. 83–179]. Ясно, что такие альтернативные теории, противоборствующих направлений являются издержками, затрудняющими разработку проблемы полипарадигмальности, классификации видов парадигм. Вполне устоявшимися являются классификации их на общенаучные и частные парадигмы отдельных отраслей научных знаний. Что касается классификации локальных видов педагогических парадигм — то этот вопрос еще далеко не решен и требует серьезного научного исследования. Если же педагогические парадигмы классифицировать по этапам историко-педагогического развития, начиная с возникновения научной педагогики, то можно выделить как наиболее объективную классификацию их Е.А. Ямбургом: когнитивно-информационную, личностную, культурологическую, компетентностную [24].

Процесс возникновения, утверждения и кризиса педагогических парадигм в истории педагогической науки включает весь, показанный Е.А. Ямбургом, ряд их сложившихся и преобладающих на разных этапах общественного развития. К этому ряду относится знаниево-ориентированная (когнитивно-информационная) парадигма,

периода становления педагогической научной теории, затем — личностная культурологическая и компетентностная (деятельностная) педагогические парадигмы.

При всем многообразии концепций по определению сущности педагогической парадигмы можно выделить и основные компоненты ее структуры (рис. 1)

Интересную и достаточно обоснованную мысль по анализу содержания парадигмы и наследования его предыдущего ядра нравственно-философской теории, в рамках которой она сложилась, высказывает Н.Н. Ярошенко. По его мнению, «... правомерно в структуре каждой парадигмы выделить несколько поясов (зон), которые помогают сохранить главное и определить устаревшее:

- наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы, давно ушедших парадигм;
- оправдавшаяся часть сменяемой парадигмы, фундаментальные основы новой парадигмы, которые потом войдут в состав наследственного генотипа;
- переходящая часть новой парадигмы, которая подлежит замене на следующем витке спирали научного познания» [26, с. 32].

При этом следует отметить то, что, во-первых, истоки каждой из них уходят в период становления и развития научной педагогики и системы образования, во-вторых, им присущи концептуальные идеи (базисный подход) постановки педагогических проблем и их теоретических решений на определенных этапах и периодах развития педагогической науки и на этой основе разработки образцов (стандартов, моделей) в практической педагогической деятельности в образовании; в-третьих, на каждом этапе объективно востребованной, главенствующей является та педагогическая и обусловленная ею образовательная парадигма, которой руководствуются в качестве образца при решении педагогических теоретико-методологических и практических проблем; в-четвертых, даже являющаяся главенствующей на определенном этапе развития

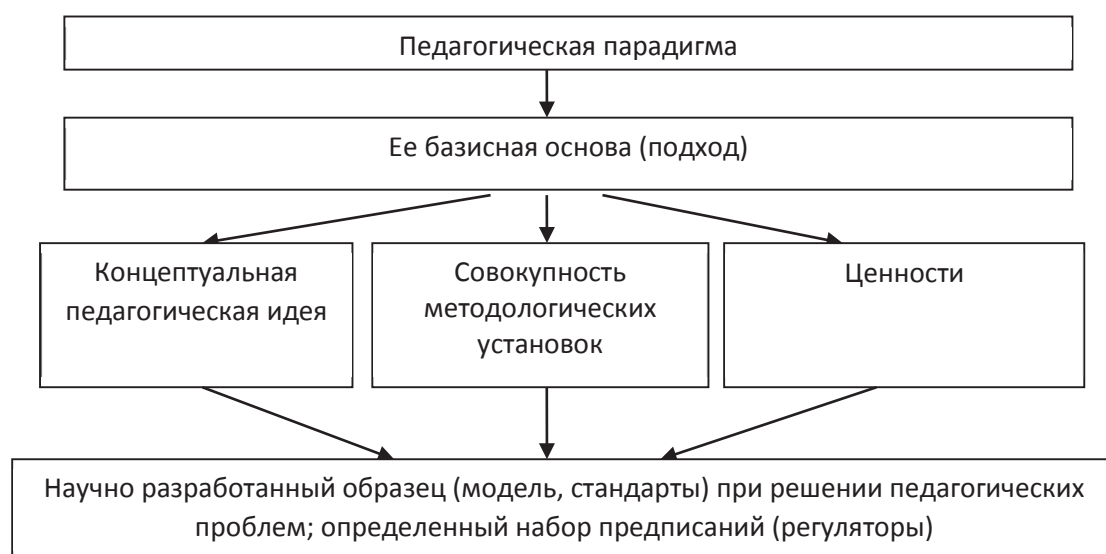


Рис. 1. Структура педагогической парадигмы

педагогической науки и образования парадигма интегративно сочетается с другими, в той или иной степени развитыми и функционирующими парадигмами. Иначе говоря, господствующая на определенном этапе педагогическая парадигма выступает в полипарадигмальном сочетании с другими, что и отмечается в ряде научных трудов во втором десятилетии XXI века. Л. В. Михалева и Е. В. Кузнецова, например, рассматривают ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм, обусловленных педагогическими парадигмами [17].

Раскрывая объективную закономерность и назревшую потребность смены знаниево-ориентированной парадигмы в условиях постиндустриального информационного общества на компетентностную (деятельностную) главенствующую парадигму, мы не будем отрицать и их парадигмальность, исходя из того, что истоки современной утверждающейся парадигмы уходят в своем возникновении в далекое прошлое научной педагогической теории. Компетентностная педагогическая парадигма постепенно вызревала вместе с развитием и совершенствованием историко-педагогического процесса. «При этом важно понимать — резюмируют Л. В. Михалева и Е. В. Кузнецова, — что компетентностная парадигма возникла из ниоткуда. В своей основе она имеет знание-центрическую модель: ведь нельзя отрицать тот факт, что подготовка многосторонне развитого специалиста может строиться исключительно на четко сформулированной знаниевой базе. Тем не менее, эта база может быть эффективно дополнена рядом важнейших личностных показателей, необходимых для успешного применения полученных знаний в практических жизненных ситуациях» [17, с. 16]. Более того, интегрально соединив в себе сущностные черты знание-ориентированной, личностной и культурологической педагогических парадигм, компетентностная (деятельностная) педагогическая парадигма в своей реализации через образовательную парадигму в учебно-воспитательном процессе реализуется на основе компетентностного подхода, преодолевая недостатки предшествующих парадигм, позитивно опирается на то в них, что востребовано и соответствует требованиям времени XXI века.

Е. А. Ямбург обосновывает причины необходимости их гармонического сочетания так: — каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезное базовое основание, является укорененной в культуре, ориентирует обучающихся на необходимые ценности и смыслы и потому не может быть полностью элиминирована из образовательного процесса; — гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности обучающегося; — существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства; — любой перекося в стратегии развития образования болезненного переживания в социуме [24].

А. М. Новиков отмечает, что на индустриальном этапе развития педагогики ведущей парадигмой была знани-

е-ориентированная, знание-центрическая парадигма. В условиях перехода к постиндустриальному информационному этапу она вступила в полосу кризиса как концептуальная идея образования и стала интенсивно развиваться, теоретическим обосновываться и практически реализовываться компетентностная (деятельностная) парадигма [18].

В основе компетентностной (деятельностной) педагогической парадигмы — инновационные концептуальные идеи, коренным образом обновленная методология педагогики, обуславливающие новый базисный подход в педагогической науке XXI века, принятый педагогическим научным сообществом, которым руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении практических педагогических проблем. Е. А. Ямбург отмечает, что педагогическая компетентностная (деятельностная) парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы, но в отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой устаревает каждые три-четыре года. Он обосновывает то, что ожидаемым результатом образовательного процесса в наши дни является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

«Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения» [25, с. 8–9]. В. Н. Манюкова и О. В. Кузьмина констатируют: «До настоящего времени для системы профессионального образования в качестве цели выступала определенная совокупность знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»). Но для современного специалиста важен не только сам факт обладания суммой знаний и умений, важна способность к реализации этой суммы в практической деятельности. Для потребителя в условиях рыночной экономики, будь то промышленность или система образования, важно то, как будет работать молодой специалист, а не то, что он знает» [15, с. 14].

Итак, мы достаточно полно раскрыли сущность, содержание и структуру педагогической парадигмы, показали ее базовую обусловленность и зависимость от общенаучной парадигмы. Однако нам необходимо разобраться с взаимосвязью, взаимозависимостью и взаимообусловленностью понятий «педагогическая парадигма» — парадигма образования — образовательная парадигма. В первую очередь необходимо отметить то, что педагогическая парадигма — обуславливает и парадигму об-

разования, и образовательную парадигму. Это еще один аспект полипарадигмальности, который необходимо обосновать.

«Парадигма образования»: 1. Краткая и всеобъемлющая формула состояния образования в определенный исторический период. В парадигме заключается суть отношений между всеми составляющими образования, как системного объекта, а именно: целью, содержанием, формами, методами, отношениями участников образовательного процесса; теоретическая модель, раскрывающая состояние образования в совокупности всех его составляющих, идеальный теоретический образ; 2. инструмент исследования, дающий возможность сделать анализ пройденного образованием (анализ истории развития образования) на основе сравнения его особенностей на определенном отрезке исторического пути: общая категория, под которую можно подвести все стороны образовательной деятельности, которые давали бы возможность представить состояние образования в определенный исторический период [1, с. 225].

Следовательно, парадигма образования — это состояние образования в совокупности всех его составляющих, идеализированный теоретический образ. Оно же — общая категория, дающая возможность представить состояние образования дать анализ на любом историко-педагогическом этапе развития.

Компетентностная (деятельностная) педагогическая парадигма позволяет представить новое, постиндустриальное образование таким, которое должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценить ее, изменить категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему новой позиции познания [18, с. 48]. Иначе говоря, речь идет не об образовании «на всю жизнь», соответствующего индустриальной эпохе и ее парадигме образования, а «об образовании через всю жизнь», присущей парадигме образования постиндустриального информационного этапа развития общества. Это одна из важнейших особенностей компетентностной (деятельностной) парадигмы, образования, в корне изменяющей сущность образованности в постиндустриальном обществе, которую А. М. Новиков определяет как «способность общаться, учиться анализировать, проектировать, выбирать, творить» [18, с. 49]. Идеальный теоретический образ, модель парадигмы образования необходимо превратить в практическую педагогическую деятельность. Таким образом, мы подошли к раскрытию сущности понятия «образовательная парадигма».

Прежде всего отметим, что научная педагогическая инновационная теория — особенно ее основная категория «педагогическая парадигма» представляют собой базисную методологическую, технологическую и методическую основу сущности проектирования парадигмы образования как идеализированного, теоретического образа научно-обоснованных практических педагогических действий, т.е. является, в свою очередь, основой обра-

зовательной парадигмы, непосредственно реализуемой в учебно-воспитательном процессе. Обоснуем это положение ссылкой на других исследователей. «Научная теория педагогики — не просто объективная аналитическая функция прояснения положения дел, она занимает особое непосредственное место во взаимосвязях самой практики. Она принимает на себя функцию теории внутри практики как замещение размышления и как артикуляция теорий, погруженных в практику, становясь осознанным осмыслением и сознательным уяснением» [19, с. 230].

О взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимозависимости парадигмы образования и образовательной парадигмы, обусловленных главенствующей на данном этапе историко-педагогического развития педагогической парадигмы, пишут многие ученые — педагоги. Научные исследования теории педагогической парадигмы направлены на идеализированную теорию педагогической действительности. Парадигма образования, основанная на базе педагогической парадигмы представляет собой теоретическое проектирование, разработку образца (стандарта, модели) реальной педагогической действительности, анализ ее сущности и исторических этапов развития. Н. А. Савотина пишет: «Проектирование в сфере образования обращено на педагогическую реальность в ее живом протекании, поэтому для его успешного осуществления важно соотносить теорию с практикой, представить теорию в практике, сделать акцент на теории. Обозначенная процедура связана не только с неоспоримой необходимостью сделать практику теоретически разумной и теоретически нагруженной, т.е. научноориентированной. Перед педагогами — проектировщиками стоит задача постоянной верификации теории, т.е. ее соотношения с современной практикой образования. Методологический смысл поставленной задачи — проверка теории на работоспособность; практический — устранение зазора между теорией и практикой» [20, с. 18].

Таким образом, мы вплотную подошли к обоснованию определения «образовательная парадигма».

В. И. Загвязинский, подчеркивая сущность и объективную необходимость смены образовательных парадигм, дает ей такое определение: «Стратегический уровень образовательной политики воплощен в новой парадигме образования, которую определяют как совокупность общих методологических и теоретических установок и представлений, ориентиров, принятых педагогическим сообществом ... модель, которой руководствуются постановке и решения педагогических проблем» [5, с. 11]. Однако он ведет здесь речь о парадигме образования, т.е. в ее идеализированном теоретическом формате. Прежде всего, надо отметить, что наша принципиальная позиция в этом вопросе — обусловленность образовательной парадигмы педагогической парадигмой. Связующее звено их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимозависимости — парадигма образования. Поэтому их виды адекватны: когнитивно-информационная, личностная, культурологическая и компетентностная, каждая из которых соответствует

этапу историко-педагогического развития педагогической парадигмы и носит одно и то же название, но определение образовательных парадигм еще многовариативно.

Н.А. Лызь дает такое определение: «Образовательная парадигма — это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную парадигму» [14, с. 19]. Н.П. Коршунова считает, что в этом определении не указаны ни статус, ни дисциплинарная принадлежность упоминаемых предпосылок, выполняющих, надо полагать, роль неких ориентиров, задающих облик педагогической действительности [18, с. 15–16]. Мы солидарны с такой оценкой, так как Н.А. Лызь не четко указала обусловленность образовательной парадигмы с научным базисом и ценностями педагогической парадигмы. И уже совсем нельзя согласиться с Г.Х. Валеевым в том, что, по его мнению, критерий научности может стать тормозом на пути прогресса

не только при оценке практики, но даже оригинальных гипотез внутри самой педагогической теории [3].

На наш взгляд, сущность компетентностной (деятельностной) образовательной парадигмы наиболее глубоко раскрыта А.М. Новиковым.

Об объективной потребности и необходимости перехода к новой образовательной парадигме он говорит так: «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества означает, в первую очередь, отказ от получения образования как готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния, личности, как средство построения личной карьеры» [18, с. 50].

Названный выше автор компонентами компетентностной (деятельностной) образовательной парадигмы называет ценности, мотивы, нормы, цели, позиции участников учебного процесса, формы, методы, средства, контроль и оценка качества обучения, воспитания и развития обучающихся.

Исходя из этого, нами составлена структура образовательной парадигмы (рис. 2).

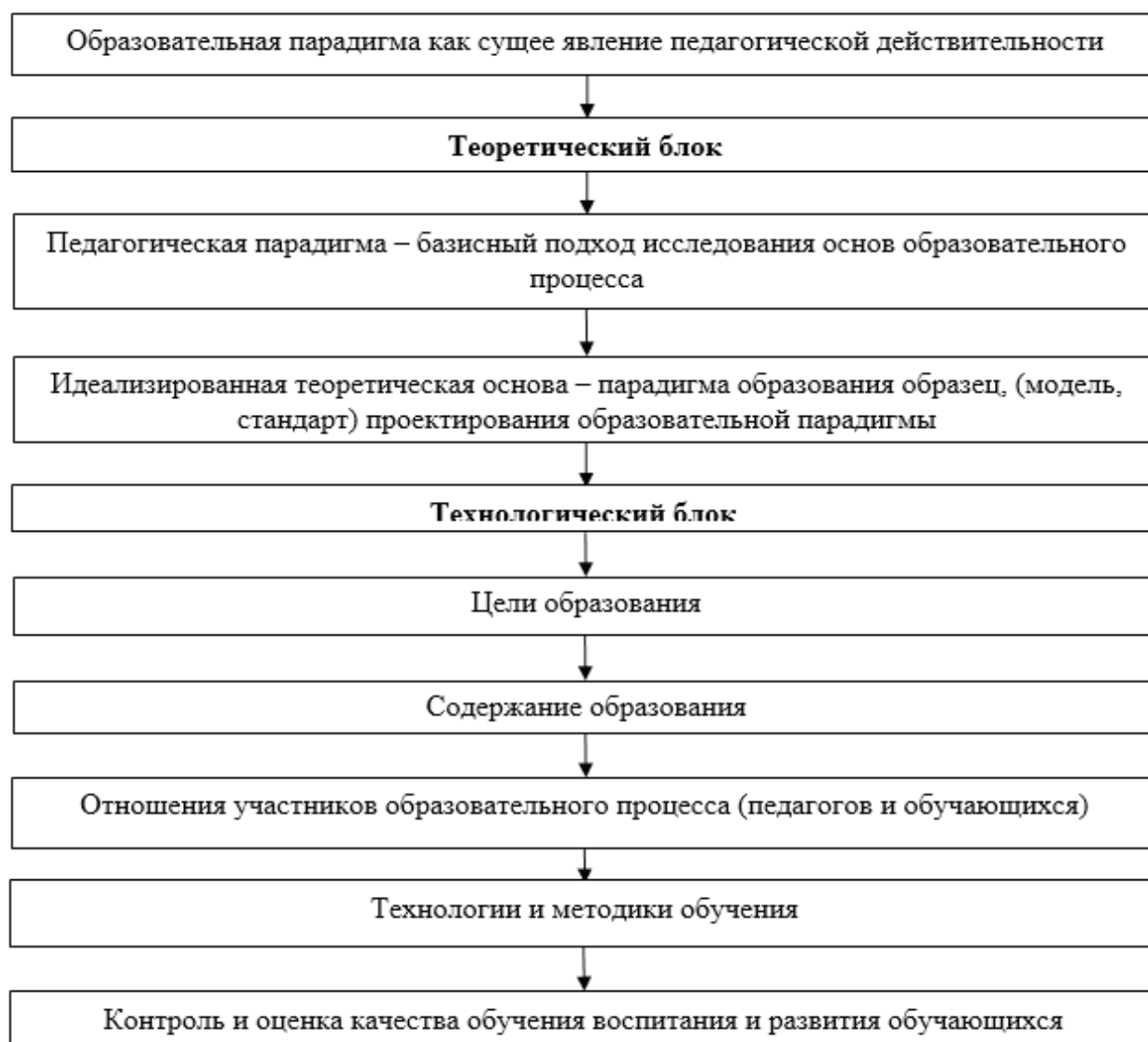


Рис. 2

Безусловно, на каждом этапе главенствующая педагогическая парадигма, обуславливающая парадигму образования и образовательную парадигму и основанная на интегративной связи с другими действующими уже уходящими или только что зарождающимися образовательными парадигмами, обуславливают содержание каждого компонента ведущей парадигмы.

Так, в постиндустриальном обществе цель образования — воспитание духовно богатой личности, максимальное развитие ее интеллектуального и творческого потенциала и деятельностных способностей, а знания, умения, навыки — средства формирования востребованного временем социально-активного человека, способного добиться максимальных личных успехов во всех сферах жизнедеятельности и способствовать успеху развития социума.

Базисные основы педагогической парадигмы, теоретические положения, проектируемые в парадигме образования, конкретные установки, обусловленные вышеизложенными парадигмами в образовательной парадигме реализуются в образовательном процессе через подход (Подход — 1) совокупность приемов и способов взаимодействия на кого-нибудь, что-нибудь в изучении чего-нибудь; 2) теоретико-методологическая основа исследования [1, с. 246]). Компетентностная (деятельностная) образовательная парадигма реализуется в образовательном процессе на современном этапе его развития на основе инновационной педагогической науки и теории компетентностного подхода через: новое трехуровневое содержание обучения (метапредметный и межпредметный уровни и уровень учебного предмета); субъект-субъектные отношения педагогов и учащихся, основанных на педагогической поддержке и педагогическом сопровождении; интерактивные формы, методы, приемы и средства обучения (в условиях информатизации образования — это, прежде всего, ИКТ); новое качество знаний, способствующих формированию Личности, Профессionala, Гражданина, востребованного временем XXI века.

Учитывая роль и значение категории «парадигма», как важнейшей категории педагогики, мы еще раз подчерки-

ваем сложную и фактически пока слабо решенную проблему ее теоретического обоснования.

В педагогической парадигме структуру парадигмальности можно отразить в аспекте взаимообусловленности, взаимозависимости и взаимосвязи с общенаучной парадигмой и обусловленными ею парадигмой образования и образовательной парадигмой (рис. 3).

В сфере исследования парадигмальности в научной литературе, как мы показали, налицо множество концепций, теории парадигм, однако не до конца раскрыты вопросы сущности, содержания, классификации их типов, видов и групп. Вызывает тревогу трактовка полипарадигмальности своей явной противоречивостью точек зрения. Опираясь на вышеизложенное, можно с уверенностью констатировать, что исследование теории педагогических парадигм — актуальнейшая задача педагогов — ученых и педагогов — практиков. Это обусловлено, как показал нам анализ научно-методологической и методической литературы, во-первых, неопределенностью и большой разнообразностью мнений в определении сущности и содержания учения о педагогических парадигмах; во-вторых, разноречивостью трактовок соотношений между собой педагогической парадигмы, парадигмы образования и образовательной парадигмы; в-третьих, в многочисленных концепциях уделено слишком мало внимания и фактически парадоксально трактуется полипарадигмальность, не ясно и не четко разделены между собой понятия «педагогическая парадигма» и «парадигма образования» и не раскрыта их взаимосвязь; в четвертых, совсем слабо, противоречиво, порой до абсурда разработана проблема классификации парадигм на виды, группы (особенно это относится к категории локальных педагогических парадигм); в-пятых, слабо разработаны как теоретические, так и конструктивно-технологические компоненты полипарадигмальности общепризнанных и ныне интегративно действующих когнитивно-информационной, личностной, культурологической парадигм в условиях главенствующей на современном этапе компетентностной (деятельностной) парадигмы. При этом надо учитывать то, что

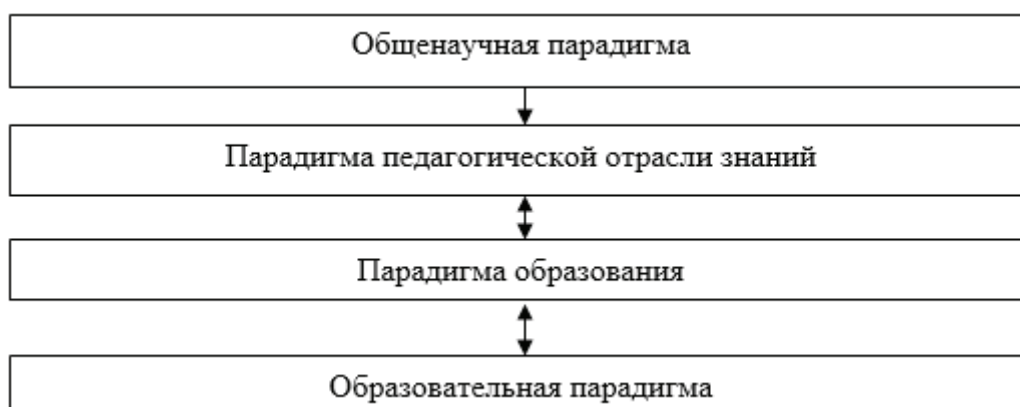


Рис. 3

реализация этой парадигмы в интегративной связи с другими на основе реализации ее базисных основ в образовательном процессе — важнейшее условие, от которого зависят результаты повышения качества обучения. Еще больше, чем в области теоретического исследования, эта проблема нуждается в немедленном разрешении в педагогической практической деятельности. Целый ряд ученых (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, А.А. Вербицкий, Г.И. Ибрагимов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Тестов и др.) отмечают, что базисная основа педагогической парадигмы еще фактически не используется в образовательном процессе учебных заведений. «В числе основных педагогических причин невысокого уровня подготовленности преподавателей следует отметить доминирование в практике педагогического образования традиционной знаниево-ориентированной парадигмы, требования которой уже не отвечают новым реалиям постиндустриального образования» [6, с. 11]

Более того, отмечая несостоятельность знаниевой парадигмы в условиях постиндустриального общества, Г.А. Берулава и М.Н. Берулава делают такой вывод: «Однако обращение к сфере теоретического познания, с опорой на не соответствующие этапу вербально-монологические методы обучения, привело к сегодняшней ситуации, когда из учебного заведения миру является малокультурная, неадекватная, агрессивная, нетолерантная личность с неадекватными формами поведения» [2, с. 15]. А.А. Вербицкий и Н.А. Рыбакина, анализируя причины слабой реализации основных направлений модернизации российского образования, видят основную причину этого в том, что принимаемые решения не затрагивают основы традиционной образовательной парадигмы: «Новое, накладываемое на доминирующие педагогические «скрепы» традиционной образовательной парадигмы, рано или чуть позже ассимилируются старым на всех уровнях образования, не приводя к ожидаемому результату качества» [4, с. 3]. И невольно вспоминаются слова А.И. Герцена о том, что новое надо создавать в поте лица, а старое само продолжает существовать и твердо держаться на костылях привычек.

Опираясь на выше изложенное, можно смело сделать вывод о том, что вторым перспективным направлением совершенствования российского образования, наряду с исследованием теоретико-методологических проблем, установок, целостных ориентиров педагогических парадигм, является освоение педагогами-практиками уже разработанных аспектов теории парадигм, осознание их значения в решении стратегической задачи повышения качества воспитания, обучения и развития подрастающего поколения. О том, что важнейшей проблемой подготовки педагогов является совершенствование их

профессиональной педагогической компетентности, свидетельствуют результаты пилотажного анкетирования 184 учителей общеобразовательных школ Белгородским институтом развития образования. Анализ результатов анкетирования показал, что 99% респондентов не смогли назвать важнейшую категорию педагогики. Перечислялись категории «воспитание», «обучение», «развитие», «компетентностный подход», «компетентности» и «компетенции». И лишь 2% учителей назвали главной категорией «педагогическую парадигму». Определение «педагогической парадигмы» не смогли раскрыть 96% участников анкетирования, а остальные 4% респондентов дали не совсем правильные ответы. На вопрос «Что Вы понимаете под реализацией базисных основ педагогической образовательной парадигмы в образовательном процессе?» 97% респондентов, вообще, затруднились ответить, а три ответили лишь приблизительно правильно. Поэтому в Белгородском институте развития образования решили разработать для дополнительных профессиональных программ разработать модуль на тему «Педагогические парадигмы: теория, проблемы, поиски путей решения». Экспериментальная проверка результатов изучения данного модуля показала его эффективность не только в освоении теории педагогических парадигм, но и в более осознанном понимании учителями общеобразовательных школ сути инновационной педагогической науки, современной методологии педагогики и методики, основанной на интерактивных формах, методах, приемах и средствах, включающих основным звеном ИКТ.

Таким образом, поиски путей решения проблемы педагогической парадигмы и парадигмы образования реализация их базисных, технологических и методических основ в образовательном процессе обусловлены: во-первых, успешными итогами глубокого и всестороннего научного исследования, обоснованного раскрытия сущности, содержания, структуры, классификации и полипарадигмальности их в педагогической теории; во-вторых, вооружением как преподавателей института, так и педагогов-практиков осознанными знаниями теории педагогических парадигм, глубоким раскрытием их концептуальных идей, методологической базы и ценностей, а также цели, инновационного содержания, субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса, овладением интерактивной диалоговой методикой на основе эвристической диалектики (А.В. Хуторской) и контролем за качеством обучения, проявляющемся в способности человека эффективно использовать знания, умения и навыки во всех сферах своей жизнедеятельности в социуме. Решение этих проблем — неотложная задача педагогической теории и практики.

Литература:

1. Белкин, А.С., Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблем, перспективы) — Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005

2. Борулава, Г.А., Борулава М.Н., Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика, 2012, № 4
3. Валеев, Г.Х. Обобщение передового педагогического общества с позиций системно-ценностного подхода // Педагогика, 2005, — № 5
4. Вербицкий, А.А., Рыбакина Н.А., Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика, 2014, — № 2
5. Загвязинский, В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика, 2005, — № 6
6. Ибрагимов, Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно — технологический аспект // Педагогика, 2012, — № 6
7. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия 2000
8. Коршунова, Н.Л., Понятия парадигм: в лабиринтах поиска // Педагогика, 2001, — № 8
9. Корнетов, Г.Б., Теория и практика обучения: учеб. пособие, М., 2004
10. Краевский, В.В., Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. пед. заведений, 2-е изд, М.: 2006
11. Краевский, В.В., Сколько у нас педагогов//1997, № 4
12. Краевский, В.В., Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. — 2006, — № 8
13. Кун, Т., Структура научных революций, перевод с англ., 1975
14. Лызь, Н.А., Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике //Педагогика. 2005, № 8. с. 16–25
15. Манюкова, В.Н., Кузьмина О.В., Проблемы профессиональной подготовки специалистов в современных социально-экономических условиях // СПО, № 2. 2009
16. Микешина, Л.А., Философские науки: учеб. пособие. М.: 2005
17. Михалева, Л.В., Кузнецова Е.В.. ФГОС как инструменты согласования образовательных парадигм // высш. образование в России, 2012, — № 5
18. Новиков, А.М., Постиндустриальное общество. Монография. — М.: Эгвес, 2011
19. Огурцов, А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования XX век. — СПб.: РХГИ, 2004.
20. Савотина, Н.Л., Понятие «парадигма» и его статус в педагогике // Педагогика, 2012, № 10
21. Суртаев, П.Б., Парадигмы педагогической науки и практики: аспекты сосуществования. Спец (3.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования) // Омск, 2006 dslab.net
22. Философский энциклопедический словарь 1983
23. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. — Хабаровск, 2001. — 110 с.
24. Ямбург, Е.А., Чему и как нужно учить наших детей // Учительская газета, 2009, № 11
25. Ямбург, Е.А., Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования // Журнал для администрации школ, 2008, — № 6
26. Ярошенко Н.Н, Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.05 Москва, 2000.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Технология работы социального педагога по коррекции социального неблагополучия несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования

Андреева Александра Александровна, социальный педагог
Профессиональное училище «№ 18» (г. Жирновск, Волгоградская область)

Подростковый возраст один из самых трудных периодов в онтогенезе человека. В этот период происходит не только коренная перестройка ранее сложившихся норм поведения, ценностей и установок, психологических структур, но возникают новообразования, а также закладываются основы уже сознательного поведения, и вырисовывается общая направленность в формировании культурно-нравственных представлений и социальных установок.

Поэтому работа социального педагога с подростками учащимися в учреждениях начального профессионального образования не теряет своей актуальности.

Начальное профессиональное образование — это основание всей пирамиды подготовки кадров. Система начального профессионального образования — это социальный институт, который имеет свою специфику в профессиональной структуре образовательного комплекса, своеобразную социально культурологическую предысторию, свою логику развития.

После окончания основной школы подростки из неблагополучных семей (неуспевающие и подобные им) поступали в профессиональные технические училища (ПТУ), где им прививали трудовые навыки и пытались воспитать «педагогически запущенных» детей достойными гражданами нашего общества. Социального педагога в учреждении НПО решает не мало проблем:

- организует воспитательную работу группе, общешкольной, на курсе, потоке, направленную на формирование общей культуры личности, адаптацию личности к жизни в обществе, уважение к окружающей природе;

- изучает психолого-педагогические особенности личности и её микросреды, условия жизни, выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении и своевременно оказывает социальную помощь и поддержку обучающимся, выступает посредником между личностью и учреждением, семьёй, средой, органами власти;

- взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодёжных служб занятости и других служб в оказании помощи обучающимся, нуждающимся в опеке и попечительстве, учащимся с ограниченными физи-

ческими возможностями, а также попавшим в экстремальные ситуации;

- участвует в разработке, утверждении и реализации образовательных программ учреждения, социальные педагоги делают рейды в семьи учащихся.

Содержание работы социального педагога представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся.

Что, касаясь технологии работы социального педагога по коррекции социального неблагополучия несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования, рассмотрим ее на примере исследования.

Во время исследования, была проведена работа по коррекции социального неблагополучия несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования несовершеннолетних. Она включала в себя следующие этапы: диагностику, разработку программы работы социального педагога по коррекции социального неблагополучия несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования.

В ходе комплексной диагностики были использованы следующие методики:

1. Выявление акцентуаций у подростков с помощью теста — опросника Шмишека.
2. Самооценка психических состояний личности Г. Айзенка.
3. Методика изучения личности подростка и его ближайшего окружения.

Было протестировано 3 подростка, учащихся 1. Выборка подростков произведена после общения с психологом учреждения, куратором группы и завучем по воспитательной работе.

В начале исследования собран анамнез на каждого исследуемого подростка.

Интерпретация данных на Испытуемого № 1:

Проанализировав тест — опросник Шмишека, видно, что Испытуемому № 1 присущи возбудимость, гипертимность, тревожность, эмотивность, циклотимность. Т. е. подросток склонен к тревожности, к повышенному настроению, к депрессивному реагированию.

По результатам анализа методики Айзенка на самооценку психических состояний, можно сказать, что у Испытуемого № 1 высокий уровень тревожности, фрустрации и агрессивности, повышенный уровень ригидности.

После проведения беседы с Испытуемым № 1 для изучения личности подростка и его ближайшего окружения, можно сказать, что Испытуемый № 1 учится неудовлетворительно, не участвует в общественной жизни; отношения с родителями эмоционально холодные; общение с девиантными группами, выпивки, хулиганство; профессиональные намерения и планы отсутствуют из-за негативизма и циничного отношения к труду; стремление уходить от ситуаций, требующих волевого начала, преодоления трудностей, сопротивление среде; неряшливость, запущенность одежды, прически, отсутствие культурных навыков общественного поведения; злоупотребление алкоголем, эпизодическое курение.

Интерпретация данных на Испытуемого № 2:

Подводя итоги теста — опросника Шмишека, можно сказать, что Испытуемому № 2 свойственны демонстративность, застревающий, гипертимный, тревожный, экзальтированность, эмотивный, циклотимный. Это говорит о том, что Испытуемый № 2 — личность со склонностью к повышенному настроению, к «застреванию аффекта» и бредовым реакциям, к депрессивному реагированию, с истерическими чертами характера, склонная к аффективной экзальтации.

Проанализировав результаты методики «Самооценка психических состояний личности Г. Айзенка», можно сделать вывод, что у Испытуемого № 2 высокий уровень тревожности и повышенный уровень ригидности.

По результатам беседы для изучения личности подростка и его ближайшего окружения, можно говорить о том, что Испытуемый № 2 пассивный участник коллективных дел; отношения с родителями напряженно-конфликтные; общение с девиантными группами, выпивки, хулиганство; планы на будущее неопределенные, иногда нереальные; преобладание пустого времяпровождения; резкая, грубая форма неприятия любого педагогического воздействия, замечаний, порицаний; злоупотребление алкоголем; злоупотребление табакокурением.

Интерпретация данных на Испытуемого № 3:

При анализе теста — опросника Шмишека видно, что у Испытуемого № 3 выражены такие акцентуации, как

возбудимость, гипертимность, застревающий, тревожный, эмотивность. Это говорит о том, что подросток тревожный, склонен к повышенному настроению, к «застреванию аффекта» и бредовым реакциям, к повышенной, импульсивной реактивности в сфере влечений.

По результатам проведенной методики «Самооценка психических состояний личности Г. Айзенка», можно сделать вывод, что у Испытуемого № 3 высокий уровень тревожности, фрустрации и агрессивности.

По результатам беседы для изучения личности подростка и его ближайшего окружения видно, что у Испытуемого № 3 отношения с мамой ровные, но без эмоциональной близости; планы и намерения на будущее в основном определились, но нет активной подготовки; к замечаниям склонен прислушиваться, замечания воспринимает адекватно; равнодушное безразличное отношение к нарушениям норм общественной морали нейтральное, терпимое отношение к алкоголю, непонимание вреда; воздержание от курения благодаря запретам родителей, учителей.

Обработав результаты, можно выявить следующий социально педагогический диагноз и прогноз, характерный для 3-х испытуемых.

Социально-педагогический диагноз: склонность к повышенному настроению, к «застреванию аффекта» и бредовым реакциям, к повышенной, импульсивной реактивности в сфере влечений, высокий уровень тревожности, фрустрации и агрессивности, средний уровень адаптивности.

Социально-педагогический прогноз: благоприятен, если привлечь специалистов для работы с этим подростком, а также использовать комплекс мер диагностической и профилактической направленности.

После проведения исследования разработана программа работы социального педагога по коррекции социального неблагополучия несовершеннолетних из учреждений начального профессионального образования. Программа включает в себя 6 занятий по 1,5 часа.

Таким образом, вся деятельность социального педагога должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся и сотрудников учреждения НПО, обеспечению охраны их жизни и здоровья, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

Патриотическое воспитание младшего школьника

Башмакова Светлана Николаевна, учитель высшей категории
МБОУ «Ашковская основная общеобразовательная школа» (Смоленская обл.)

Страхи войны не опасны тем, кто заранее хорошо подготовлен к ней и знает своё место в обороне страны. Растерянность и паническое состояние обычно возникает там, где нет надлежащей готовности страны, войск и народных масс к войне, где нет должной организованности и твёрдого руководства в момент суровых испытаний.

Г.К. Жуков

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одной из актуальных проблем является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Быть патриотом — значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Это сложное чувство возникает еще в дошкольном детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру, и формируется в ребенке постепенно, в ходе воспитания любви к своим близким, к детскому саду, к родным местам, родной стране. Сейчас, в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина.

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В ФГОС НОО акцентируется внимание на изучение и реализацию программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», обращению к «ценностям, общественным идеалам и нравственным принципам», которые лежат в основе современной государственной политики. Патриотическое воспитание младшего школьника определяется как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей ценностные ориентации, качества, нормы поведения гражданина и патриота России.

Важно научить детей ценить доброту, любовь, верность, долг, искренность, скромность, отзывчивость, гуманность и человеколюбие.

Необходимым условием становления человека, эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного критически относиться к себе и к окружающему миру — является приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей.

Одной из важнейших проблем духовно-нравственного развития в современных социокультурных условиях является формирование ценностных ориентаций.

Целенаправленная систематическая работа по гражданско-патриотическому воспитанию дает устойчивые положительные результаты: дети овладевают системой знаний о своей малой Родине и о России; проявляют интерес к культуре, традициям и обычаям народов, осоз-

нают себя гражданами своего Отечества, стремятся к самовоспитанию, к самореализации. У детей формируются начала действенного отношения к Родине, проявляющегося в умении заботиться о родных и близких людях, совершать добрые поступки по отношению к другим, беречь то, что создано трудом человека, природу, ответственно относиться к порученному делу. Появление социальных мотивов деятельности является основой формирования нравственных качеств личности.

Мои ребята активно принимают участие во всех классных и внеурочных мероприятиях, посвященных Дням воинской славы, создают проекты, принимают участие в творческих конкурсах и выставках.

Совместная деятельность детей младшего школьного возраста, педагогов, родителей создает ситуацию успеха, радости, удовлетворения, способствует формированию у ребенка положительной самооценки и положительно окрашенного, комфортного психологического состояния. Полученный эмоциональный заряд служит стимулом для дальнейших действий, открывает горизонты творчества. От того, что вложил педагог в душу ребенка, будет зависеть, чего достигнет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающим его миром.

В условиях становления гражданского общества и правового государства необходимо осуществлять воспитание принципиально нового, демократического типа личности, способной к инновациям. В формирование такой гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру, ощутимый вклад должна внести современная школа.

Если принять воспитание как целенаправленную организацию процесса вхождения ребёнка в современное общество, развитие его способности жить в нём достойно, формирования ценностных отношений личности ребёнка к окружающему миру во всех его проявлениях, становится очевидной неотложность решения проблем воспитания патриотизма.

Как показывает опыт моей работы, уважение к своей стране, к её национальным традициям, истории и богатой культуре является основой любого воспитания. Классные часы: «Воинам-интернационалистам посвящается!», «День Победы», «Поклонимся великим тем годам!», «Бло-

када Ленинграда”, “Память в наших сердцах”, посещение ветеранов войны, тружеников тыла, детей войны, поздравления и концерты для них, беседы с сельчанами помогают детям вырасти добрыми, честными, преданными, отзывчивыми и любящими людьми. Они никогда не обидят маленьких, всегда помогут в беде, помогут пожилым людям.

Безусловно, гражданско-патриотическое воспитание в школе должно охватывать всю педагогическую деятельность, пронизывает все структуры, интегрируя учебные занятия и внеурочную жизнь обучающихся, разнообразные виды деятельности.

Патриотическое воспитание в начальной школе не должно быть оторвано от процесса образования, усвоения знаний, умений и навыков. Оно должно быть включено в этот процесс до такой степени последовательно для расширения ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности учащихся сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе моральных норм и нравственных идеалов.

Под «духовно-нравственным воспитанием» понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него:

- нравственных чувств (патриотизма, совести, долга, ответственности, гражданственности);
- нравственного облика (кротости, терпения, милосердия, незлобивости);
- нравственной позиции (с готовности к преодолению жизненных испытаний, способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности и послушания).

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся строится на основании базовых национальных ценностей по следующим направлениям:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека.
2. Воспитание нравственных чувств и этического сознания.
3. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.
4. Формирование ценностного отношения к семье и здоровью.
5. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде.
6. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Приоритетным направлением является воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека, воспитание нравственных чувств и этического сознания, формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни.

В разное время к проблеме патриотического воспитания дошкольников обращались педагоги и ученые: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, Г.Н. Волков, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. В наше время значительный вклад в исследование данной проблемы внесли Л.А. Кондрыкинская, Н.Г. Комратова, Е.Ю. Александрова, Ю.М. Новицкая и другие. Современные исследователи в патриотическом и гражданском воспитании младших школьников делают акцент на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой родины.

Изучив наследие педагогов-классиков (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.И. Вернадский) по проблемам патриотического воспитания, обратились к идеям американского педагога Д. Дьюи, которые отличаются целостью подхода к процессу воспитания человека, живущего в демократическом обществе.

Патриотическое воспитание существовало во все времена, независимо от того, обучались дети в школе или нет. Оно осуществлялось из поколения в поколение самим народом. Основная цель патриотического воспитания — формирование духовно и физически здорового человека, неразрывно связывающего свою судьбу с будущим родного края и страны, способного встать на защиту государственных интересов.

Патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в работе педагога начальных классов.

Младший школьный возраст наиболее чувствительный период для воспитания положительных черт личности, в том числе и патриотизма. Податливость, доверчивость детей, склонность к подражанию и огромный авторитет, которым пользуется учитель, создают благоприятные предпосылки для успешного решения данной проблемы. В младшем школьном возрасте происходит активный процесс накопления знаний о положительном и отрицательном в жизни общества, о взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того или иного способа поведения. Это время, когда чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру.

Эмоциональные переживания, а не разумные доводы часто имеют доминирующее значение. Педагогические воздействия заключаются в том, чтобы, во-первых, представить ту совокупность чувственных образов, мыслей, состояния ребенка, которая характеризует смысл его внутренней жизни; во-вторых, выделить те патриотические идеи, которые возникают на основе этих образов; в-третьих, разработать определенные педагогические технологии, воздействие которых будет способствовать развитию и укреплению патриотических чувств.

Необходимость в патриотическом воспитании заключается в профилактике правонарушений, в преодолении отсутствия ценностных ориентаций, идеалов, недостаточного уровня нравственного, духовно-культурного развития, гражданско-патриотического воспитания обу-

чающихся. Развитие личности, как субъекта культуры и духовности, подготовка его к самостоятельной жизни есть важнейшая проблема школы.

Противоречия, сложившиеся в настоящее время, в условиях ломки нравственных идеалов российского общества, приобретают особую актуальность в формировании

патриотизма у школьников. Приоритет материальных интересов над духовными и нравственными резко снижает воспитательное воздействие семьи в сфере воспитания.

Выход из противоречия — приоритет комплексного подхода в воспитании и развитии школьника на основе обращения к истокам, к традициям малой родины.

Литература:

1. Сборник рабочих программ «Школа России» 1–4 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — М., Просвещение, 2011.
2. Краткий политический словарь/Абраменков В. П., Аверкин А. Г., Агешин Ю. А. и др. — М.: Политиздат, 1988.

Особенности современного состояния и перспективы развития отношений между Россией и Китаем в сфере образования

Гомбоева Дулма Олеговна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Наиболее действенными и эффективными факторами стимулирования экономического роста и цивилизационного прогресса XXI века можно считать одни из наиболее востребованных и перспективных продуктов человеческой деятельности — производство наукоемкой продукции и информации, а также экспорт научно-технических и образовательных услуг. В последнее время очень динамично развивается рынок международного образования. Наибольший объем образовательных услуг иностранцам оказывает высшая школа. Также крупным сегментами рынка образовательных услуг являются курсы иностранных языков для граждан различных стран. По последним данным необычайно возрос интерес к китайскому языку и культуре, обусловленный успехами страны в области экономики. По данным китайских источников число изучающих китайский язык во всем мире составляет 40 миллионов человек.

В условиях мирового экономического кризиса отношения России и КНР в целом можно охарактеризовать как перспективные и очень значимые для обеих сторон. Готовность обеих стран к конструктивному диалогу создает благоприятные условия для укрепления позиций России в регионе. С другой стороны, можно говорить о необходимости привлечения инвестиций стран Азиатско-тихоокеанского региона для развития Сибири и Дальнего Востока России. Касательно сферы образования у России и Китая много общих проблем и точек соприкосновения, особенно в таком трансграничном регионе как Забайкальский край. Поэтому необходимо обобщить накопленный опыт двух стран и придать ему новые стимулы.

В настоящее время сотрудничество в сфере образования реализуется как в формате двустороннего взаимодействия, так и в рамках международных организаций — через Образовательный фонд АТЭ и Шанхайскую

организацию сотрудничества (ШОС). В Соглашении правительств государств — членов ШОС «О сотрудничестве в области образования» написано: «Концепция создания евразийского образовательного поля как составной части мирового образовательного пространства приобретает особую актуальность в академическом, социальном и геополитическом плане» [7] (Шанхай, 2006).

В целях пропаганды языка и культуры правительство КНР в последние годы успешно реализует тактику привлечения в страну значительного числа иностранных студентов, что также является существенным источником инвестиций. В 2007–2008 учебном году общий доход Китая от обучения иностранных студентов составил около 880 млн. долларов (при средней стоимости года обучения в 20 000 юаней — около 3000 долл. США). На преподавании китайского языка иностранцам в КНР было заработано около 132 млн. долл. [8].

Основой стратегии привлечения иностранных студентов в Китае является гибкая шкала стипендий для иностранных учащихся, которая привлекает к их выплате местные органы власти, вузы и предприятия, при этом численность стипендиатов и размеры стипендий постоянно увеличиваются (табл. 1).

В 2006 г. Государственный стипендиальный совет и Китайский банк развития совместно открыли программу поощрения лучших иностранных студентов из развивающихся стран; позже в 2010 г. была опубликована разработанная в рамках «Плана обучения иностранцев в Китае» дополнительная программа для поощрения лучших иностранных учащихся по таким специальностям как экономика, финансы и менеджмент. Количество мест для бесплатного обучения иностранных граждан в вузах Китая возрастает ежегодно в среднем на 1000 человек. 77,8% стипендиатов обучались на ос-

Таблица 1

Год	Численность иностранных студентов	Численность стипендиатов	Сумма, выделенная центральным правительством КНР на стипендии (млн.долл.)	Число представленных студентами стран и регионов
2008 [9]	223,5	13,5	71,4	-
2010 [10]	240,0	-	117 (и еще 16 — правительствами провинций)	190
2012 [11]	292,6	25,7	238	194
2015 [12]	360,0	50,0	-	-
2020	500 (из них в вузах — 150)	-	-	-

новых отделений (том числе 53,7% в магистратуре и аспирантуре).

Число научно-исследовательских институтов, университетов и прочих образовательных учреждений, которые обучают иностранных граждан, в 2012 г. возросло до 600, при этом в 13 из них количество иностранных студентов составило более 1000 человек.

Для работы с иностранными студентами правительство Китая выделило 5 экспериментальных площадок — вузы провинций Цзянсу, Харбинский политехнический и инженерный университеты, Пекинский университет иностранных языков и Сианьский научно-технический университет электронной промышленности. Также по решению Министерства образования КНР начиная с 2010—2011 учебного года организован единый подготовительный факультет для всех иностранных студентов, прибывших на обучение за счет стипендии правительства КНР (срок обучения 1—2 года в зависимости от выбранной специальности). На этих подготовительных курсах студенты получают базовые знания по китайскому языку, а также познают китайскую культуру [13].

Более того необходимо отметить, что правительство КНР поощряет распространение в университетах страны англоязычных и двуязычных программ. Также большое внимание уделяется изучению и внедрению принятых в мире новых моделей сотрудничества вузов и общества, что способствует налаживанию быта иностранных студентов и созданию для них более безопасных и удобных условий для жизни и учебы.

Основной объем образовательных услуг иностранцам в России оказывает высшая школа. В России по очной и заочной форме (включая вечернюю, дистанционную и экстернат) в 2008—2009 учебном году прошли обучение 166,1 тысячи студентов из более чем 170 стран мира. Однако самое массовое обучение иностранных граждан проходит на дневных отделениях российских вузов. В целом по стране данной формой подготовки кадров для зарубежных стран занимаются 757 вузов, в том числе 318 подведомственных Минобрнауке, 223 — подчиненных другим 25 министерствам, ведомствам и организациям, 23 вуза субъектов федерации и муниципальных и 188 — негосударственных. На протяжении последних лет лидерами по численности иностранных студентов являются МГУ им.

М.В. Ломоносова (5,8 тыс. чел.), РУДН (5,3 тыс.чел.), Санкт-Петербургский государственный университет (3,8 тыс.чел.), Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (3,7 тыс.чел.), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (2,4 тыс.чел.) и Московская медицинская академия им. И.С. Сеченова (2,3 тыс.чел.). При этом $\frac{3}{4}$ иностранных студентов, обучающихся по очной форме, приезжают всего из 25 стран и прежде всего из Китая (17,3 тыс.чел., включая Тайвань, в 2008—2009 уч.г.), Казахстана (13,7 тыс.чел.), Индии (5,7 тыс.чел.), Украины (4,2 тыс.чел.) и Вьетнама (3,8 тыс.чел.).

Россия на мировом рынке образовательных услуг пока не является ведущим игроком. Согласно данным Центра по вопросам исследований и инноваций ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), по уровню ежегодного дохода за счет экспорта образовательных услуг Россия отстает от ведущих стран мира. По разным источникам, в последние годы эта сумма колебалась от 150—200 млн. долл. (0,5% мирового рынка образовательных услуг [14]) до 0,5 млрд. долл. (аналогичный показатель США 10,3 млрд., Австралии — 2,2 млрд., Китая — 0,9 млрд. долл. [15]). Одна из основных причин состоит в том, что почти половина иностранных учащихся в российских вузах — граждане стран СНГ [16].

Причинами, обуславливающими относительно низкую долю России на международном образовательном рынке, принято считать трудность освоения русского языка как иностранного, суровый климат, низкое качество социальной инфраструктуры вузов, высокий уровень преступности на расовой и межэтнической почве. Также препятствием на пути дальнейшего развития России на мировом рынке образовательных услуг можно назвать значительные отличия российской системы образования от мировых моделей и тенденций. Можно выделить две наиболее яркие особенности этого явления:

1) низкая ожидаемая продолжительность обучения (дети в России позже, чем в большинстве развитых стран, поступают в школу и раньше ее заканчивают, в связи с этим необходимость компенсировать уровень подготовки на более высоких ступенях образования обеспечивается рекордным охватом населения третичным образованием);

2) низкий уровень финансирования высшего образования (государственные расходы на высшее образование в России в 2009 г. в расчете на одного учащегося составили менее 5 тыс.долл. США по ППС (паритет покупательной способности), эта цифра в два раза меньше, чем уровень расходов на эти цели в странах ОЭСР [17].

Многие руководители вузов, будучи под влиянием процесса интернационализации, гонятся не за качеством обучения иностранных студентов, а за количеством — «чем больше партнерских соглашений, тем успешнее международная интеграция, тем более престижным и привлекательным вуз является для других университетов и студентов» [18]. В погоне за статусом и рейтингом многие российские вузы заключили по несколько десятков соглашений с вузами КНР, однако вовсе не в состоянии эффективно их использовать. Зачастую эти соглашения подписывались, как правило, после многочисленных партнерских обязательств в рамках Болонского процесса. Большое количество партнерских соглашений характерно и для китайских вузов. В связи с этим многие европейские вузы сократили количество партнерских соглашений до 10–20 наиболее приоритетных.

Важным инструментом в развитии отношений обеих стран является Российско-Китайская комиссия по сотрудничеству в гуманитарной сфере. По итогам 17-й регулярной встречи глав правительств России и Китая в декабре 2012 г. были подписаны Меморандум о реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере до 2020 г. и Меморандум взаимопонимания между Минобрнауки России и Министерством образования КНР о сотрудничестве в реализации приоритетных направлений в области образования.

Сотрудничество России и Китая в образовательной сфере, согласно проекту Плана, включает в себя несколько направлений:

- совместную подготовку специалистов по программам высшего и послевузовского образования: поддержку совместных аспирантур, образовательных учреждений и ассоциаций профильных вузов, стимулирование разработки и выполнения ими совместных программ и научных проектов;
- активизацию прямых межвузовских связей, особенно в приграничных регионах;

- расширение молодежных обменов в области образования, в том числе за счет активизации потенциала базовых центров, поощрение обучения молодежи в стране-партнере в ходе проведения Годов молодежных обменов (2014–2015 гг.);

- совершенствование методики изучения и преподавания русского и китайского языков как иностранных. Повышение роли студенческих фестивалей искусств, летних и зимних лагерей для студентов и школьников, языковых конкурсов, выставок образовательных услуг вузов;

- страноведение: формирование общего банка ресурсов гуманитарного сотрудничества по инициативе регионов в координации как с государственными органами власти, так и с общественными организациями.

Таким образом, у России для укрепления собственных позиций на образовательном рынке КНР есть уникальные преимущества. Это и географическая близость двух стран, но и значительный образовательный и научный потенциал в ряде областей, а также сходство направлений модернизации систем образования в России и Китае.

На современном этапе необходимо более активное подключение государства к выработке стратегии укрепления позиций России на образовательном рынке Азиатско-Тихоокеанского региона, и Китая в частности, определения потенциала нашей страны как поставщика образовательных услуг, разработки программы приоритетов. Согласно Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг., разработка стратегии поручена Министерству образования и науки, а координацию работы осуществляет единый межведомственный орган — специально созданная для этого правительственная комиссия. Именно она должна восстановить макрорегулирующие функции государства в процессе международного сотрудничества университетов, объединить усилия государства, университетов, научных учреждений и общественных организаций. Ее задача будет заключаться в том, чтобы провести системный анализ имеющейся информации, получаемой от вузов, работников органов образования, и, самое главное, ученых из разных областей науки. Необходимо учитывать, что грамотное освоение образовательного рынка Китая невозможно без тщательного анализа не только тенденций развития его системы образования, но и общего социально-политического, экономического и культурного контекста.

Литература:

1. Гневашева, В.А. Молодежь России: особенности профессионального становления / В.А. Гневашева. — М., 2012. — 331 с.
2. Горшкова, М.К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. — 352 с.
3. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под научной редакцией Е.Ю. Кошелевой. — Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. — 420 с.
4. Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: Материалы международной научной конференции 20–21 февраля 2001 года. — Воронеж, 2001. — Часть 1. — 176 с.

5. Сахарова, Н. С., Томин Н. В. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве — времени высшего профессионального образования // Вестник Оренбургского государственного университета. — Оренбург, 2013. — № 2 (151). — с. 221–225.
6. Скоблева, Э. И. Модернизация системы высшего профессионального образования: организационно-экономический аспект: монография / Э. И. Скоблева. — Астрахань: Астраханский государственный университет, 2010. — 280 с.
7. Соглашение между правительствами государств — членов Шанхайской организации сотрудничества о сотрудничестве в области образования: принято в Шанхае 15 июня 2006. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1497
8. В Китае растет число иностранных студентов // Эврика. 2009. 4 апр. URL: http://www.eurekanet.ru/ewww/promo_print/9583.html
9. Foreigners studying in China exceeds 200,000 // China.Org.Cn. 26 марта 2009. URL: http://www.china.org.cn/china/news/2009-03/26/content_17502580.htm
10. China looks to attract more foreign students // China Daily/ 28 сентября 2010. URL: http://www.china.daily.com.cn/china/2010-09/28/content_11355912.htm
11. International students' scholarships to increase // China Daily. 26 апреля 2012. URL: http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2012-04/26/content_15143855.htm
12. Опубликован государственный 12-летний план развития образования. URL: <http://news.scincenet.cn/html-news/2012/7/267228.shtml>
13. URL: <http://www.russian.cri.cn/1070/2009/08/07/1s302069.htm>
14. Проблемы иностранных студентов в России: результаты исследования в рамках программы «Защита прав иностранных студентов в РФ». Воронеж: Изд-во Профсоюза Литераторов, 2008. С. 7. URL: http://www.citizens.ru/upload/iblock/923/book_inostudy_A5_2007_new.pdf
15. Чеботарева, М. С. Россия на мировом рынке образовательных услуг // Молодой ученый. 2012. № 5. с. 249–252.
16. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях РФЖ статистический сборник. Вып. 9. / Авт. — сост. А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги. М.: РУДН, 2012. с. 124. URL: <http://www.socioprognoz.ru/files/File/stat9.pdf>
17. Education at a glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. 2012. URL: <http://www.dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
18. Ганс де Вит. Интернационализация высшего образования: девять заблуждений // Journal of International Higher Education. URL: <http://www.ihe.nkaoko.kz/archive/112/1029>

Иоанн Златоуст об истоках отклоняющегося поведения

Гуськова Елена Александровна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Новостроевская СОШ» (Кемеровская область)

Проблема формирования социально адаптированной, нравственно здоровой личности в современном мире является актуальной в наши дни. Обращаясь к истории философской и педагогической мысли, необходимо отметить, что вопросы воспитания человека находились в центре внимания философов и педагогов еще в первые века нашей эры. «Уроки о воспитании», написанные в 4 веке Иоанном Златоустом, представляются, на мой взгляд, особенно актуальными для изучения в настоящее время. Решение проблем подрастающего современного поколения возможно в условиях диалога и преемственности культур при изучении трудов философов и педагогов разных исторических эпох.

Следуя идеям К. Д. Ушинского, В. В. Розанова о приоритете в воспитании традиционных ценностей (семья, религия, культура) в данной работе хотелось бы остановиться на роли в воспитании ребенка семьи, формировании в семье ментальности, которая «является мировоз-

зренческим стержнем» [1, с. 9] человека. Задача данной работы рассмотреть проблемы становления ребенка согласно труду Иоанна Златоуста, «Уроки о воспитании», проанализировать истоки отклонения в поведении ребенка, и как результат, появление преступности.

Согласно энциклопедическому педагогическому словарю, «отклоняющееся поведение — поведение, устойчиво проявляемое в нарушении социальных норм». Отклоняющееся поведение несовершеннолетних не имеет «противоправного содержания», но игнорирует «этические нормы». [2].

Главная проблема появления таких отклонений состоит в отсутствии воспитания или невнимательности родителей по отношению к своим детям. Это воспитание И. Златоуст считает долгом, долгом «воспитывать своих детей не одно то, чтобы не допустить их умереть с голоду. А ... попечение образовывать сердца детей в добродетели и благочестии» [3, с. 1]. Поддобродетелью и благочестием

И. Златоуст подразумевает в первую очередь обязанность родителей научить детей подчиняться воле родителей, научить долгу, что является определенным сдерживающим началом для детей. «Не я ли, скажет Господь, дал место сим детям в семействе вашем? Не я ли вверил их вашему попечению, поставив вас их владыками, попечителями, судиями? Я дал вам полную власть над ними... возложил на вас все заботы о их воспитании. Вы должны были... наложить узду, подклонить эту юную душу под иго долга, приучить ее к нему..., а не ожидать, пока страсти, усиляясь постепенным развитием, сделаются необузданными и неукротимыми» [3, с.1]. Воспитание у детей чувства долга, подчинение власти родителей воспитывает у ребенка уважение к ним. Является залогом того, что ребенок впоследствии проявит заботу о родителях и не заставит их стыдиться своего дитя, «забота не по природе, а по воспитанию, которое гораздо важнее природы». И это, по И. Златоусту, есть добродетельное и благочестивое воспитание. «Человек, иже еще зло речет отцу своему или матери своей, смертью да умрет» [3, с.1].

Отсутствие со стороны родителей твердости в воспитании приучает детей к вседозволенности. «Преступная крохотность, беспечность отца», иногда боязнь «огорчить детей» способствует развращению ребенка. Чувствуя свою безнаказанность, ребенок видит возможность для себя отойти от норм, и тогда «беспорядки увеличиваются, безнаказанность доводит до государственных преступлений. Суды пробуждаются, несчастные умирают на месте казни» [3, с.2]. По И. Златоусту, отец, пренебрегая своей обязанностью использовать силу власти над ребенком, сам выталкивает его на суд общественный. Таким образом, родители сами становятся соучастниками преступления. В этом случае великий богослов говорит о том, что речь идет о детоубийстве.

Следуя логике, склонность к преступлению изначально порождает семья, в которой пренебрегают своими родительскими обязанностями. «Если бы добрые отцы старались дать своим детям доброе воспитание, то не нужны были бы ни законы, ни суды, ни судилища, ни наказания. Палачи есть потому, что нет нравственности» [3, с.2].

Далее святитель поднимает еще одну проблему воспитания: проблема значимости внешних атрибутов благополучия и нравственной пустоты. Воспитывая в детях стремление к богатству, власти, славе, родители формируют в ребенке такие качества, как тщеславие и «сребролюбие», которые делают душу бесплодной и неспособной ни к чему доброму. По словам И. Златоуста, богат не тот человек, кто «заботится о большом стяжании именина и владеет многим, а тот, кто ни в чем не имеет нужды» [3, с.3]. Не внешние атрибуты благополучия, внешняя ученость, слава формируют человека, а его отношение к ним. «Не ритором старайся его сделать, а научи его любому-

дрию. Благоповедение нужно, а не остроумие, нравственность, а не сила речи, дела, а не слова. Это дарует действительные блага» [3, с.3].

Нетерпимое отношение к людям, снисходительная позиция к безнравственным поступкам, по мнению святителя, делают детей развращенными: «вы делаете друзьями, кто может дать денег, хоть бы и научил крайнему разврату... Христос сказал, что любящие славу — постыятся ли, подают ли милостыню — все это делают без пользы, а вы только стараетесь о том, чтобы ваши дети получили ее» [3, с.3].

Проблема подмены понятий, с точки зрения богослова, несет в себе обман. Так, слова, имеющие нравственное содержание, преподносятся и потом воспринимаются в уничижительном смысле: скромность — необразованность, справедливость — слабость, смирение — раболепство. Другим же понятиям придаются черты благородства: обладание богатством — свобода, дерзость — откровенность, несправедливость — мужество. По мнению И. Златоуста, это и есть обман. «Вы будто боитесь, как бы дети, услышав настоящее название этих добродетелей и пороков, не убежали от заразы. Ибо название пороков настоящими их именами немало способствует к отвращению от оных» [3, с.6].

Святитель утверждает, что родители должны суметь подчинить своей воле ребенка, должны научить его долгу, «любомудрию», честности. Тогда этот ребенок станет достойным человеком, для которого соблюдение законов будет привычка, норма. «Юность неукротима и имеет нужду во многих наставниках, и учителях, надсмотрщиках и воспитателях. Только при таких условиях возможно обуздать ее. Что конь необузданный, что зверь неукротимый, — то же самое есть юность. Если в начале и с первого возраста поставим для нее настоящие пределы, то впоследствии не будем иметь нужды в великих усилиях, напротив, привычка превратится в закон. Не позволим им делать того, что приятно и вместе вредно; не будем угождать им, потому, что они дети, но преимущественно сохранять их в целомудрии» [3, с.8].

Таким образом, анализируя размышления святителя Иоанна Златоуста, можно утверждать: семья закладывает основы ментальности, формирует нравственные нормы, которые впоследствии определяют путь человека, помогают сделать ему свой выбор, решить проблему: что есть зло, что есть добро; что приемлемо для человека, что невозможно ни при каких обстоятельствах.

В заключении своего труда «Уроки о воспитании» святитель вновь напоминает, что ребенок — это дар Божий, и требует к себе очень трепетного и внимательного отношения. Отклонения от норм в поведении пока еще ребенка обусловлены его воспитанием в семье. Ответственность за проступки лежит полностью на его родителях.

Литература:

1. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы 21 века? // Педагогика. — № 10. — 2001. — с.3–12

2. enc-dic.com Отклоняющееся Поведение — Социологический словарь — Энциклопедия&словари).
3. Иоанн Златоуст. Уроки о воспитании.//rutracker.org.Святитель Иоанн Златоуст. Уроки о воспитании. [2001DOC.RUS]: RuTracker.org.
4. Осипов, А. И. Нравственность и духовность. Фрагмент лекции. Искращения христианства/http://azbyka.ru.
5. Панина, Л. Ю. Воспитание человека культуры в философско-педагогическом наследии В. В. Розанова.// nauka-pedagogika.com. Автореферат диссертации по теме Воспитание человека культуры в философско-педагогическом наследии В. В. Розанова.
6. Розанов, В. В., Соколов П. История педагогических систем. //http://duward.ru/librauy/rozanov_p_sokolov.html

Роль иностранного языка в развитии интеркультурного потенциала студента

Ергазина Алия Абдирамановна, кандидат педагогических наук, доцент
Актюбинский университет имени С. Баишева (Казахстан)

Декларирование на государственном уровне необходимости гуманизации образования, ориентированного на самоопределение и самореализацию личности, формирование у студентов соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира, необходимость формирования и внедрения в социальную практику норм толерантного поведения, интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Казахстана в мировую систему высшего образования привели к необходимости подготовки специалистов не только владеющих профессиональными умениями и навыками, но и готовых к сотрудничеству, обладающих гибкостью мышления, коммуникативной креативностью, эмпатией, толерантностью и легко адаптирующихся в поликультурном пространстве.

Вышеназванные качества личности определяются в первую очередь развитием ее интеркультурного потенциала.

В философии понятие «потенциал» трактуется как «источник, возможность, средство, запас», то, что «может быть в действии использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели» [1]. Потенциал предполагает наличие определенной «критической массы» впечатлений, знаний, опыта деятельности. Для нашего исследования важно утверждение: потенциал обладает динамическими свойствами, приводит в действие внутренние движущие силы педагогического процесса [2].

Уже Н. А. Аминов подчеркивает, что педагогический потенциал концентрирует в себе три уровня связей и отношений:

1. Отражающие прошлое. Это совокупность свойств, накопленных системой (человеком) в процессе ее становления.
2. Репрезентирующие настоящее. Здесь акцент падает на процесс актуализации возможностей, их практическое применение.
3. Ориентированные на будущее. Представляют собой единство устойчиво-изменчивого состояния, потенциал содержит в себе зародыш будущего развития [3].

Прежде всего, следует сделать несколько замечаний по поводу самого термина, так как он является результатом компромисса: «межкультурный» и «интеркультурный» потенциалы. Они сосуществуют и взаимозаменяемы. Их дифференциация обусловлена дисциплинарной соотнесенностью. Необходимо заметить, что «межкультурный» и «интеркультурный» — варианты перевода одного и того же английского термина «intercultural» и употребляются в одном и том же значении. Семантический аспект термина «межкультурный» означает следующее: приставка «интер» указывает на взаимодействие, обмен, снятие барьеров, взаимность и настоящую солидарность. Термин «культура» означает «признание ценностей, образа жизни и символических представлений об отношении к другим людям и об их мировоззрениях» [4].

Считаем необходимым привести аргументы в пользу использования термина «интеркультурный потенциал»: это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие гуманистических ценностей, широких познаний в области других культур, коммуникативной креативности, флексибильности, эмпатии, толерантности, адаптация в иной культурной среде и выбор правильной линии поведения.

Такая многомерность связей и отношений, характеризующая взаимопереход структурных элементов потенциала из виртуального состояния в актуальное, отражает многоплановость реальных возможностей и действительности, присущую всякому процессу развития.

Однако содержание современных вузовских образовательных программ в нашей стране пока не в состоянии удовлетворить многоаспектные проблемы подготовки специалиста, способного к эффективному интеркультурному взаимодействию на основе развитого интеркультурного потенциала. Это обусловлено неопределенностью параметров подготовки студентов к межкультурной коммуникации, условий, обеспечивающих ее успешность.

Проблема развития потенциала человека, как и любая другая проблема, является полинаучной и рассматривается с позиции целого ряда наук, в том числе философии, социологии, психологии и педагогики. Однако ни в фило-

софской, ни в социологической, ни в психолого-педагогической литературе, мы не находим четкого определения понятия «интеркультурный потенциал».

О.В. Мусина рассматривает потенциал человека как диалектическую совокупность заключенных в самом человеке сил, вектор действия которых может быть направлен как на самого субъекта, так и вовне. Интегрируя философские, социокультурные, психолого-педагогические предпосылки развития интеркультурного потенциала студентов, что дает более полно понимать и видеть возможные пути его развития, а именно: заложенная в потенциале человека диалектическая совокупность сил, способных к развитию; функция культуры и поликультурной среды, как основополагающих факторов в развитии личностного потенциала человека и познании других культур, самопознании, отборе ценностей и формировании всей парадигмы ценностных ориентаций человека; социальный заказ общества на специалиста, готового к сотрудничеству, толерантному, гибкому, с широким мировоззрением, готового воспринимать чужую культуру как не менее ценную, чем свою, способного эффективно работать в поликультурном пространстве, владеющего приемами преодоления межкультурного и лингвоэтнического барьеров [5].

Феномен интеркультурного потенциала остается до настоящего времени недостаточно изученным, поскольку его наличие у человека может быть определено только косвенным путем, через присущие личности человека гносеологический, аксиологический, коммуникативный, творческий, эмпатийный потенциалы, которые в своей совокупности позволяют человеку находиться в постоянном контакте с представителями других культур, вероисповеданий, социальных классов. Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил рассмотреть развитый аксиологический потенциал как способность человека не просто ориентироваться в системе ценностей, но и выбирать из них те, которые являются социально-значимыми, гуманистическими ценностями и позволяют легко адаптироваться к другим культурам, сохраняя самобытность своей культуры. Исходя из специфики развития межкультурного потенциала такими гуманистическими ценностями, на наш взгляд, являются: общечеловеческие, нравственные ценности (гуманизм, свобода, доброта, уважительность, толерантность, эмпатия), познавательные ценности (знания, истина, точность), трудовые и профессиональные ценности (профессионализм, творчество, коммуникативная креативность и флексибельность).

Потребность человека в общении не только выплывает за границы биологических и производственных нужд человека, но и порождает потребность в значимых духовных связях. Поэтому на первый план выходят такие интегративные качества личности, которые делают общение более успешным и позволяют нам судить о развитии коммуникативном потенциале, в частности, коммуникативная креативность, проявляющаяся в способности

творческого преобразования процесса общения, снятия эмоциональной напряженности, избегании конфликтов, эмпатии и толерантности в общении, и коммуникативная флексибельность, проявляющаяся в легкости, беглости и точности коррекции программы поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с объективной необходимостью, осознанном в различной степени стремлении к разнообразию и вариативности средств и способов поведения.

Рассматривая творческий потенциал личности с позиции способностного и аксиологического подходов, мы выделили в его структуре процессуальные характеристики познавательных способностей при осуществлении интеллектуальной деятельности, позволяющие судить о взаимосвязи творческого и гносеологического потенциалов личности: ценностные ориентации, потребности личности в саморазвитии, самоуважении, самореализации. Структура творческого потенциала, а также его функциональные характеристики: адаптация — на уровне человеческого рода, социализация — на уровне социальной общности, индивидуализация — на уровне личности, позволили сделать вывод о том, что высокое развитие творческого потенциала личности является косвенным признаком развития ее аксиологического, гносеологического, коммуникативного потенциалов.

Формирование интеркультурного потенциала студентов неразрывно связано также с развитием эмпатийного потенциала, т.е. способности к принятию роли, аффилиации и опыта данного переживания в эмоциональной памяти студента. Развитие эмпатийного потенциала студентов неразрывно связано с проблемой познания другого человека, установления с ним эмоционального контакта, способствующего успешности как вербального, так и невербального общения с ним. При этом все это возможно только при наличии у человека определенного набора ценностей, направляющих его на поиск контакта с другим человеком, на его познание и принятие. При этом, одним из условий повышения эффективности развития интеркультурного потенциала является развитие у студентов эмпатии на занятиях по иностранному языку, которое достигается путем создания на занятии определенной специально-организованной среды.

Язык включает в себя функции передачи, изменения и хранения информации. Подчеркнем, культура в отличие от языка служит, прежде всего, для передачи и хранения культурного опыта человечества: культура отражается в языке, главной ее чертой является накопление и обобщение этого опыта. Язык является выражением и хранилищем культурных ценностей. Приобщиться к культурному наследию люди могут лишь с помощью языка. Результатом анализа работ таких культурологов, как Д.Б. Гудков, В.В. Красных, С.Г. Тер-Минасова, стало для нас следующее: благодаря иностранному языку человек формирует мироощущение. И если, обладая определенными функциями, язык погружает человека в национальную культуру, ее традиции, обычаи, то благодаря

иностранным языком человек постигает картину мира другой нации, другого народа.

Мы полагаем, что коммуникативная и культурная функции иностранного языка являются ведущими по отношению к остальным функциям (хранение информации, кодирование и декодирование информации и т.д.), так как последние теряют смысл, если нет объективной потребности в обмене мыслями на данном конкретном языке. Акт коммуникации представляет собой, с одной стороны, выражение мысли при помощи языка, т.е. порождение высказываний, а с другой — понимание того, что говорят другие, т.е. понимание их мыслей, выражений в языковой форме [6].

Иностранный язык является, с нашей точки зрения, наиболее адекватным нашим целям учебным курсом, поскольку именно он предполагает использование специального комплекса упражнений для развития интеркультурного потенциала студента. Среда на занятиях иностранного языка является познавательной и обучающей, которая мотивирует студентов относиться к заданиям как к ценности и учиться ради учения, а не ради внешних поощрений. Важно, что студенты приобщаются к культурным ценностям стран изучаемого языка и понимают ценности своей страны. Специально-организованная среда на занятиях иностранного языка не только способствует развитию интеркультурного потенциала студентов, но и развивает их креативность, умения и навыки самостоятельной работы.

Немаловажным фактором развития интеркультурного потенциала студентов на занятиях иностранного языка является коммуникативная обстановка. Она характеризуется умственной и эмоциональной активностью обучающихся, атмосферой доверия и взаимопонимания, что достигается в управляемом общении специальными приемами и играми, учетом социально личностных факторов, коммуникативным поведением участников общения, включая преподавателя. К специальным при-

емам, используемым в целях создания коммуникативной обстановки, Р.В. Фастовец относит игры, направленные на развитие внимания, чувства партнера, эмоциональной, образной и оперативной памяти, способности к имитации, быстроты реакции, чувства ритма, внутренней собранности и организованности, сеансы релаксации, направленные на преодоление скованности и напряжения [7].

Коммуникативная ситуация на занятиях развивает и обогащает интеркультурный потенциал студентов, так как выполняет социокультурную функцию, согласно которой учебную ситуацию можно рассматривать как средство формирования инокультурного мышления, то есть способности планировать свою деятельность по правилам культуры носителей изучаемого языка. Задача преподавателя — подобрать ситуации, имитирующие общение носителей языка, что поможет обучающимся овладеть параллельно с лингвистическими знаниями социальными нормами и правилами употребления языка. Только в этом случае иностранный язык будет выступать как эффективное средство развития интеркультурного потенциала студентов, приобщая их к ценностям мировой культуры и человечества.

Таким образом, анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил нам рассмотреть интеркультурный потенциал студента через составляющие его компоненты. Обозначается особая роль среды на занятиях иностранного языка в развитии интеркультурного потенциала студентов. Иностранный язык является наиболее адекватным учебным курсом, позволяющий использование специального комплекса упражнений для развития данного потенциала. Студенты не только приобщаются к культурным ценностям стран изучаемого языка и понимают ценности своей страны, но и обогащают интеркультурный потенциал, что развивает их креативность, флексибельность, эмпатию, толерантность, адаптацию в иной культурной среде, выбор правильной линии поведения, умения и навыки самостоятельной работы.

Литература:

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. — М.: Моск. психол. — соц. ин-т, 2003. — 480 с.
3. Аминов, Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии, 1997. № 2.
4. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов вузов. — М.: Владос, 2001.
5. Мусина, О. В. Предпосылки развития межкультурного потенциала студентов университета: психолого-педагогический аспект // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2004. — с. 64–66.
6. Ергазина, А. А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2006. — 178 с.
7. Фастовец, Р. В. Управление иноязычным общением в учебных условиях // Общая методика обучения иностранному языку. — М., 1991.

Социально-психологические особенности подростка как объекта тренинговых групп в процессе профилактики наркомании

Жильцова Юлия Валерьевна, студент

Научный руководитель: Попов Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Большая значимость проблемы употребления молодежью наркотических веществ обусловлена современной ситуацией в обществе, которую можно охарактеризовать как достаточно критическую, так как с каждым годом увеличивается число детей и подростков, злоупотребляющих наркотическими веществами.

По данным ФСКН России за последние десять лет количество официально зарегистрированных в стране больных с диагнозом «наркомания» выросло почти на 60%. Основная масса наркопотребителей приходится на возраст от 18 до 25 лет.

Психолого-педагогические исследования проблемы профилактики наркомании представлены достаточно четко в работах отечественных авторов: В.А. Попова (социально — педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков), В.Ф. Круглянского (наркомания и токсикомания у подростков), Л.С. Горбатенко (родителям и педагогам: все о наркомании), А.Г. Макеевой (педагогическая профилактика наркомании в школе).

Исследованием психолого-педагогических тренингов по профилактике наркотизации занимаются педагоги: А.Г. Грецов (психологический тренинг в профилактике наркозависимости подростков и молодежи), А.И. Хажина (профилактика наркомании: модели, тренинги сценарии), Е.А. Короленко (тренинг как форма профилактики наркомании).

Поскольку лечебные мероприятия при сформированной физиологической и психологической зависимости от наркотиков крайне, особенно актуальным представляется тренинговая работа [1, с. 3]. Именно посредством психолого-педагогического тренинга можно решить большой спектр задач, важных для осуществления профилактики наркотизации, а так же формирования мотивационно-потребностной сферы личности. Предлагаемый метод направлен на развитие таких личностных качеств, которые позволили бы молодым людям, наиболее конструктивными путями решать возникающие на их жизненном пути проблемы, достигать поставленных целей.

Реализации причин употребления наркотиков подростками могут способствовать факторы, которые определяются как обстоятельства, повышающие вероятность употребления индивидуумом различных ПАВ. Любой из этих факторов не является гарантией развития зависимости в будущем, а лишь указывает на имеющийся повышенный риск. Факторы риска отражают актуальность и необходимость в современной жизни организации тренинговых занятий по профилактике наркомании среди молодежи.

Выделим особенности старшего подросткового периода склонного к употреблению наркотиков:

1. Старший подросток легко поддается негативному влиянию сверстников, позиционируя себя как взрослого легко может попробовать наркотик, не видя в этом ничего плохого.

2. Подростки осознают социальные ожидания взрослых, но не могут им следовать вследствие повышенной ориентации на сверстников. Сверстники зачастую являются не лучшей компанией демонстрирующей противоправный образ жизни, но такой образ жизни и привлекает их.

3. В это время появляется потребность в информации о своей личности, о своем положении среди сверстников, острая тяга к групповому общению. В суждениях подростков преобладает прямолинейность, черно-белая логика, перепаду одной крайности в другую. Все это приводит к обостренной потребности в создании своего собственного мира, хотя бы в воображении, а иногда и путем изменения своего сознания, посредством психоактивных и наркотических веществ.

4. В этот период перестраивается эмоциональная сфера. Отношения проблемы встречающиеся на жизненном пути кажутся старшему школьнику решаемые только путем их заглушения (алкогольными напитками, курением табака), или изменения своего сознания, в котором нет ни проблем ни трудностей. Ошибочное представление о не решаемости сложившихся ситуаций разрушает личность подростка.

5. Чувство взрослости не оставляет старшего подростка на протяжении всего периода, а запреты со стороны родителей и «профилактические лекции» наоборот только подталкивают к употреблению наркотических средств. Выражая при этом свой протест и свою «взрослость».

Таким образом, подросток является главным объектом тренинговых групп по профилактике наркотизации. Тренинговая группа — специально организованная малая группа, где ее участники при взаимодействии с ведущим активно включаются в работу, которая направлена на развитие самой группы, разрешение проблем и самосовершенствования ее членов, а так же на выработку новых навыков и умений.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы обнаружили большое количество подходов к выделению особенностей тренинговых групп. Представим подход И.В. Вачкова, который послужил основой для выделения социально — психологических особенностей тренинговых групп:

1. групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению проблем связанных с употреблением наркотических веществ;

2. человек существо социальное и ему важно мнение окружающих людей, а группа отражает общество в миниатюре, которая помогает менять свои ценности, интересы так, чтобы не оставалось место наркотикам;

3. дает возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами с наркотиками, алкоголем, токсикоманией и д.р.

4. в группе человек может обучаться новым умениям, например, не поддаваться соблазну употребления ПАВ, разрывая отношения с людьми, которые подталкивают к употреблению наркотических средств и т.п;

5. в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя, и для знакомства с новыми эффективными способами поведения и противостояния наркотикам;

6. взаимодействие в группе создает напряжение, которое меняет отношение человека к наркотикам;

7. группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания, так же помогает поиску причин появления в жизни ПАВ;

8. групповая форма работы предпочтительней и в экономическом плане: участникам дешевле работа в тренинге, чем индивидуальная терапия и лечение в клинике.

Тренинговая группа является важной составляющей тренинговой формы работы, потому что именно посредством включенности и вхождения в нее, подросток сможет изменить свое отношение не только к сложившимся стереотипам, ценностям, нормам, но и к наркотическим веществам.

Нами было проведено исследование на базе школы № 29 г.Владимира, по методике М. Рокича (Ценностные ориентации) и анкете по профилактике наркотизации. В исследовании приняло участие 34 человека 9 класса.

Полученные данные представлены на рисунке 1, показывают терминальныепредпочитаемые и отвергаемые ценности из блока «А».

Полученные данные свидетельствуют о том, к предпочитаемым ценностям испытуемые относят ценности: «здоровья» (75%) этому содействует активная пропаганда ЗОЖ в настоящее время; так же особое внимание приобретает ценность «активная жизненная деятельность» (67%); ценность «интересная работа» (50%) связи с дальнейшим выходом из школы и выбором профессии, далее идет ценность «жизненная мудрость» (46%), «любовь» (38%) и «счастливая семейная жизнь» как ценность немного отходят на второй план (38%). К отвергаемым: «счастье других» (60%) наиболее выражена как отвергаемая, испытуемых заботит лишь свое благополучие и своя жизнь; следующая ценность «творчество» так же отрицается (54%); красота природы и искусства интересует меньше всего подростков (46%).

Анализ результатов представленных на рисунке 2 отражает инструментальным предпочитаемые и отвергаемые ценности из блока «Б».

Анализ данных свидетельствует о том, что к инструментальным предпочитаемым ценностям относят: «воспитанность» (70%), преподнесения себя с хорошей стороны, далее выдвигается ценность «жизнерадостность» (43%), позитивный взгляд на мир; так же выделяется ценность «честность» (33%), как средство достижения цели; ценность «самоконтроль» в собственном поведении и поступках. К инструментальным отвергаемым ценностям относят: «непримиримость к недостаткам в себе и других» (46%), так же ярко выраженной является ценность «рационализм» (46%), «терпимость» (46%) объясняется наличием чувства взрослости, не желанием кого-то слушать и ждать; далее отвергается ценность «независимость» (40%), не готовность полностью обеспечивать свою жизнь самостоятельно.

Проведенная анкета показала следующие результаты:

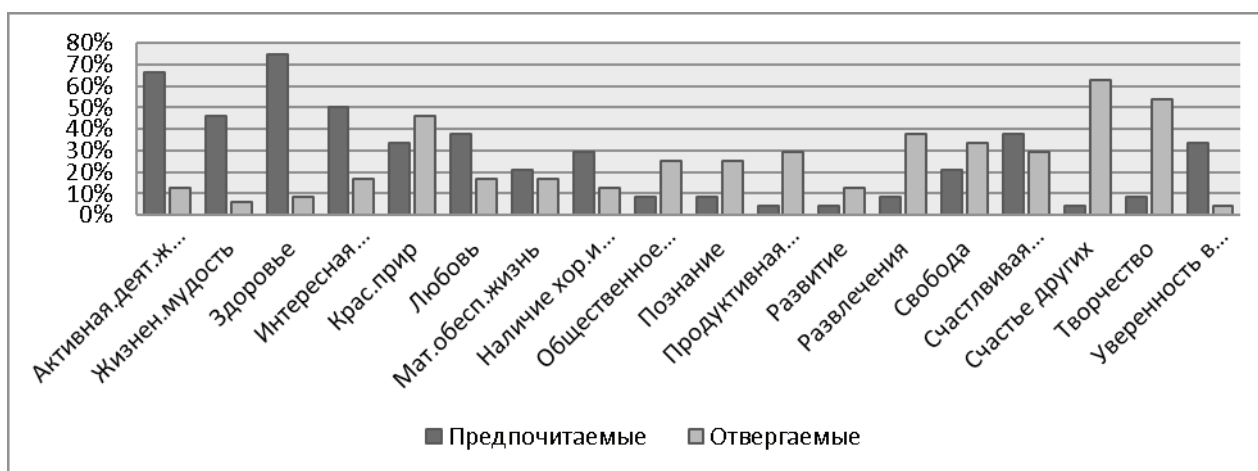


Рис. 1. Результаты методики «Ценностные ориентации» предпочитаемые и отвергаемые ценности из блока «А» (М. Рокич)

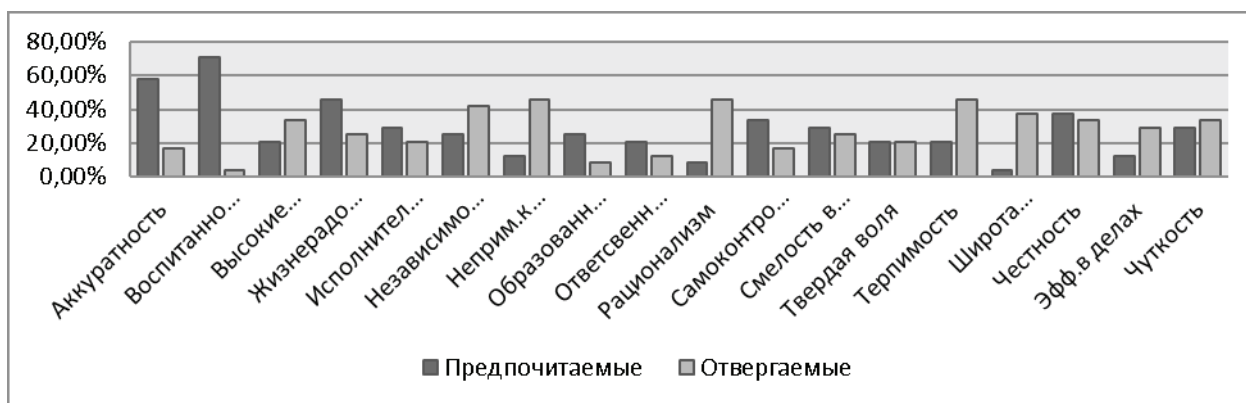


Рис. 2. Результаты по методике «Ценностные ориентации» предпочитаемые и отвергаемые ценности из блока «Б» (М. Рокич)

1. Через средства массовой информации узнают о наркотиках 66,6%, через чужой опыт 33,3%, так же у 25% опрошенных имеются знакомые, страдающие наркотической зависимостью. У 50% опрошенных наркоманы вызывают лишь чувства нетерпения, 29,1% совершенно безразлично относятся к ним, а у 20,8% вызывают лишь чувства сострадания и жалости.

2. По мнению 41,6%, толкает на употребление и первую пробу наркотика круг общения (друзья, товарищи, окружающие), 33,3% считают, что именно любопытство толкает на такой ответственный шаг и 25% отметили, что одиночество является причиной употребления ПАВ.

3. На вопрос «Поступали ли Вам предложения попробовать наркотик?» 79,1% ответили «НЕТ», и лишь 20,8% отметили «ДА».

4. Изменить ситуацию с незаконным потреблением наркотиков по мнению 33,3%, может изменение законодательства, 20,8% отвечают, что только введение принудительного лечения будет наиболее эффективно, 16,6% отмечают действенным усиления антинаркотической пропаганды среди молодежи, 8,3% выдвигают контроль родителей.

5. Как считают 58,3%, тестирование обязательно должно проводиться анонимно, лишь 25% считают, что нет в этом необходимости. Средний возраст испытуемых составляет 14–16 лет (70,8%), но и 29,1% составляют подростки 12–14 лет.

Таким образом, из проведенной диагностики, можно сделать вывод, что представленная иерархия ценностей

напрямую связана с особенностями подросткового возраста и его кризисом. В этом возрасте, у подростков происходит резкая переоценка ценностей, осуществляемая под влиянием сферы окружения, которая зачастую может носить негативный характер, что развивает риск попадания в плохие компании, злоупотребления наркотическими веществами, бродяжничеству.

Так же большинство подростков узнают о наркотиках из фильмов, газет, журналов. Друзья и близкий круг общения становится мотивацией для первой пробы наркотического вещества (за компанию). Больше половине опрошенных уже поступали предложения к употреблению ПАВ. По мнению опрошенных, чтобы изменить ситуацию с незаконным употреблением наркотиков, необходимо ужесточить наказания за счет законодательства.

Подросток, являющийся объектом тренинговых групп по профилактике наркотизации, это легко поддающийся влиянию сверстников, не стрессоустойчивый, считающий себя взрослым и самостоятельным, человек. Личность, которая в силу своей неопытности, незрелости не может решить встречающиеся на его жизненном пути трудности, выбирает простое решение всех проблем — употребление ПАВ. По их мнению, так проблема найдет быстрое решение, придет спокойствие и умиротворение, иными словами жизнь без забот. Но все это лишь заблуждение!

Следовательно, хотелось бы еще раз подчеркнуть актуальность и востребованность внедрения в работу с такими подростками именно психолого — педагогических тренингов по профилактике наркотизации молодежи.

Литература:

1. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с. ISBN 5–699–19699–4
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. / И.В. Вачков. — М: Ось — 89, 2001. — 214 с. ISBN 5–86894–318-X
3. Грецов, А.Г. — Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. — СПб.: Питер, 2007. — 160 с. ISBN 978–5–469–00
4. Попов, В.А. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Попов, М.В. Данилова, Т.В. Его-

рова и др.; под ред. В. А. Попова. — М.: Академия, 2013. — 176 с. — (Сер. Бакалавриат) ISBN 978–5–7695–7425–2

5. Коробкина, З. В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / З. В. Коробкина, В. А. Попов. — М.: Академия, 2012. — 192 с. ISBN 978–5–7695–8730–6

К вопросу об интеграции в образовательном процессе ДМШ

Ращепкина Лариса Рудольфовна, преподаватель теоретических дисциплин
МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 1» (г. Курган)

В XXI веке интеграция становится одним из ведущих принципов развития образовательных систем, способствуя решению важной проблемы современного образования — разрозненности знаний учащихся. Понятие «интеграция» (лат. — восстановление, восполнение, объединение частей в целое) предполагает взаимосвязь, взаимопроникновение, синтез различных областей знаний, дисциплин, форм и методов работы, сложившихся в рамках данных дисциплин.

Интеграция бывает:

- внутрипредметная, т.е. находящаяся в рамках одного предмета, но касающаяся разных его сторон;
- межпредметная, которая объединяет знания разных наук для раскрытия того или иного вопроса.

В ДМШ, прежде всего, прослеживается интеграция внутрипредметная, находящаяся в рамках музыкального искусства.

Для выявления связи предметов теоретического цикла и специальности в школах используются следующие формы работы.

Сольфеджио:

- из произведений по специальности можно выбрать примеры для слухового анализа, музыкального диктанта и чтения нот с листа;
- навыки, полученные на уроках специальности, помогают учащимся на занятиях по сольфеджио в таких формах работы как: транспонирование, подбор мелодий по слуху, подбор аккомпанемента, чтение нот с листа.

Слушание музыки и музыкальная литература:

- сообщение, сочинение, размышление о композиторах, произведениях, изучаемых на уроках специальности;
- анализ музыкальной формы и средств выразительности в произведениях, исполняемых учащимися.

**Формы интегрированных уроков: урок-концерт, урок-соревнование,
урок-исследование, др.**

Интеграция хора и сольфеджио хорошо изучена в рамках предмета «хоровое сольфеджио». Основные задачи этого предмета — способствовать активному развитию музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, творческих способностей через развитие ладовых звуковысотных представлений.

В рамках предметов хора и музыкальной литературы можно разбирать стилистику композиторского письма хоровых произведений, особенности эпохи, в которой жил композитор, его мировоззрение; форму и основные средства музыкальной выразительности сочинений.

Те же самые задачи можно решать при изучении и анализе произведений, исполняемых в ансамбле и оркестре. При этом следует обращать внимание и на тембровые особенности сочинений.

**Формы интегрированных уроков: урок-концерт, урок-фестиваль,
урок-викторина, др.**

Наряду с внутрипредметной, в музыкальной школе может быть использована и межпредметная интеграция, т.е. интеграция различных видов искусства, что способствует расширению кругозора учащихся, формированию широкого комплекса музыкально-эстетических знаний, более глубокому восприятию самой музыки.

С древних времен ярко прослеживается связь музыки с танцем.

Слушание музыки и музыкальная литература:

- использование танцевальных движений, подходящих тому или иному музыкальному фрагменту;
- пластические этюды;

- музыкально-танцевальные игры;
- инсценировки.

Сольфеджио:

- пластическое интонирование — движения рук, следующие за мелодией (при работе над диктантом, чтением нот с листа);
- ритмически-координационные упражнения — движение группами или индивидуально под музыку в определенных ритмических рисунках.

Формы интегрированных уроков: урок-бал, урок-спектакль, др.

Связь музыкальных произведений с произведениями изобразительного искусства.

Слушание музыки и музыкальная литература:

- выбор из предложенных произведений живописи варианта, наиболее ярко отражающего образное содержание музыкального произведения;
 - передача настроения музыкального произведения через изобразительное творчество учащихся.
- Эти же формы можно использовать и при изучении музыкальных произведений на уроках специальности.

Формы интегрированных уроков: урок-впечатление, урок-дискуссия, др.

Связь музыкальных и литературных произведений.

Слушание музыки и музыкальная литература:

- анализ литературного текста и либретто опер и балетов;
- подбор эпитетов, поэтических произведений к инструментальным произведениям;
- впечатления, сочинения, согласно плану анализа, от прослушанного музыкального произведения.

Сольфеджио:

- анализ мелодических, ритмических, динамических речевых акцентов при разборе вокальных музыкальных произведений.

Формы интегрированных уроков: урок-сказка, урок-спектакль, урок-размышление, урок-кроссворд, др.

Взаимосвязь музыкального искусства с историей. Музыкальные произведения всегда отражают в себе исторический облик эпохи, мораль и идеологию общества, надежды и устремления народа.

Слушание музыки и музыкальная литература:

- проведение параллелей между историческими событиями одного времени в разных странах;
- влияние исторических событий на создание произведений музыкального искусства.

Формы интегрированных уроков: урок — исторический портрет (эпохи, стиля, композитора), урок — суд, урок — семинар, урок-экспедиция, др.

Современные преподаватели могут построить уроки теоретического цикла на основе интеграции музыки и иностранного языка.

- изучение биографий и творчества зарубежных композиторов.

Формы интегрированных уроков: урок — путешествие, урок — интервью, урок — телемост, урок-диалог, др.

Интересна открытая еще в древние времена связь музыки и математики.

Специальность и сольфеджио:

- все понятия подчиняются счёту: количество тактов, фраз, ступеней в гамме, октав на клавиатуре, линеек на нотном стане, количество тонов и ступеней в интервалах и т.д.;

- использование математических понятий: параллельность, промежутки, расстояние;
- развитие абстрактного и логического мышления, которые необходимы на уроке сольфеджио при написании гармонических и мелодических диктантов, последовательностей, при разрешении и обращении интервалов или аккордов.

Формы интегрированных уроков: урок-олимпиада, урок-открытие, др.

В современной школе межпредметные связи являются важным принципом обучения. Форма реализации межпредметных связей — это интегрированные уроки. Именно на таких уроках синтезируются знания учащихся, формируются умения анализировать и сравнивать явления разных предметных областей, что важно для понимания целостной картины мира.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология искусства. — Ростов на Дону: изд-во «Феникс», 1998.
2. Медушевский, В. Интонационная форма музыки: Сб. статей / Сост. О. А. Апраксина. — М., 1993.
3. Назайкинский, Е. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. — М., 1980.
4. Шишляшникова, М. Проблема целостности в педагогике искусства. / Искусство в школе. — 1999.

Синтез искусств на уроках в начальной школе как средство эстетического воспитания младших школьников

Уляшина Анна Дмитриевна, аспирант
Оренбургский государственный университет

В свете внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования является формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств младшего школьника. Реализация данного компонента сводится к работе с учащимися начальной школы в рамках учебной и воспитательной работы, в процессе которой необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы. Лучше использовать в этих целях возможности каждого учебного предмета, особенно литературы, музыки, изобразительного искусства, трудового обучения, эстетики, имеющих большую познавательную и воспитательную силу.

В данной статье мы приведем несколько примеров эстетического воспитания на уроках, а так же рассмотрим теоретические аспекты эстетического воспитания, предложенные педагогами мирового масштаба.

Эстетическое воспитание — это целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ори-

ентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями о их характере и назначении.

Эмоции являются важнейшей сферой личностного проявления человека, поэтому эстетическое воспитание — одна из самых важных сторон воспитания. В педагогической литературе сущность эстетического воспитания учащихся рассматривается как «целенаправленный процесс «перевода» эстетической культуры общества на уровень эстетической культуры личности (и процесс обратного обогащения общества уникальной культуры личности), процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать эстетические явления в жизни, природе, искусстве с позиций эстетического идеала, участвовать в созидании» [2].

Б. Т. Лихачёв определяет эстетическое воспитание как целенаправленное формирование творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, безобразное, комическое, трагическое в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [4]. Автор подчеркивает ведущую роль целенаправленного педагогического воздействия в эстетическом становлении ребенка.

Эстетическое воспитание предполагает формирование восприимчивости человека к искусству и прекрасному, существующему в творениях человека. К. Д. Ушинский писал, что в каждом предмете учебного цикла содержится эстетический элемент, и задача наставника состоит в том,

чтобы довести его до ребенка. Задача школы — сформировать у ребенка эстетическое отношение к действительности, потребность в деятельности по законам прекрасного.

Эстетическое воспитание способствует обогащению эмоциональной сферы личности и обогащению чувственного опыта. Оно повышает познавательную активность, влияет на познание нравственной стороны окружающего мира и даже оказывает действие на физическое развитие ребенка.

Задачи эстетического воспитания школьников можно разделить на две группы: к первой группе относятся задачи, направленные на формирование эстетического вкуса детей и отношения к окружающему миру. Развивается умение чувствовать и видеть красоту в окружающем мире: в природе, искусстве, поступках и людях. Воспитывается художественный вкус и потребность в прекрасном.

Вторая группа задач формирует художественные умения в различных искусствах: дети учатся рисовать и лепить, конструировать и создавать различные поделки, петь и танцевать, развивают свое словесное творчество.

Обе группы задач дают положительный результат лишь при условии тесного взаимодействия в процессе реализации.

Говоря об эстетическом воспитании, следует понимать о средствах его реализации. Одним из таких средств является синтез искусств на уроках в начальной школе.

В большом психологическом словаре синтез искусств (греч. *synthesis* — соединение, сочетание) определяется как органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в котором воплощается универсальная способность человека эстетически осваивать мир [1].

Е. Б. Мурина изучила теорию синтеза, порожденную социально острыми, переломными моментами в искусстве и обществе, главной задачей которой является устранение тех или иных социально-идеологических противоречий объединенными усилиями всех видов искусства [5].

Проблемы комплексного взаимодействия искусств рассматриваются как один из методов работы на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства в основном на уровне межпредметных связей и во внеурочное время (Н. А. Ветлугина, Э. Н. Горюнова, Д. Б. Кабалевский, О. С. Нечаева).

Для того, что бы продолжать изучать практическое применение синтеза искусств с целью формирования эстетического воспитания младших школьников, мы провели педагогическое исследование. Базой нашего исследования являлось МОАУ «Гимназия № 3 г.Орска», 1 Б класс в составе 28 человек. После проведения урока изобразительного искусства на тему «Золотая осень», мы провели опрос среди первоклассников: понравился ли вам урок? На который нужно было дать ответ в виде показа сигнальных карточек: «да», «нет». Данный урок изобразительного искусства преднамеренно не был насыщен различными видами искусства. Учащимся было дано за-

дание нарисовать пейзаж осени с натуры. В результате урока у детей получились работы однообразного характера в виде деревьев с желтой листвой. На вопрос, понравился ли детям урок, процентное соотношение ответов было следующим: 75% учащихся ответили «да», 25% учащихся ответили «нет».

Через неделю мы провели еще один урок изобразительного искусства на ту же самую тему. В процессе урока, наряду с изобразительным искусством мы использовали такие виды искусства как музыка и литература (лирические произведения). Ученикам было дано задание нарисовать осень. В этот раз мы предварительно показали учащимся репродукции картин русских художников И. Левитана и В. Поленова, указав на их красочность, форму передачи настроения. После этого, первоклассникам было прочитано стихотворение великого русского поэта А. С. Пушкина «Унылая пора! Очей очарованье...» На протяжении того, как ученики создавали свои работы, мы включили классическую музыку П. И. Чайковского «Осень», А. Вивальди «Времена года (осень)». Нужно отметить, что общая атмосфера урока была радостной и светлой. Работы у детей получились красочные, с разнообразием цветов и форм (деревьев, листьев) и общего настроения пейзажа. Благодаря анализу художественных произведений в виде картин, лирического стихотворения и классической музыки дети смогли реализовать себя как художники, определив весь спектр осенних красок, которые, как оказалось, можно проследить не только на холсте, но еще и в литературе и музыке. На вопрос, понравился ли учащимся урок, 100% учащихся дали ответ «да».

Анализируя данные исследования, можно сделать вывод о том, что используя на уроках различные виды искусств, у учащихся развиваются такие качества, как творчество, восприимчивость к прекрасному. В. А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе — пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям».

Классическая музыка, репродукции картин известных художников, лирические произведения мировых классиков литературы — все это в совокупном применении дает видимый эффект на реализации эстетического воспитания школьников. С помощью метода педагогического наблюдения, нами было проведено еще одно исследование, проводимое с октября 2014 года по май 2015 года.

Целью исследования была экспериментальная проверка положительного влияния синтеза искусств на уроках. На базе МОАУ «Гимназия № 3 г.Орска», на том же классе в рамках уроков изобразительного искусства, музыки и литературного чтения, на протяжении данного периода, были проведены уроки с использованием синтеза перечисленных искусств. Данные уроки проводились раз в неделю и представляли собой различные формы классных уроков: урок-игра, урок-путешествие, урок-

сказка и т.д. На этих уроках учащиеся наблюдали за природой, за жизнью птиц, за изменениями неживой природы с использованием соответствующего музыкального сопровождения, демонстрации репродукций картин художников и прочтением произведений мировых классиков литературы.

Учащиеся почувствовали глубокий интерес изучению нового материала. Уже к концу апреля 2015 года за учащимися наблюдались повышенная творческая активность, более углубленное восприятие красоты природы, звуков, картин и т.п. Изменилось и поведение обучаю-

щихся на уроках — если в начале учебного года на уроках изобразительного искусства или музыки наблюдалась низкая активность и отсутствие интереса к творческой деятельности, то к концу учебного года данные критерии изменились в противоположную сторону.

Таким образом, задачей современного педагога является воспитание эстетически-развитой личности, познающей творчество как способ самореализации и активно воспринимающей красоту окружающего мира. И применение синтеза искусств на уроках в школе — один из ключевых составляющих успеха при решении данной задачи.

Литература:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2003.
2. Буров, А.И., Лихачев Б. Т. Эстетическое воспитание школьников/ А.И. Буров, Б. Т. Лихачев. Москва: Педагогика, — 1974—304 с.
3. Кушаева, И. А. Основы эстетического воспитания / И. А. Кушаева. — Москва, 1986.
4. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. — 4-е изд.; перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2000. — 464 с.
5. Мурина, Е. Б. Проблемы синтеза пространственных искусств / Е. Б. Мурина. — Москва: 1982.
6. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский — Изд. 2-е. — Москва: Подлитиздат, 1976.

Влияние воспитания и обучения на формирование качеств личности

Чулюк Виктория Васильевна, студент

Оренбургский государственный педагогический университет

«Человек рождается как биологическое существо. Чтобы он стал личностью, его нужно воспитать. Именно воспитание облагораживает его, прививает необходимые качества» [1, с. 37]. Мы полностью согласны с мнением автора, так как именно воспитание вырабатывает определенные качества личности человека и создает положительное или отрицательное отношение к обучению. Обучение и воспитание формируют у человека знания, умения и навыки. Человек узнает много нового и интересного об окружающем мире. Этим занимается педагогика — наука о воспитании и обучении человека. Если вспомнить историю, то можно заметить, что в глубокой древности не существовало разделения труда. Все люди, независимо от возраста, участвовали в процессе добывания пищи. Они охотились, занимались собирательством. Дети наблюдали за взрослыми, приобщались к труду, благодаря чему у них вырабатывались различные умения и навыки. Позже, у людей возникла потребность в передаче накопленного старшим поколением опыта, в формировании духовных ценностей, нравственности, правил поведения, мировоззрения подрастающего поколения. Благодаря этому появились воспитатели — старейшины рода, обладающие огромным жизненным опытом, отвечающие за воспитание своих подопечных. Так воспитание стало неотъемлемой сферой деятельности людей. Позднее люди поняли, что необходимо не только передавать подрастающему поко-

лению накопленный социальный опыт, но и вырабатывать в них научное мировоззрение. Так возникло обучение — деятельность, главной функцией которой является создание научной картины мира. Само единство воспитания и обучения необходимо для того, чтобы сформировать у детей мировоззрение, нравственные нормы, моральные качества и необходимый социальный опыт.

Впервые, с появлением воспитания люди задумываются о нравственности, духовных ценностях. Взрослые начинают вырабатывать у ребенка такие качества как вежливость, дисциплинированность, трудолюбие. Старшее поколение, в процессе воспитания, развивает в младшем поколении основные качества характера, необходимые для достижения жизненных целей ребенка и обеспечивает его дальнейшее развитие.

Рассматриваемая проблема очень актуальна в наше время, ведь основной этап обучения ребенка начинается со школы, и он кардинально меняет привычный образ жизни ребенка. Школьное обучение — это очень сложная деятельность, требующая своевременное усвоение изученного материала, трудолюбия, терпения и организованности во времени. Когда ребенок начинает обучаться в школе, на его пути возникает множество трудностей: меняется социальное окружение, происходит освоение нового вида деятельности, изменяется темп жизни. В этот период дети младшего школьного возраста сталкиваются

с проблемами адаптации. Формирование качеств личности происходит на протяжении всего обучения в школе, так как школа выполняет не только познавательную, но и воспитательную функцию. Именно в этот период времени важно помочь ученику выработать такие качества как трудолюбие, организованность, терпение и целеустремленность. Здесь на помощь приходит педагог.

Для создания у ребят необходимых нам качеств необходимо правильное функционирование системы школа — семья — ребенок. Именно от этих трех составляющих зависит формирование необходимых нам качеств личности и дальнейшая судьба ребенка. Школьное обучение кардинально меняет привычный образ жизни ребенка, он сталкивается с множеством возникших проблем: изменяется социальное окружение ребенка, темп жизни, осваивается новый вид деятельности [2, с. 135]. Именно в этот период очень важно помочь ученику адаптироваться. В данной ситуации ребенку поможет педагог. От того какой у ребенка будет педагог и какие у него с ним сложатся взаимоотношения зависит формирование качеств личности, ведь каждый педагог использует свой стиль педагогического общения. Это особые приемы воспитания, с помощью которых учитель влияет на ученика. Здесь педагогическое общение выступает как определенный фактор развития качеств личности.

Педагогическое общение — это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [3, с.217]. Учителю не стоит заикливаться лишь на учебе, необходимо также формировать такие же качества личности как доброжелательность, воля, самоконтроль, выдержка, так как они будут очень сильно помогать ребенку в учебном процессе и достигать своих целей. Деятельность педагога должна быть направлена на создание у детей уверенности в себе и в своих собственных силах, целях и планах. Это принесет свои плоды в будущем. У детей будут развиваться творческие, учебные и личностные способности. Очень важно сформировать уверенность в себе у ребенка на начальном этапе обучения, иначе у ребенка может возникнуть комплекс неполноценности. Последствием этого может стать нежелание учиться, отсутствие инициативы и бездействие.

Демократический стиль общения является наиболее эффективным и самым благоприятным в учебном процессе. В данном случае демократический педагог сможет расположить ребенка к себе, он интересуется точкой зрения ребенка, что позволит воспитать в нем уверенность в своих силах, самодостаточность и коммуникабельность. Главной целью такого общения не запугать, а расположить детей к себе, установить с ними контакт и взаимосвязь. Ребенок с демократическим педагогом помимо уверенности в своих силах приобретает творческий подход к делу, тягу к знаниям и познанию окружающего мира.

Авторитарный стиль основывается на полном послушании ученика учителю. Авторитарный педагог всегда запугивает, угрожает, требует. Такой педагог вырабатывает подобные качества личности как неумение постоять за себя. Ученики не будут обладать уверенностью в своих силах, имея такого педагога. Авторитарного педагога не интересует эмоциональное состояние детей и их интерес к изучаемому материалу. Самый большой минус такого общения заключается в том, что постоянное ощущение стресса и усталости у ребенка может привести к нарушению его здоровья и формированию комплекса неполноценности. Но, несмотря на все вышеперечисленное, авторитарный педагог развивает в детях выносливость, мотивацию к обучению, что позволяет в некоторой степени ускорять учебный процесс.

Либеральный стиль характеризует минимальным вовлечением педагога в учебный процесс. Либеральный педагог представляет собой безынициативного, безответственного и нерешительного человека. Такой педагог не следит за выполнением своих поручений, возлагает слишком много обязанностей на ребенка. Оценка зависит от того, какое настроение у педагога в данный момент времени. Такой педагог подает плохой пример подрастающему поколению, но воспитывает в детях самостоятельность и активность [4, с. 189].

Правильные отношения между детьми и взрослыми влияют на развитие ребенка. Когда у ребенка портится общение с взрослыми, это выливается в различные поступки ребенка. Для обеспечения наиболее эффективных отношений с ребенком необходимо больше обращать внимания на позитивные поступки:

- взрослый, который стремится поддержать ребенка, прежде всего сам верит в его силы и возможности (нужно помочь ребенку преодолевать трудности);
- завышенные требования родителей сделают успех недостижимым, ребенок замкнется в себе, у него начнет формироваться низкая самооценка;
- слушая ребенка, дайте понять ему, что его мнение очень важно;
- не стоит кричать, когда ребенок не понимает что-либо и не может выполнить домашнее задание, так как это плохо отражается на его нервной системе;
- не стоит ставить ребенку условия, так как это отражается на психике ребенка, он начинает переживать и нервничать;
- никогда не вымещай на ребенке свои обиды (он не виноват, что у взрослых плохо сложился день);
- никогда не унижай ребенка (обида сохраняется на долгие годы и это может испортить отношения в будущем);
- любить ребенка нужно любым, он, как и взрослые имеет право на индивидуальность.

Но стоит учитывать и то, что многое зависит и от характера самого ребенка и его самовоспитания, ведь оно является важным компонентом самосовершенствования личности. Необходимо наличие внутренней установки

и правильной оценки своего поведения. Если он сам будет стремиться к получению хорошего образования, будет слушаться родных и учителей, то из него вырастет хороший, умный, воспитанный и образованный человек.

На основании всего изложенного можно сделать вывод, что формирование качеств личности ребенка зависит от системы школа — семья — ребенок. От того как к ребенку относятся в школе и дома зависит фор-

мирование личности. Задача педагога и семьи состоит в том, чтобы обеспечить благоприятные условия для взаимодействия ученика с учителем и другими обучающимися и главную роль в этом играют внутрисемейные отношения, педагогическое общение и самовоспитания ребенка. Осознавая, какое сильное влияние оказывает образование, необходимо формировать положительное отношение к нему.

Литература:

1. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы. — Москва: Просвещение, 2008. — 398 с.
2. Сластенин, В. А., И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Педагогика. — Москва: Эксмо, 2008. — 478 с.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. // Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Эксмо, 2004. — 459 с.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Опыт педагогического сопровождения совместного обучения детей и родителей в Великобритании

Водянова Мария Юрьевна, аспирант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Сегодня статистика европейских стран, и в том числе России, констатирует кризис института семьи: падение брачности, рост разводов, увеличение количества неполных (мононуклеарных), альтернативных семей, снижение рождаемости, деформацию в сфере супружеских, детско-родительских отношений, высокий процент социального сиротства. Выше перечисленные кризисные явления актуализировали проблему воспитания будущего семьянина и активной работы с уже существующими семьями, что отразилось в решении Правительства организовать родительский всеобуч (Письмо Министерства образования РФ от 22 июля 2002 года). ФГОС основного общего образования закрепляет за школой функцию развитию педагогической компетентности родителей (законных представителей) «в целях содействия социализации обучающихся в семье» [1, п. 18.2.3].

Семья по своей природе обладает естественным потенциалом и поистине уникальными возможностями, чтобы заложить в человеке тот физический и нравственный фундамент, на котором в дальнейшем будет строиться вся его личная и социальная деятельность. Семья предоставляет возможность ребенку получить опыт многообразного ролевого поведения, родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, воздействуя на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Существует непосредственная взаимозависимость «качества» семьи (ее состава, ценностных ориентации, нравственных устоев, уклада, характера детско-родительских отношений, психологического климата, межпоколенных связей) и ее возможностей в решении задачи воспитания ребенка.

При этом в условиях кризиса института семьи, разрушенных нравственных представлений о семье и браке, потери духовно-нравственных устоев семьи, утраты традиционного представления о родительстве и детстве затруднена реализация возможностей семейного обучения и воспитания, в виду чего происходит актуализация профессиональной помощи семье — ее педагогического сопровождения.

Таким образом, обнаруживается потребность в педагогическом сопровождении не только детей, но и их родителей (законных представителей). Данная тенденция

получила отражение в изменениях, которые в настоящее время претерпевает российская система образования.

На данный момент в Великобритании сложилась стройная система педагогического сопровождения, как взаимодействия школы, семьи и социума в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей. Так, к примеру, совместное обучение детей и родителей (familylearning) приобрело статус национальной программы в Великобритании, которая одновременно способствует повышению успеваемости учащихся и положительно влияет на внутрисемейные отношения, укрепляет доверие и понимание между членами семьи, участвующих в учебном процессе.

Понятие «familylearning» может быть дословно переведено как «семейное обучение». Но термин «семейное обучение», реализуемое в рамках семейного образования, в научно-педагогической русскоязычной литературе принято употреблять для определения целенаправленного процесса организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией в условиях семьи и дома, что более соответствует англоязычному термину «home schooling». Учитывая содержание понятия «familylearning» и сложившуюся традицию в русскоязычной педагогической литературе, более точным видится употребление термина «совместное обучение членов семьи».

Совместное обучение членов семьи (familylearning) — это любая обучающая деятельность, в которую вовлечены одновременно дети и взрослые члены семьи; результаты такой деятельности актуальны для всех участников процесса и определяют развитие учебной культуры семьи в целом [6; с. 3].

Специфика обучения состоит в том, что оно проходит при непосредственном и одновременном участии в процессе обучения и ребенка, и членов его семьи: одного или обоих родителей, бабушек, дедушек и пр.

Совместное обучение членов семьи способствует улучшению качества воспитания школьника в семье посредством решения целого комплекса задач:

Задачи, актуальные для развития ребенка:

— стимулирование и развитие познавательной активности ребенка;

- обучение новым предметным знаниям, умениям, навыкам и компетенциям;
- стимулирование инициативности и творческой активности ребенка,
- освоение ребенком положительных, эмоционально окрашенных поведенческих моделей взаимодействия с членами семьи.

Задачи, актуальные для развития взрослого [5; с. 7]:

- повышение родительской компетенции в различных областях, в том числе повышение грамотности, развитие математических способностей и собственно навыков воспитания детей;
- понимание взрослым особенности развития детей и стратегий, которые могут быть использованы для поддержки школьника в процессе обучения;
- улучшение внутрисемейных отношений.

В результате такого взаимовыгодного процесса обучения у детей отмечается улучшение поведения, повышение академических успехов, дети более активно принимают участие в жизни школы и социума [2; с. 7]; родители оказываются вовлеченными в процесс обучения и школьную жизнь, они учатся тому, как содействовать интеллектуальному, физическому и эмоциональному развитию детей [4; с. 3]. Происходит расширение сферы взаи-

модействия взрослых членов семьи со школой, учителями и в целом системой образования, в результате чего родители (законные представители) становятся активными партнерами школы по обучению и воспитанию детей.

Отсюда следует, что совместное обучение членов семьи — это педагогическая деятельность, направленная на приобретение и/или развитие компетенции (интеллектуальных, социально-коммуникативных, социально-личностных, бытовых и проч.) как взрослых, так и детей.

Педагогическое сопровождение реализуется не только в рамках образовательных учреждений, но также через деятельность музеев, библиотек, галерей искусств, молодежных клубов, спортивных центров, отдельных организаций (например, Красный Крест).

Каждая организация определяет свое направление работы и разрабатывает соответствующие программы совместного обучения членов семьи. В ходе реализации любой программы осуществляется педагогическое сопровождение семьи, направленное на повышение педагогической, социальной и интеллектуальной культуры членов семьи.

Неограниченность организаций, предоставляющих услуги совместного обучения семьи, обуславливает разнообразие программ, отвечающих потребностям конкретных лиц и общества в целом, что отражено в таблице 1 [6; с. 32].

Таблица 1

Направление работы	Примеры курсов и предлагаемой деятельности
Искусство, история и культура	Музейные выставки и связанные с ними мероприятия для семьи; Семейный французский; Создай свое генеалогическое древо; Изучаем Лондон
Развитие ребенка	Остановись и поиграй; Подготовка к школе; Отцовская сила; Значение детского гуления; Социальный, эмоциональный аспекты совместного обучения; Главное о развитии ребенка
Гражданская позиция	Закон и порядок — главное для семьи; Как сделать окружение более безопасным; Обучение английскому для семьи
Трудоустройство и инициатива	Читай и пиши стихи; Музыка и история; По ступеням математики; Буквы и звуки вместе; Беседа друг с другом; Голодная улитка; Кухня — развлечение (для развития математических способностей); Рюкзак историй; Раннее обучение цифрам; Обучение английскому для иностранцев; Английский и математика всей семьей
Финансовая грамотность	Кружки с золотом, Управление собственными деньгами, Лето сделок, Как по максимуму использовать свои деньги; Придавая значение деньгам

Здоровье и благополучие	Музыка и движения, Футбол пап и мальчишек, Уроки легкой повозки, Значение здоровья семьи, Безопасная жизнь — хорошая жизнь, Здоровое питание, Детский массаж, Первая помощь малышам
Информационно-коммуникативные технологии	Компьютер для творчества, Интернет безопасность, Использование iPad, Информационно-коммуникативные технологии для песен и стихов, Информационно-коммуникативные технологии для математики
Обучение и стабильность	Изготовление украшений, Семейные мастерские по шитью и рукоделию, Сделай сам, Мы можем это построить, Вырасти, приготовь, съешь, Изготовление открыток
Родительство	Остановись и поиграй, Родительство, Родители и планы на будущее, Семейный разговор
Наука и окружающая среда	Простая наука, Строительство роботов, Откуда идет электричество, Давай исследуем, Семейные почемушки

Как правило, программа представляет собой курс из 5–6 занятий длительностью 1,5–2,5 часа, организуемых 1 раз в неделю.

Совместное обучение членов семьи с целью педагогического сопровождения воспитания детей в семье стало активно организовываться в Великобритании в начале 90-х годов XX века. Первые стандарты совместного обучения семьи были разработаны в 2005 году [6; с. 37], в 2013 году они были отредактированы в соответствии с полученными результатами и накопленным опытом. По прошествии десятилетия исследования Национального Института непрерывного образования взрослых (NIACE), Образовательной ассоциации рабочих (WEA) констатируют успешную реализацию задач совместного обучения семьи [3; с. 6]:

— родители и дети утверждают, что благодаря пройденным курсам, улучшили свои коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия;

— взрослые члены семьи высоко оценивают приобретенные способности управления детским поведением;

— родители считают, что приобрели способность более эффективно оказывать помощь и поддержку ребенку в решении трудностей в процессе обучения;

— у большинства детей отмечается улучшение в обучении и достижение более высоких результатов;

— учителя свидетельствуют о возросшей концентрации детей на занятиях, улучшении знаний и поведения в классе.

Положительный опыт Великобритании в организации педагогического сопровождения воспитания ребенка в семье посредством взаимодействия школы (или иной организации, выполняющей функцию образовательного учреждения) с детьми и членами их семьи может быть использован при построении системы работы с семьей в практике отечественной школы.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897
2. Developing and supporting family learning in museums and galleries, NIACE, 2009, 26 p.
3. An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community, Ofsted, 2009, 28 p.
4. Family learning impact fund 2008–2011, Summary paper, July 2013, Department for Business Innovation and Skills; 37 p.

5. Family Learning: a survey of current practice/ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, London, 2000, 25 p.
6. Family Learning Works. The Inquiry into Family Learning in England and Wales, NIACE, 2013, 40 p.

Путь к хорошей успеваемости

Ерилова Вероника Владимировна, учитель письма и чтения
ГККСКОУ СКОШ 8 вида 3 (Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре)

Из утверждения «любое педагогическое воздействие имеет успех, если оно учитывает потребности ребёнка» в равной степени необходимо исходить и при поиске пути к хорошей успеваемости каждого ребёнка [1].

Почему же вообще занимаются ученики? Почему каждый день он прилагает для этого очень существенные усилия? Наблюдая за поведением некоторых пап и мам, можно прийти к выводу, что ребёнок учится только из-за страха перед наказаниями. Разумеется, иногда нужно проявить строгость, однако если принуждение и требование к хорошей успеваемости является постоянно действующим средством в семье, то эта цель никогда не будет достигнута, так как принуждение — не есть надёжный и эффективный способ её достижения. Оно лишь усиливает негативное отношение к школе, к оценкам, или к отдельным школьным предметам.

Далеко не все дети не хотят учиться. Дети имеют много потребностей, которые могут побудить ребёнка к приобретению знаний и умений, которые настроят его на прилежную учёбу. Разберём некоторые такие потребности.

Ученики хотят приобрести в школе новые знания и умения. Особенно заметно это у первоклассников. Овладение навыком чтения сразу же приблизит детей на несколько шагов к взрослым. Теперь ребёнку не надо, к примеру, просить прочесть сказку. Ребёнок воочию будет убеждён в пользе приобретения новой этой способности.

Ученики стремятся самоутвердиться, стремятся к признанию со стороны окружающих их взрослых. И только в действиях им станет понятно, чему он уже научился, а чему ещё нет, вырос ли он в духовном отношении или остался на прежнем уровне.

В нашей семье мы очень рано безоговорочно признали превосходство детей над нами в некоторых областях знаний. Во время отпуска за границей дочь и сын были нашими переводчиками, сын стал домашним экспертом по всему, что связано с компьютером.

Мы все живём в обществе и хотим получать признание со стороны ближних. Наиболее естественный путь к такому признанию — это наша работа в коллективе и для коллектива. Давайте же будем радоваться вместе с нашими детьми их успехам и признанию, которые они заслужили.

Вы считаете, что это и так само собою разумеется? К сожалению, нет! Опросы показывают, что родители плохо успевающих учеников почти не проявляют никакой радости, даже если их дети приносят из школы домой

пятёрки, родители же хорошо успевающих детей радуются, если их ребёнок получает просто похвалу от учителя или приносит не пятёрки, а четвёрки. Парадокс, не так ли?

С возрастом наши дети начинают всё больше понимать, что школа готовит их к самостоятельной, взрослой жизни и что они тем лучше смогут решать задачи, которые поставит перед ними эта жизнь, общество, чем более основательные, прочные знания они приобретут сейчас.

Всегда ли мы учитываем в нашей воспитательной работе эти потребности детей? А ведь мы должны постоянно помнить, что «каждое педагогическое воздействие будет успешным только в том случае, если оно учитывает потребности детей» [2].

Иногда даже профессиональные воспитатели не принимают во внимание изложенные выше положения. Например, учитель сам анализирует пробелы в знаниях своего ученика, сам обсуждает с родительским активом и классом, как следует помочь этому ученику. Учитель же организует контроль и шефство над отстающими. Одноклассники чувствуют себя в долгу перед своим плохоуспевающим товарищем. Много усилий и, к сожалению, в большинстве случаев незначительный успех. Почему?

Многие, но только не тот, кого это касается больше всего, сам отстающий ученик, ломают себе голову над тем, как повысить его успеваемость. Он же остаётся при всём этом совершенно безучастным и даже входит во вкус своей роли пассивного наблюдателя. Мне часто приходилось видеть, как такие ученики рассматривают свой приход на дополнительные занятия как большую «милость» с их стороны.

Нужно ли помогать отстающим ученикам? Разумеется, да. Но значительно важнее сначала подумать об использовании имеющихся у них самих сильно и постоянно действующих мотивов к учению, с тем, чтобы они сами захотели учиться, сами заботились об устранении пробелов в своих знаниях, сами просили своих друзей о помощи.

Хорошие учителя в немалой степени способствуют достижению этой цели, обязывая неуспевающих учеников анализировать причины своей слабой успеваемости, заставляя их отчитываться перед учителем и родителями о работе по ликвидации отставания. Со стороны родителей, учителей, коллектива класса предпринимаются и попытки пробудить у слабых учеников мотивацию к учёбе. Например, посредством всяческого одобрения и поддержки всего положительного, что есть у ученика, посредством сознательной организации успехов в учёбе и т.д.

Родители, ратуящие за запрещение и принуждение как основной метод воспитания, исходят иногда, может быть, и не отдавая себе в этом отчёта, из того, что ребёнок, в сущности, инертен, ленив, упрям и что к учёбе, работе и соблюдению общепринятых норм поведения его нужно принуждать. Эти родители также считают, что только они одни ответственны за развитие ребёнка, и отводят последнему исключительно пассивную роль. Весь педагогический процесс здесь омрачён отрицательными эмоциями [2].

И самое трудное во всём этом то, что такие родители могут достаточно правдоподобно обосновывать правильность занятой ими позиции. Они не знают, что в общем и целом некоторые свойства характера наших детей в точности соответствуют тому, что мы от них ожидаем. Например, родители считают, что их ребёнок инертен и ленив, и принимают самые суровые меры для искоренения этих отрицательных черт (принуждения, всякого

рода запрещения и т.д.) Но в конечном счёте они добиваются лишь того, что у ребёнка развиваются именно эти до сих пор только предполагаемые свойства, которые являются для него средством самозащиты от постоянного давления и принуждения со стороны родителей.

Рассмотрим педагогическую позицию, полностью противоположную такому подходу к воспитанию ребёнка. Надо смотреть на своего ребёнка как на активное существо, желающее действовать, имеющее общественно полезные потребности, к удовлетворению которых нужно стремиться. Родители направляют ребёнка на соответствующие цели. Атмосфера воспитания насыщена позитивными эмоциями радости, признания и гордости. Детям, которые растут в таких условиях, доставляет радость выполнять пожелания своих родителей. Надо стремиться к подобному позитивному взаимодействию воспитателя и воспитуемого.

Литература:

1. Ефремов, К.С. Трудные дети, трудные люди / К.С. Ефремов// Народное образование. — 2004. — № 3. — с.117—124.
2. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика. — Избр.пед.соч.в 3-х т., т. 3. М., 1998.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

12-летнее образование: международный опыт Канады

Адилгалиева Жанлыш Салыковна, учитель математики

Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления (Казахстан, г. Атырау)

Every Student.

Every School.

Every Day.

В рамках проекта «Стажировка педагогических работников АОО», учителя Назарбаев Интеллектуальных школ г. Атырау, Уральска, Кызылорды и г. Тараза повышала квалификацию на базе The Toronto District School Board, г. Торонто, Канада.

Цель стажировки: установление индивидуального школьного партнерства, позволяющего сотрудникам и учителями школ с двух сторон:

- поделиться профессиональными знаниями и практическим опытом;
- изучить стратегии управления и изменения в системе образования;
- обменяться идеями о создании и поддержке успешной школы;
- содействовать совместной разработке стратегии и лучших практик преподавания и обучения;
- развивать этику рефлексивной практики с акцентом на обратной связи коллег относительно уроков, анализа обучения и результатов тестирования а также анализа учебных программ.

В первый день на сессиях давалось общее представление о системе образования Торонто, а также рассматривалась парадигма учителя не как источника информации, а в качестве со-обучающегося и фасилитатора, обсуждались проблемы, стоящие перед учителем 21-го века; компетенции и ценности, которые необходимы для педагогического образования. Из презентации лектора было понятно, Toronto District School Board — спутниковый центр всех школ. Всего в Торонто обучаются 225000 студентов с 1—12 классы, дополнительно 16000 — студенты международники после 12-го класса: также обучаются родители, пожилые люди, студенты, которые приезжают из других стран. TDSB — это большая образовательная программа, которая обучает всех, делает подсчет, всегда спрашивают, что они делают: с 1—7 класс — спрашивают у родителей, с 8—12 класс — у студентов. Как организована политика трёхязычия в Канаде? Во-первых, в Торонто 2 официальных языка: английский, французский язык. Английский язык служит связующим звеном

в коммуникации представителей разных национальностей страны. Во-вторых, школьников в Торонто готовят к взаимодействию и сотрудничеству с представителями любой национальности, учат толерантности, терпимости, уважению к культурам других стран и с детства прививают принципы непрерывного обучения (life-long learning). Таким образом, подрастающее поколение в Торонто с раннего детства адаптируется к вызовам глобализации и тенденциям развития мирового сообщества.

Следующий этап стажировки нас распределили в 4 школы Торонто и в течении 3 дней мы были в школе Riverdale Collegiate Institute для дискуссий, обмена опытом и job shadowing в школе-партнере TDSB. Школа была основана в 1907 году, Традиционно (исторически) сложилось, что Коллегиат — это школа для учащихся ориентированных на высшее образование.

Во время экскурсии по школе, нас ознакомили с историей образования школы, достижениями учащихся и особенностями учебной и воспитательной работы. Мы узнали, что в каждой провинции Торонто есть свои государственные и частные школы, в данной государственной школе обучаются студенты с 7—12 класс. Для окончания данной школы необходимо набрать 30 кредитов, 18 обязательных кредитов, 12 факультативов, 40 часов волонтерской работы, чтобы получить диплом после окончания 12 класса необходимо пройти все эти стадии, если студент не набирает 30 кредитов, то может учиться в 13 классе. После 9-го класса студенты выбирают предметы по выбору, и собираются мобильные классы. В школе существуют 20 спортивных команд, 50 различных клубов. Посещали уроки, обсуждали планы уроков, программы с учителями-предметниками. Учителя собрали богатый опыт преподавания математики, биологии, химии, у каждого учителя есть свой сайт, где выкладывается пройденный материал. Благодаря этому происходит процесс генерации знаний. Таким образом полученное знание усваивается быстрее. Значительное внимание уделяется самостоятельной работе. Каждый ученик готовит персональное задание (Independent Study Project, ICP),

в рамках которого он должен собрать информацию по заданной теме и написать реферат. Итоги этой работы он оформляет в виде устной презентации перед классом.

В 12 классе начинают обучать, как подавать документы в вуз. В школе есть специальный консультант, с которым любой ученик может обсудить свои планы и дальнейшие шаги. Они проводят презентации, когда и что нужно делать, раздают буклеты с вузовскими требованиями.

Кроме того, в старших классах выбираются предметы для углубленного изучения. В частности, можно изучать автодело, графический дизайн, гостиничный и туристический менеджмент.

Культура Школы Riverdate Collegiate Institute: как мы поддерживаем успехи наших учеников

— ACTIVE, ENGAGED STUDENTS: OVER 100 CLUBS, TEAMS AND LEADERSHIP GROUPS

— Активные, вовлеченные в разные виды деятельности ученики: более 100 клубов, команд и лидерских групп

— Being a “RIVERDALIAN” becomes a life-long identity

— Быть «Риверделианцем» становится пожизненным званием

— Students identify themselves with a strong, rich academic and extra-curricular environment

— Ученики отождествляют себя с сильными, богатыми знаниями и дополнительными внеклассными занятиями.

— DEDICATION TO EQUITY IN ALL FORM; RACIAL, CULTURAL, SOCIO-ECONOMIC, LEARNING STYLE AND NEEDS, GENDER, SEXUALITY

— Преданность равенству во всех формах: расовой, культурной, социально-экономической, стиля и специальных подходов в обучении, пола и сексуальной ориентации

— Willingness to openly discuss sensitive, difficult issues and seek solutions

— Желание открыто обсуждать щекотливые, трудные вопросы и поиск решений

— Commitment to addressing issues of diversity locally and globally

• Pride Week Неделя Гордости

• Cultural Celebrations Культурные праздники

• Wellness Activities Оздоровительные мероприятия

• Mental Health Team Команда психического здоровья

• Boys 2 Men; GirlSpace Из мальчика в мужчину, мир девочек

— CULTURE OF BELIEF IN SUCCESS FOR ALL STUDENTS

— КУЛЬТУРА вера в успех для всех студентов

— Growing focus on meeting the needs of all members of the community

— Все большее внимание на удовлетворение потребностей всех членов общины

• Differentiating Instruction to meet student needs

• Дифференцированная инструкция для удовлетворения потребностей студентов

• Accommodating Special Education Learning Needs in the classroom

Образовательные потребности в классной комнате

• Commitment to all Pathways — University, College, Work

• Обязательство по всем направлениям — университет, колледж, работа

Школа оснащена по последнему слову техники, полностью оборудована библиотека, есть тренажерный зал, музыкальный зал, бассейн. В школе делается акцент на мотивацию школьников к учебной деятельности. Если ученик заболел либо не пришел, учителю надо лишь открыть приложение на мобильном устройстве, и он получит весь список класса. Мониторинг посещаемости ведется автоматический, без вмешательства учителя.

Самостоятельный поиск знания учеником в приоритете, в отличие от знания, преподнесенного учителем. Экзамены и оценивание по предмету проводится ежемесячно. Национальный учебный план в Торонто содержит лишь общие принципы и направления обучения. Формирование процесса обучения, выбор учебников определяется самой школой. В этом смысле, школы в Торонто обладают автономностью. Успешному усвоению материала способствует интегрированные уроки. Например: география и английский язык, география и науки. В данном случае, целью интегрирования является уменьшение рутины и активное вовлечение ученика в процесс получения знаний.

5 день — Сессия 7: «Подведение итогов стажировки в Торонто»

Выступление директора TDSB: В Торонто существует 20 школьных семей, в каждой семье по 28–30 школ — 13000 учеников. Суперинтендант — руководитель одной из таких семей. По должности суперинтендант несет ответственность за планированием программы и их применением, отслеживает учеников, их успеваемость. Уже в течении 15 лет исследуется многоуровневая стратегия: отношение между учителем и учеником. На самом деле, учитель не должен забывать, что ученик — центр системы.

Ключевые приоритеты системы:

Улучшать достижения (успеваемость) учащихся

Минимизировать разницу между отстающими и хорошими по успеваемости

Усилить уверенность в образовании, которые предоставляет государство.

Используются следующие документы для улучшения достижения учащихся

Для каждой программы

Документы для оценивания

Документы как школа должна функционировать для улучшения работы

Эти документы для того, чтобы уменьшить пропасть между отстающими и хорошо успевающими учащимися — обучение для всех.

Секрет успешности:

Сотрудничество. Модерация. Разрешение.

При подготовке учителей в Торонто, большой упор делается на методы. Разные методы дают ребенку возможность самому дойти до решения.

Ученики таким образом, становятся лучшими не в решении тестов, а в применении знаний, которые они генерируют на уроках, где учитель выступает фасилитатором, а не тем, кто дает знания. Основной идеей темы стало то, что важно привить учителям навыки «оценивания». Оценивание — это постоянный процесс сбора, анализа и рефлексии, направленной на информационные и последовательные суждения для улучшения будущего процесса освоения учащимся знаний. Анализ и оценка являются одним процессом, влияющим на обучение. Имеет не только формальный эффект (оценки), но и эмоциональный (поддержка, мотивация)

Целью оценивания является:

Рассказать ученикам, насколько хорошо они освоили материал, могут его применять на практике и как они должны развивать дальнейшее понимание изученного материала.

Усилить процесс обучения и повысить качество знаний учащихся.

Определить качество образования учителя и школы.

Определить качество образования страны.

Понять способности учеников.

Далее каждая группа делилась своими впечатлениями по поводу посещения школ. Посещение школы также оставило глубокое впечатление, т.к. чувство единства, сплоченности и командного духа коллектива чувствовалось во всем. Вследствие учебной стажировки, было освоено много полезной информации в плане понятия учи-

теля, в новом качестве со-обучающегося и фасилитатора, ознакомились с современными компетенциями и ценностями, с новой перспективой педагогики, необходимыми для нынешнего педагогического образования.

Полученные знания будут активно применяться в воспитательном и учебном процессах в школе. В работе с классом как в коллаборативном, так и индивидуальном плане. Так же, знания можно применять не только на уроках (развитие навыков у учеников), но также в разработке учебной программы, планировании учебной деятельности школы, учитывая принципы целостного (холистического) обучения.

Данный курс был очень полезным. Была возможность ознакомиться с методикой современной образовательной системы в Торонто, которая мотивирует каждого человека учиться на протяжении всей жизни, получать новые знания и навыки, осваивать технологии и развивать дух инноваций и предпринимательства. Также курс способствовал развитию не только знаний в области образования, он также явился хорошим стимулом для понимания идей, выдвинутых Лидером страны. По истечении каждого дня обучения формировалось все больше положительных отзывов, участники все больше загорались желанием внести больше в копилку образовательного опыта родной страны.

В процессе курса каждый член группы осознал важность развития положительной роли учителя и лидера в тех преобразованиях, которые необходимы стране. Учитель должен стать центром развития и получить все инструменты и полномочия для того, чтобы проводить изменения в себе, в учениках и в своей школе.

Нельзя не отметить и тот факт, что знакомство с культурой и страной положительно отразилось на физическом и эмоциональном состоянии участников стажировки.

Использование инновационной технологии «тренировочная квартира» в социальной реабилитации детей-инвалидов

Зольникова Ирина Юрьевна, заместитель директора по УВР;

Кушнарева Татьяна Сергеевна, социальный педагог

ГБУ «Республиканский дом-интернат для умственно отсталых детей» (г. Абакан, Республика Хакасия)

Цель всякого воспитания — воспитание самостоятельности посредством самодеятельности.

Адольф Дистерверг

Тренировочная квартира — это новый и самый эффективный метод социальной реабилитации, включающий в себя инновационную образовательную и воспитательную систему, направленную на подготовку детей-инвалидов к самостоятельной независимой жизни в социуме.

Инновационная образовательная и воспитательная система охватывает весь социально — педагогический про-

цесс интеграции и моделируется в соответствии с потребностями социума.

В настоящее время неприспособленность к независимой самостоятельной жизни — одна из самых серьезных проблем, с которой сталкиваются во взрослой жизни дети — инвалиды. До своего совершеннолетия они постоянно находятся под опекой. Дома рядом с ними все время находятся родители или другие близкие род-

стенники, а в доме-интернате — младший медицинский персонал, воспитатели, педагоги, специалисты. Таким образом, такой ребенок не получает даже самых элементарных бытовых навыков, навыков трудовой деятельности, а также социальных связей вне семьи и столкнувшись с необходимостью начать взрослую самостоятельную жизнь, оказывается совершенно беспомощным.

Для того, чтобы помочь каждому ребенку — инвалиду преодолеть эти трудности, обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей, овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя без посторонней помощи, с 2013 года на база ГБУ РХ «Республиканский дом-интернат для детей «Теремок» реализуется инновационная технология «тренировочная квартира».

Реализация мероприятий технологии осуществляется в рамках разработанной инновационной программы «Равные возможности» по формированию навыков самостоятельного проживания у детей-инвалидов на базе тренировочной квартиры через инновационные подходы:

- Технология социальной диагностики.
- Технология социального консультирования.
- Технология социально-бытовой реабилитации.
- Технология вспомогательных и технических средств реабилитации.

- Технология социальной интеграции.
- Технология социальной терапии.

Обучаются в тренировочной квартире воспитанники дома-интерната и дети отделения дневного пребывания от 10 до 18 лет с разным уровнем самостоятельности, с различными физическими и умственными способностями. Дети проводят в тренировочной квартире 2 час в день.

Зачисление воспитанников на курс социализации в тренировочную квартиру происходит на основании решения ПМПК дома-интерната. В начале курса реабилитации социальным педагогам проводится первичная диагностика и на каждого ребенка составляется индивидуальный план развития. В конце курса социальный педагог осуществляет итоговую оценку сформированности вышеперечисленных навыков и составляет рекомендации для воспитателей, специалистов и родителей, если этот ребенок проживает в семье. Курс социализации ребенка длится 2 года.

Тренировочная квартира расположена в помещении дома-интерната и в соответствии с видами жизнедеятельности детей — инвалидов представлена 3 блоками:

Санитарно-гигиенический блок включает два помещения: ванная комната и туалет. Каждое из этих помещений модифицировано с учетом потребностей инвалидов.

Кухонно-бытовой блок включает кухню и столовую.

Модификация кухни, как помещения для приготовления пищи, заключается в том, что она оборудована стационарными устройствами и адаптивной посудой, приспособленными для самообслуживания инвалидов.

Спально-гостиничный блок включает гостиную и спальню.

Модификация спальни оборудована зоной для сна, учебной и игровой зоной. Модификация гостиной оборудована зоной отдыха.

Квартира обставлена традиционной мебелью, имеются необходимые бытовые предметы, постельное белье, посуда, уборочный инвентарь, бытовая техника. Для детей и подростков с двигательными нарушениями в квартире имеется специализированное оборудование (поручни, туалетные системы), для выполнения бытовых операций приобретены адаптивная посуда, бытовые приборы.

Главной и конечной целью инновационного подхода, является активное включение ребенка — инвалида в различные социальные процессы и ситуации, формирование у них навыков самостоятельного проживания в быту и умение пользоваться вспомогательными средствами реабилитации.

Внедрение в социально-педагогическую работу с детьми — инвалидами технологии «тренировочная квартира» предполагает последовательность действий, основанных на профессиональном мастерстве социального педагога, по использованию индивидуальных социальных технологий, направленных на активизацию личностных ресурсов ребенка с ограниченными возможностями здоровья и достижение его выхода из трудной жизненной ситуации. Результатом применения технологий социальной работы является полное или частичное восстановление способностей инвалида к бытовой, общественной и профессиональной деятельности.

Технологии социальной работы с детьми-инвалидами в условиях тренировочной квартиры включают комплекс мероприятий, направленных на восстановление способностей ребенка-инвалида к жизнедеятельности в социальной среде.

Интегрированная технология социальной диагностики — включает в себя совокупность методов, приемов и предполагает способность распознавать личностные ресурсы ребенка — инвалида, резервные возможности его социального окружения, обеспечивающие достижение успехов в отношениях с окружающими людьми, самореализации в различных сферах деятельности. На основании полученных знаний ставится социальный диагноз проблемы, выбираются технологии социальной работы, позволяющие разрешить имеющиеся трудности в жизнедеятельности ребенка-инвалида. В начале курса реабилитации в тренировочной квартире мною проводится первичная диагностика и на каждого ребенка составляется индивидуальный план развития. В конце курса осуществляется итоговая оценка сформированности социально-бытовых навыков. Разрабатываются рекомендации для воспитателей, специалистов и родителей. Курс социализации ребенка — инвалида в тренировочной квартире длится 2 года.

Технология социального консультирования детей-инвалидов в тренировочной квартире представляет собой

организованное конструктивное взаимодействие социального педагога и ребенка по вопросам понимания особенностей жизненной ситуации, поиску резервных ресурсов ребенка, оказанию содействия в адаптации к социуму, реализации их законных прав и интересов.

Технология социально-бытовой реабилитации включает комплекс методов, приемов и практических бытовых процедур, способствующих достижению ребенком-инвалидом независимости в социуме.

В тренировочной квартире дети-инвалиды учатся:

- готовить бутерброды, салаты, резать и чистить овощи, фрукты, пользоваться адаптивной, кухонной, столовой и чайной посудой, готовить макароны, картошку, правильно хранить продукты и др.

- правильно использовать хозяйственно-бытовые и электрические приборы для приготовления пищи (миксер, электрический чайник, электрическая плита, духовка, микроволновая печь, соковыжималка, мясорубка, кухонный комбайнер, мультиварка, холодильник, стиральная машина, телевизор, пылесос).

- правилам личной гигиены (ухаживать за своим телом, руками, ногами, полостью рта, пользоваться косметическими средствами), выполнять мелкий ремонт одежды, ручную и машинную стирку, следить за внешним видом, подбирать одежду по назначению.

- убирать постель, протирать пыль, ухаживать за комнатными растениями, убирать со стола крошки после приготовления пищи, убирать мусор в мусорное ведро, мыть посуду, чистить ковер пылесосом, чистить раковины, сортировать белье по полкам в шкафу, создавать уют в квартире.

- правильно и с пользой организовывать свой досуг, оплачивать счета за коммунальные и другие услуги в электронном виде.

Технология социальной интеграции помогает детям — инвалидам приобретать жизненно важные навыки общения, социальный опыт в различных жизненных ситуациях, умения строить свои отношения друг с другом и окружающими людьми. Один раз в неделю проходят занятия с выходом в общественные места (магазин, больницы, на почту и т.д.), где дети-инвалиды в реальных условиях взаимодействуют с людьми.

Технология вспомогательных и технических средств реабилитации включает ребенка-инвалида в доступную среду жизнедеятельности и в процесс приобретения практических умений в сфере вспомогательных и технических средств реабилитации.

Используемые в квартире специализированные кухонные, бытовые приборы, посуда, специализированное оборудование (поручни, туалетные системы) для выполнения бытовых операций позволяют детям — инвалидам самостоятельно принимать пищу (столовые приборы, фиксирующие на руке и на столе, разделочные доски, ограничители для пищи, стаканы со специальной ножкой, средства для открывания банок), выполнять гигиенические навыки.

- Технология социальной терапии способствует решению проблемы социальной изолированности детей — инвалидов, основана на социальном принятии, признании, одобрении результатов творческой деятельности и используемая как средство реабилитации по улучшению физического и психического здоровья.

В комплекс социально-терапевтических мероприятий входят следующие инновационные методики и технологии:

- Сказкотерапия детских проблем — методика используется для интеграции личности ребенка-инвалида, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром, решения детских проблем. В работе использую:

1. Сказки для детей, которые испытывают страхи темноты, страх перед медицинским кабинетом и другие страхи.

2. Сказки для гиперактивных детей.

3. Сказки для агрессивных детей.

4. Сказки для детей, страдающих расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы со сном.

5. Сказки для детей, которые испытывают трудности в межличностном общении и др.

- Изотерапия — технология направлена на оказание помощи в самоопределении, самоощущении себя в окружающем мире, помогает детям-инвалидам выражать эмоции, чувства, внутренние конфликты, переживания, внутренне раскрепощаться, высвободить наружу имеющийся творческий потенциал, найти запасные способы решения проблем, выпустить накопившуюся агрессию социально полезным способом.

- Фоновая и интегративная музыкатерапия — методика используется в качестве фона при проведении практических бытовых мероприятий и сочетается с другими видами терапии.

- Танцотерапия помогает детям-инвалидам выразить свои чувства и конфликты, выплеснуть отрицательные эмоции, преодолеть страх перед окружающими людьми, формировать навыки общения, способствует интеграции в социум.

- Анималотерапия, контакты с животными являются дополнительным каналом взаимодействия ребенка-инвалида с окружающим миром и способствуют как психической, так и социальной их реабилитации.

- Трудотерапия — это методика направлена на адаптацию детей-инвалидов к жизни в домашних условиях.

Результатом применения технологий социальной терапии является восстановление у детей — инвалидов способностей, достижение высоких результатов в значимой для него деятельности, преодоление негативных последствий во взаимоотношениях с окружающими людьми. Основой для реализации методов социальной терапии является терапевтическая среда, которая создается и поддерживается мною в тренировочной квартире, с помощью которой происходит формирование у ребенка — инвалида ценностных ориентаций (забота, взаимопомощь, поддержка и др.), положительных эмоций.

В инновационный образовательный процесс детей — инвалидов в условиях тренировочной квартиры внедрены мультимедийные средства в виде сетевых электронных библиотек, интерактивных презентаций, тестов, при помощи которых дети — инвалиды тренируются в применении усвоенного материала, углубляют свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, развивают творческие способности.

Несмотря на небольшой период эффективного применения инновационного метода в социальной реабилитации детей-инвалидов — тренировочную квартиру в нашем учреждении, результаты радуют не только детей, но и их воспитателей, специалистов, родителей, медицинский персонал, обслуживающий персонал. Ведь одной из важнейших задач является закрепление и повторение полученных навыков в условиях, приближенных к домашним, а также для применения их в различных жизненных ситуациях.

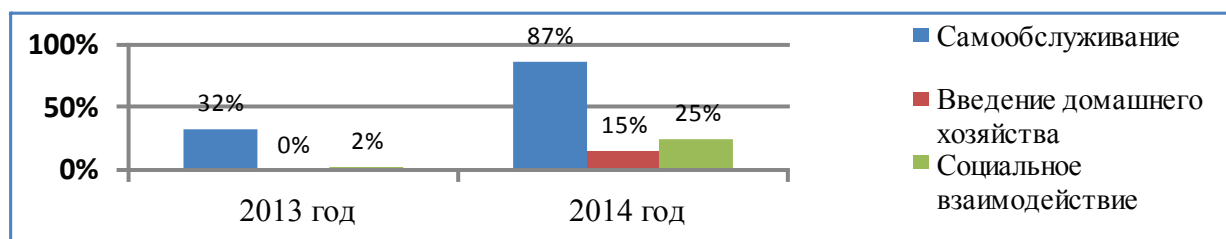


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов диагностики

Литература:

1. В.В. Воронкова «Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида». Москва, ВЛАДО — 2000 год.
2. Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого школьника. М., 1987.
3. Бейкер, Б., Брайтман А. Обучение детей бытовым навыкам: Путь к независимости /Пер, и ред. А. Битова. Обнинск, 1999.
4. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
5. Выготский, Л. С. Проблемы умственной отсталости. М., 1983.
6. Тин, А. А. Приемы педагогической техники. 4-е изд. М., 2002.
7. Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (проект). М., 1999.
8. Дементьева, Н. Ф., Шатанова Е. Ю. Характеристика обучения умственно отсталых людей, находящихся в психоневрологических домах-интернатах//Дефектология. М., 1987. № 3.
9. Дементьева, Н. Ф. Роль семьи в воспитании и обучение детей с особыми нуждами. М., 1996.
10. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М., 1967.
11. Забрамная, С. Д. Методические указания к психолого-педагогическому изучению детей-имбецилов. М., 1979.
12. Занков, Л. В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. М., 1954.
13. Иванов Е.С, Исаев Д. Н. Что такое умственная отсталость: Руководство для родителей. СПб., 2000.
14. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. СПб., 1996.
15. Кристен, У. Поддерживающая коммуникация / Пер. с нем. // Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными и множественными нарушениями. Псков, 1999.
16. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1960.
17. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. М., 1996.
18. Маллер, А. Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. М., 1990.
19. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М., 2000.
20. Маллер, А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. М., 1998.
21. Маллер, А. Р., Цикото Г. В. Основные принципы коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми //Дефектология. М., 1984. № 1
22. Мнухин, С. С., Исаев Д. Н. О процессах адаптации при олигофрении//Восстановительная терапия и социально-трудовая адаптация. Л., 1965.
23. Т. А. Девяткова, Л. Л. Кочетова Социально-Бытовая Ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида.

К вопросу о контроле качества обучения русскому языку в иранской аудитории

Искандари Махнуш, доктор филологических наук
Университет «Алламе Табатабаи» (г. Тегеран, Иран)

Статья посвящена теме контроля качества обучения при работе со студентами филологами в иранской аудитории. В ней открывается содержание понятия качества обучения и идет речь о факторах, влияющих на качество обучения. Эти факторы рассматриваются в иранской аудитории. В конце статьи доказыва-ется, что качество обучения имеет комплексный характер и его контроль чрезвычайно трудно и поэтому сегодня для контроля качества обучения контролируются четыре вида речевой деятельности т.е. ре-цептивные виды как аудирование и чтение и продуктивные как говорение и письмо. Но качество воспитания учащихся как общеобразовательная цель обучения остается неизмеримым.

Ключевые слова: контроль качества обучения, иранская аудитория, метод обучения, персоговорящие учащиеся, показатели качества обучения.

Контроль качества обучения на занятиях по русскому языку имеет исключительно важное значение, ибо с одной стороны является корректирующим способом методов, материалов, средств обучения, а с другой помогает учащимся сознательно корректировать свои ошибки в своей учебной деятельности. Качество обучения зависит от многих факторов как деятельности преподавателя, учащихся, материала обучения и др. поскольку уровень достижения общеобразовательной и воспитательной целей обучения и многие компоненты учебного процесса, влияющие на качества обучения считаются неизмеримым, возникает вопрос о том, измерением чего можно проверять качество обучения в иранской аудитории? В данной статье наряду с рассмотрением компонентов качества обучения в иранской аудитории, дается ответ на этот вопрос.

«Контроль на уроках иностранного языка может преследовать разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер: он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приёмы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами иностранного языка [1, с. 309].

Контроль качества обучения имеет следующие функции: Корректирующая, стимулирующая, предупредительная, обобщающая.

Для того, чтобы оценивать и контролировать качество обучения иностранному языку, в данном случае русскому в иранской аудитории следует оценивать следующие факторы в процессе обучения: носителя знаний т.е. преподавателя, методику передачи знаний, получателя знаний т.е. учащегося, содержание и материал обучения.

В этой статье рассматривается деятельность преподавателя, учащихся, содержание обучения, а потом речь идет о качестве обучения и о том, измерением чего надо контролировать качество обучения в иранской аудитории и почему?

Методисты убеждены в том, что качество обучения прежде всего зависит от качества знаний преподавателя иностранного языка и от того, каким методом он передаёт свои знания учащимся.

Почему преподаватель играет такую важную роль в процессе преподавания иностранного языка? Поскольку именно от преподавателя зависит ряд других факторов, влияющих на качество обучения как содержание обучения, качество учебных программ, методика обучения, мировоззрение и духовность учащихся.

Деятельность преподавателя включает несколько показателей, в том числе любовь к своей профессии, профессиональная честность, уровень педагогической культуры, степень квалификации и личный пример преподавателя.

Методисты утверждают, что обобщённой характеристикой личности педагога является его педагогическая культура, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с учащимися.

Методисты убеждены в том, что без хорошего метода, не может быть хорошего преподавателя и поэтому здесь целесообразно говорить о методе преподавания русского языка в иранской аудитории.

Во-первых, необходимо определить значение методики и метода преподавания: «Методика обучения русскому языку — это наука, исследующая цели, содержание, методы, принципы и средства обучения, а также способы учения и воспитания учащихся на материале языка [4, с. 25] ».

Методика обучения русскому языку тесно связано с рядом наук как психологией, лингвистикой, дидактикой и другими науками. Термин «метод», используемый в дидактике имеет два значения:

1) Способ познания, путь исследования, путь достижения какой-то цели или же решения проблемной задачи. В методике преподавания языков овладение знаниями, развитие мировоззрения на материале изучаемого языка играет важную, но не главную роль.

2) Основное значение приобретает поиск эффективных путей освоения речевых умений и навыков, что и делает, в конечном счете, использование изучаемого языка коммуникативным процессом.

Во-вторых, надо подтверждать, что все методы, применяемые нашими преподавателями в иранской аудитории

правильны. Мы убеждены в том, что эти методы являются результатом многих лет опыта их преподавания, но на наш взгляд сегодня возникла нужда в совершенствовании методов преподавания иностранных языков и в данном случае русского.

В-третьих, в процессе исследования нам стало известно, что сегодняшние методики преподавания русского языка, используемые в мире направлены на коммуникацию, т.е. на речевое общение, но традиционная методика обучения, используемая в Иране опирается на обучение переводу и грамматике и все усилия направлены на удовлетворение цели этой методики, т.е. на удовлетворение цели сознательного подхода и используемые в нём сознательные методы.

Обучение иностранному в том числе русскому языку считается сложной задачей. Существуют разные ситуации обучения, разные обучающиеся с разными способностями и интересами. Методисты утверждают, что разные ситуации и разные студенты требуют от преподавателя разные материалы обучения, разные методы и разные подходы к обучению.

Некоторые преподаватели русского языка на протяжении многих лет преподавательского опыта и независимо от особенностей, психологических характеристик, нужд и интересов разных контингентов учащихся в иранской аудитории выбирают и применяют один и тот же метод обучения русскому языку и думают, что этот метод является самым лучшим и самым результативным методом, но здесь возникает вопрос: существует ли самый лучший метод обучения русскому языку или нет?

В ответ на этот вопрос надо сказать, что нет, единственного наилучшего метода обучения не существует и этот термин только можно использовать по отношению к определённому контингенту учащихся в определённой ситуации обучения русскому языку.

Теперь рассматривается последний компонент качества обучения т.е. Материал обучения. Здесь целесообразно отвечать на вопрос: какие тексты помогают повышать качество обучения русскому языку в иранской аудитории и почему?

Качество содержания и качество материала обучения играют важную роль в процессе обучения русскому языку персоговорящим студентам. Качество материалов обучения зависит от ряда факторов, включающих учёта нужд, интересов, способностей, национальных, возрастных и личностных особенностей персоговорящих учащихся и учёта их этапа обучения.

Методисты убеждены в том, что «необходимо научить студентов не только основам иностранного языка, но и научить их с интересом и правильно общаться на другом языке, как в рамках профессиональной тематики, так и в ситуациях повседневной жизни. Ученики должны не только понимать обращенную к ним речь на иностранном языке, но и правильно построить свое ответное сообщение, которое будет соответствовать культуре собеседника [5, с. 2]».

Прежде всего при определении содержания материала обучения следует принимать во внимание интерес

учащихся и интерес персоговорящих студентов к художественным текстам всем известно. Преподавателям русского языка в иранской аудитории необходимо использовать русские художественные тексты для чтения и анализа на занятиях по русскому языку не только для того, чтобы персоговорящие учащиеся познакомились с культурой и жизнью русского народа, но и для повышения качества обучения. Исходя из вышеуказанного преподаватели русского языка в иранской аудитории должны применять такую методику, которая даёт наибольший результат и в то же время поможет достижению целей обучения. Принимая во внимание различия, существующие между студентами следует выбирать такую методику, применение которой несла бы пользу каждому студенту.

До сих пор речь шла о компонентах, влияющих на качество обучения русскому языку в иранской аудитории, теперь немного поговорим о качестве образования и о его контроле.

В образовании качество обучения рассматривается не только как результат образования, но и как процесс направленный на достижение запланированных целей с учётом внутреннего потенциала и внешних условий учащихся. «В связи с этим говоря о содержании термина качества образования всегда следует проводить чёткую грань между процессом и результатом, дифференцируя уровни образования и разграничивая требования к качеству со стороны потребителей и заказчиков образовательных услуг. Как правило в системе профессионального образования выделяют не две, а три группы характеристик: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования [3, с. 16]».

Применительно к качеству достижения цели можно говорить, что качество достижения цели зависит от того, что в процессе обучения русскому языку в иранской аудитории насколько достигнуты практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения русскому языку.

«Цель обучения — заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигнутая с помощью различных приемов, методов и средств обучения: общеобразовательную, практическую и воспитательную [4, с. 20]».

Практическая цель обучения, о которой речь идет дальше, прежде всего зависит от владения четырех видов речевой деятельности,

«В наши дни при оценке качества учебных достижений выпускников системы профессионального образования на первый план выходит не объём усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности [3, с. 17]».

Хотя такие показатели как умение самостоятельно приобретать знания и применять эти знания в жизни чрезвычайно важны, всем известно, что невозможно измерять такие теоретические показатели. Поэтому сегодня

при контроле качества обучения русскому языку в иранской аудитории измеряется качество рецептивных (чтения и аудирования) и продуктивных (говорения и письма) видов речевой деятельности.

При контроле каждого вида речевой деятельности выделяются основные критерии, которые ниже перечисляем.

1) Показатели качества говорения: а) качественные показатели, включающие «степень соответствия высказывания учащихся теме и полнота её раскрытия, уровень речевого творчества и, наконец, характер правильности использования языкового материала т.е. соответствия (несоответствия) грамматическим, фонетическим и лексическим нормам изучаемого языка [1, с. 312]». б) количественные показатели как «объём высказывания, т.е. количество языковых единиц, использованных в речи [1, с. 312]».

2) Показатели качества аудирования: а) качественные показатели, в том числе «характер воспринимаемой речи (речь в механической записи или живая речь собеседника) и степень понимания: общее представление, полное понимание, точное понимание» б) количественные показатели, включающие «объём воспринимаемой на слух речи (время звучания, темп речи) [1, с. 313]».

3) Показатели качества чтения: а) качественные показатели, включающие «во-первых характер понимания: общее представление, полное понимание основных мыслей, основной информации, точное понимание содержания всего текста, переводность или беспереводность понимания и во-вторых характер языкового материала текста (содержащего только знакомый языковой материал, определённое количество незнакомого лексического материала), степень адаптированности или оригинальности текста б) количественные показатели как «скорость чтения и объём текста [1, с. 313]».

4) Показатели качества письма. «В принципе мы не совершим большой ошибки, сказав, что письменная речь — продолжение устной. Если учащиеся достигли уровня, когда говорят свободно, естественно и правильно, то у них есть предпосылки и для того, чтобы овладеть письменной речью [2, с. 133]». Чем больше они выучили слов и выражений, тем быстрее и лучше они могут начать писать. «Переход к письменной речи чаще всего совершается на основе активного овладения устной речью [2, с. 133]».

Качество достижения общеобразовательной и воспитательной целей обучения не можно оценивать, поскольку они носят теоретический характер. «Общеобразовательная цель обучения — это использование языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о советской литературе, культуре, общественной жизни [1, с. 23]». Воспитательная цель обучения зависит от формирования личности учащегося, развития чувства солидарности и дружбы между народами.

В процессе работы над статьей мы пришли к нижеследующим выводам:

1) Контроль качества обучения — необходимо при обучении любому иностранному языку и в данном случае русскому в иранской аудитории, ибо с помощью контроля можно исправлять и корректировать компоненты учебного процесса.

2) Несмотря на деятельность преподавателей и учащихся, метод обучения русскому языку в иранской аудитории по мнению автора считается неуместным.

3) При контроле качества обучения русскому языку в иранской аудитории только можно контролировать измеряемые показатели обучения т.е. четыре вида речевой деятельности, входящие: говорение, письмо, чтение и аудирование.

Литература:

1. Гез, Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: издательства высшая школа, 1982. 309, 312, 313 с.
2. Гуннемарк Эрик В. Искусство изучать языки. Санкт-Петербург: Изд. Тесса. 2001. 133 с.
3. Звонников, В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М.: Изд. Логос. 2009. 16, 17 с.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.6, 20, 25 с.
5. http://is.muni.cz/th/181373/fi_m_b1/magisterska_prace.pdf?lang=en

Интеграция дополнительного и общего образования в организации учебно-исследовательской деятельности школьников

Маюрова Людмила Владимировна, методист
Северо-Енисейский детско-юношеский центр (Красноярский край)

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования сегодня рассматриваются, как возможность перейти на более вы-

сокий уровень образования за счёт обеспечения его непрерывности как по вертикали (соответствие и взаимосвязь содержания, образования и методов работы

специфическим особенностям обучающихся на разных возрастных этапах развития), так и по горизонтали (интеграция разных типов образования, обеспечивающая необходимый уровень и широту образовательной подготовки на определённом этапе развития ребёнка) [1].

Северо-Енисейский детско-юношеский центр (далее ДЮЦ) — муниципальное учреждение дополнительного образования детей. Одно из приоритетных направлений его деятельности — организация работы с интеллектуально одарёнными детьми в области учебно-исследовательской деятельности.

На базе детско-юношеского центра ежегодно проходят муниципальные конференции старших (5–11 класс) школьников «Первые шаги в науку» и младших (1–4 классы) — «Я — исследователь». Число учащихся включённых в учебно-исследовательскую деятельность ежегодно увеличивается, что обусловлено, прежде всего, методологическим значением такой работы. Растут достижения юных исследователей на разных уровнях компетенции.

Работа с интеллектуально одарёнными детьми в рамках школьных научных обществ, их обучение умениям и навыкам исследовательского поиска, становится одной из важных задач дополнительного образования, которая решается на основе интеграции учреждений дополнительного и общего образования. И это не случайно, исследовательское обучение позволяет решать многие проблемы и задачи современного образования: развитие исследовательской компетентности, творческого потенциала учащихся и их учебной мотивации, преодоление недисциплинированности части учеников, профессиональное самоопределение школьников и др.

В рамках образовательных стандартов второго поколения учебно-исследовательская деятельность приобрела новый контекст. Исследовательская деятельность рассматривается как эффективная образовательная технология, комплексно развивающая универсальные учебные действия, исследовательские компетенции, обеспечивающие школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социокультурного опыта исследовательской деятельности. Цели и задачи этого вида деятельности обучающихся определяются как их личностными, так и социальными мотивами. Это означает, что учебно-исследовательская деятельность должна быть направлена не только на повышение компетентности школьников в определённой предметной области, на развитие их способностей, но и на получение результата, имеющего значимость для других.

В условиях интеграции учреждений общего и дополнительного образования детей на базе детско-юношеского центра создаются условия для реализации исследовательских проектов, презентации их результатов (фестивали, научно-практические конференции и т.п.), проводятся консультации, осуществляется мониторинг хода учебно-исследовательской деятельности, достижений.

Тема интеграции дополнительного и общего образования разрабатывается уже много лет. Интеграция (от лат. *Integrum* — целое; лат. *Integratio* — восстановление, восполнение) — в общем случае обозначает объединение, взаимопроникновение, объединение каких-либо элементов (частей) в целое, процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей.

Можно выделить внешние и внутренние факторы интеграции. Среди внешних факторов интеграции можно отметить: социальный заказ; государственную политику в области образования (ориентация российского образования на инновационное развитие). Среди внутренних факторов интеграции: общность цели образовательных учреждений; стремление образовательных учреждений к оптимизации образовательного процесса; создание единого информационно-образовательного пространства территориальной образовательной системы [2].

Форма взаимодействия субъектов интеграции, учреждений общего и дополнительного образования, основана на кооперации и характеризуется определенной степенью сближения. При организации внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательными учреждениями используются возможности учреждения дополнительного образования детей. Известно, что школьные педагоги, большей частью своей, за любой образовательной программой видят, как правило, организацию познавательной деятельности. И занятия дополнительным образованием часто смешивают с углубленным изучением того или иного предмета, где на первом плане остается учебная деятельность. Для дополнительного образования главным является другое — организация занятий детьми своим, любимым делом, целиком отвечающим внутренним потребностям ребенка. Учебная деятельность в дополнительном образовании обязательно присутствует, но она имеет подчиненное значение.

Учебно-исследовательская деятельность — особый вид образовательной деятельности, в основе которой лежит исследовательское обучение, построенное на освоении методик получения нового знания в различных предметных и жизненных областях, как для себя, так и для общества. Занятия в рамках данной технологии строятся в естественной форме с разновозрастным составом детей в объединении. Ключевые слова в данном случае — это: воспитание исследовательской культуры, поддержка творчества, организация эксперимента, создание конструкции. Дополнительное образование связано с освоением культуры познания и общения, ростом ресурсов личности, ее творческим развитием. В этом случае и результаты получаются соответствующими: это — творческие, исследовательские и проектно-исследовательские работы детей (индивидуальные и коллективные), рост мотивации саморазвития.

Для школьников, занимающихся исследовательской деятельностью, мотивированных в этом направлении деятельности, на базе всех школ района работают дополнительные общеобразовательные программы детско-ю-

ношеского центра «Юный исследователь» для младших школьников, «Основы исследовательской деятельности» для среднего и старшего звена. Педагоги средствами разной предметности развивают исследовательскую компетентность школьников во внеурочное время, финансирование осуществляется за счёт средств учреждения дополнительного образования. На развитие исследовательской компетентности направлены надпредметные дополнительные общеразвивающие программы «ЛиЗИ» (любители и знатоки истории) военно-патриотической направленности; «Исследователь природы», «Юный изобретатель» научно-технической направленности, другие.

Учебно-исследовательская деятельность сегодня — востребованное направление работы с одаренными детьми, она является средством развития личности школьника, приобретения учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления. В процессе учебно-исследовательской деятельности развиваются творческое мышление, инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнёрами, мотивация достижений, высокая работоспособность.

Школьники обучаются основным действиям и мыслительным операциям: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, конкретизация. В процессе исследования формируется культура мышления, навыки выбора действий и принятия решений, дискуссионная культура. Эти качества важны для личной самореализации индивида, эмоционального и личностного развития школьника. Знания и умения, приобретенные школьниками в ходе учебно-исследовательской деятельности, служат основой для реализации проектов и научных исследований при обучении в ВУЗах и техникумах.

Свои результаты исследования школьники района представляют на школьных, муниципальных, краевых и федеральных конкурсах.

Для активного участия педагогов и школьников в учебно-исследовательской деятельности, повышения качества исследовательских работ, развития интеграционных процессов выстроена система взаимодействия между образовательными учреждениями в обозначенной сфере.

Целевые установки и задачи этой системы ориентированы на развитие учебно-исследовательской деятельности на разных уровнях:

- на уровне интегрированных организационных структур (Положение о методическом объединении, Положение о районном НОУ, Положение о муниципальной научно-практической конференции);
- на уровне образовательного учреждения (Устав, Положение о школьном НОУ, Положение о творческом объединении, функции координатора УИД);
- на уровне педагога (дополнительная общеобразовательная программа);

— на уровне школьника (индивидуальный маршрут в рамках образовательной программы).

Содержание образовательного процесса системы интеграции предполагает:

- вариативность обучения методологии исследования в ДЮЦ и школах (при освоении дополнительных образовательных программ, реализации курсов модулей, через систему консультаций);
- освоение школьниками этапов проектирования исследовательской деятельности;
- организация конкретных исследований, экспериментов моделирования конструкций в рамках разрабатываемых проектов.

Организационный компонент системы интеграции предполагает использование разных механизмов взаимодействия, которые осуществляются через деятельность разных структур:

- Методическое объединение координаторов УИД;
- изучение и распространение нормативно-правовой, учебно-методической документации по вопросам организации, координации и коррекции учебно-исследовательской деятельности школьников;
- совершенствование методики организации образовательного процесса в сфере учебно-исследовательской деятельности школьников;
- анализ организации и качества учебно-исследовательской деятельности школьников;
- организация практико-ориентированной работы по повышению квалификации педагогов в области учебно-исследовательской деятельности.
- Обучающие семинары для педагогов на базе ДЮЦ и выездные в школы района, цели которых:
- повышение исследовательской компетентности педагогов и школьников;
- активизация участия педагогов и школьников в муниципальных научно-практических конференциях «Первые шаги в науку» и «Я — исследователь»;
- повышение исследовательской культуры участия в краевых и всероссийских конкурсах по исследовательской и проектно-исследовательской деятельности.
- Консультации имеют системный характер и проводятся для педагогов и школьников района.
- Экспертная оценка исследовательских работ школьников:
- распорядительным документом на каждую конференцию определяются экспертные группы из квалифицированных педагогов района и специалистов районного управления образования;
- оценка осуществляется на основе разработанных экспертных листов;
- в ходе экспертизы проводится отбор лучших исследовательских работ для участия в краевых и российских научно-практических конференциях.

Потенциал интеграции дополнительного и общего образования не исчерпывается выше изложенными возможностями взаимодействия. Главное, что дети могут не только «быть пристроенными», но глубоко и всесторонне

развивать сферу своих интересов, в сфере исследовательской деятельности в том числе.

Дополнительное образование с полным основанием можно назвать «зоной ближайшего развития» детей. Каждый ребенок обретает способность: 1) адекватно оценивать самого себя, свои индивидуальные особенности и возможности; 2) уверенно ориентироваться в социуме; 3) осмысленно принимать самостоятельные решения; 4) накапливать опыт индивидуальной и коллективной де-

ятельности. Оценка результатов, которых достигают школьники в решении этих задач, и есть оценка качества образования в его социальном значении.

И так как каждый человек ежедневно сталкивается с разнообразными бытовыми, профессиональными и глобальными проблемами, владение исследовательскими методами, поисковыми способностями или, как принято говорить, исследовательской компетенцией являются сегодня как никогда актуальными.

Литература:

1. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А. В. Золотаревой — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. — 312 с.
2. Кайгородова, О. В. Развитие процессов интеграции образовательных учреждений в системе педагогического образования: Автореферат дис... канд. пед. наук: — Калининград, 2008. — 20 с.
3. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие/под ред. Е. Б. Евладовой. А. В. Золоторёвой. С. Л. Паладьева. — М.: АРКТИ, 2006. — 296с.
4. Горбунова Т. С., Колядинцева О. А., Аментьева И. Ю., Бородавкина Т. Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях в условиях введения ФГОС. //Методист. — 2010. — № 8. — С.4.
5. Развитие теории и практики интеграции общего и дополнительного образования детей. Методическое пособие/ под научн. ред. А. Б. Фоминой. — М: — «Перспектива», 2010—120с

Современные образовательные технологии в иноязычном образовании

Нелина Татьяна Николаевна, учитель английского языка первой категории
МБОУ СОШ № 12 (ст. Ленинградская, Краснодарский край)

На сегодняшний день основным заданием современной школы является развитие гармонично целостной личности, где в центре внимания — ученик с его одаренностью, способностями, потенциальными возможностями, а также создание инновационного пространства. Учебному предмету “Иностранный язык” отводится существенная роль в решении важной задачи, стоящей перед школой: обеспечение условий для формирования у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и развитие у них интереса к мировой и национальной культурам.

В соответствии с новым образовательным стандартом, основной целью обучения иностранному языку в школе становится развитие необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетенции учащихся и одновременно формирование и совершенствование личности ребенка, способной не только к дальнейшему самостоятельному изучению иностранных языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем. Переход на новые образовательные стандарты предполагает систематическое использование современных образовательных технологий, а также умение педагога адаптировать их с учетом специфики педагогических условий.

Спланировать урок с использованием тех или иных современных образовательных технологий не всегда

просто для учителя. Необходимо найти наиболее эффективные варианты использования выбранной технологии в учебном процессе, которые должны соответствовать теме урока, поставленной цели.

Эффективность выбранной технологии зависит от следующих критериев:

- результативность (высокий уровень достижения учебной цели, поставленной каждым учащимся);
- экономичность (наибольшее количество материала усваивается при наименьшей затрате усилий);
- эргономичность (создание положительного эмоционального микроклимата);
- мотивированность (повышение интереса к знаниям, совершенствование личностных качеств учащихся);
- универсальность (возможность использования технологии на разных ступенях обучения, а также для развития детей с разным уровнем владения языком);
- интегрированность;
- креативность;
- гуманность (способствовать развитию личности).

Наиболее популярными среди множества известных современных образовательных технологий являются:

- технология проблемного обучения;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;

- технология «Языковой портфель ученика»;
- интерактивная технология.

Под технологией проблемного обучения понимают систему методов обучения, при которой учащиеся получают знания не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а в результате мыслительной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала. Следует выделить четыре взаимосвязанные функции проблемной ситуации:

- 1) стимулирующая;
- 2) обучающая;
- 3) организующая;
- 4) контролирующая.

Опыт работы свидетельствует о том, что проблемная ситуация стимулирует речевую деятельность, увеличивает ее объем и разнообразие форм высказывания, а также способствует прочности формируемых коммуникативных навыков.

Применение технологии развития критического мышления на уроках английского языка способствует организации деятельности учащихся, в ходе которой они обучаются умению мыслить, грамотно и осмысленно читать, умению сотрудничать и т.д. Использование на уроках таких приемов критического мышления как «паутина слов», кластеры, корзина, синквейн многократно повышает эффективность использования различных форм мотивации занятий. Стимулировать активность учащихся на уроке можно также посредством использования приемов создания ситуации успеха.

Проектную технологию можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся — индивидуальную, парную, групповую. В ходе выполнения проекта обучающийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний по изученной теме, так и получение новых знаний, например, выполнение проекта в виде мультимедийной презентации. В методе проектов учащихся привлекает каждый этап работы: выбор

темы, постановка проблемы, анкетирование-опрос, выводы.

Языковой портфель в ряду современных образовательных технологий обучения иностранным языкам выделяется тем, что характеризуется как альтернативная форма контроля. Технология языкового портфеля не исключает возможности задействовать различные приемы самоконтроля. Языковой портфель представляет собой собрание работ учащегося, осуществляемое на протяжении определенного времени. Он показывает стадии в процессе изучения языка и роста его владельца. Если портфель школьника средней ступени демонстрирует в большей степени «продукт учебной деятельности» и во многом напоминает портфель достижений профессионального художника или архитектора, то, со временем, он все больше и больше приобретает рабочий характер. Старшеклассники уже более осознанно и целенаправленно отбирают образцы своих работ для включения в портфель.

Интерактивная технология — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Все участники образовательного процесса оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. В ходе диалогового обучения (а именно это и предполагает интерактивное обучение) обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Современные технологии обучения отличаются широким разнообразием. При выборе тех или иных технологий следует помнить об индивидуальных способностях учащихся, их интересах, возрасте, уровне владения языком. Опыт работы показывает, что урок, проведенный с применением современных образовательных технологий, обеспечивает мотивацию учащихся, позволяет достигнуть качественного усвоения учебного материала.

Литература:

1. <http://www.rae.ru> — Семенов И., В., Шахирева Н.В. Использование интерактивных технологий для развития творческих способностей учеников на уроках английского.
2. <http://io.nios.ru> — электронная газета «Интерактивное образование».
3. <http://ext.spb.ru> — электронный журнал «Экстернат. РФ», социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Возможности применения детского рисунка в формировании регионального брендинга на примере социального проекта «Соликамская историческая азбука в картинках»

Широкова Елена Валерьевна, преподаватель художественных дисциплин высшей категории
МБОУДОД «Районная детская школа искусств «Фантазия» (Пермский край)

Аналитическое исследование применения детского рисунка в современной российской рекламе. Детский рисунок, как уникальное торговое предложение. Новые методики преподавания изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования, как возможность вовлечения детей в практико-ориентированную социальную деятельность. Соответствие требованиям к формированию брендинга регионального уровня на примере социального проекта «Соликамская историческая азбука в картинках». Анализ целевой аудитории.

Ключевые слова: региональный брендинг, уникальное торговое предложение, социальный проект.

Долгое время детское изобразительное творчество рассматривалось нами как некая ступень на пути к «взрослому» искусству, которая имеет сиюминутную обучающую ценность для ребенка, родителя и педагога. Как самодостаточную прикладную единицу его оценили дизайнеры и рекламщики совсем недавно, в основном, по причине положительного имиджа ребенка и ради положительных ассоциаций с рекламодателем.

Аналитическое исследование применения детского рисунка в современной российской рекламе

По мнению некоторых аналитиков рекламы конкурсы и выставки — самый распространенный жанр «эксплуатации» взрослыми детского творчества на сегодняшний день. Коммерческие, муниципальные, государственные или иные структуры организуют конкурс детского рисунка в целях узнаваемости своего бренда и создания положительного имиджа. Беспроигрышная акция корпоративных PR и/или рекламных отделов — выпустить корпоративный календарь или поздравительные открытки. Этими изделиями с детскими рисунками и обязательными элементами фирменного стиля компании одариваются собственные сотрудники, партнеры, клиенты и другие полезные лица. Используют детские рисунки в социальной рекламе и даже в рекламе товаров. Использование такого потенциала положительно меняет характер рекламного обращения — оно становится менее агрессивным и вызывающим, но более интересным, позитивным и разнообразным.

Мне лично, как педагогу, нравятся конкурсы, в которых дети проявляют не только свои творческие спо-

собности, но и получают какие-то полезные знания. Примером могут служить регулярно проводящиеся конкурсы детского художественного творчества под патронажем Главного Управления МЧС России по Пермскому краю на пожарно-спасательную тематику.

В последнее время к услугам дизайнеров и рекламщиков появились интернет-галереи детского творчества, где можно приобрести за определенную плату детские рисунки. Несомненно, что к детскому творчеству надо относиться серьезно, не умиляться, а по достоинству оценивать. Ребенку нужно показывать, что его труд может оцениваться материально, но наиважнейшей целью в развитии творческой личности, в реализации способностей и интересов ребенка должны оставаться общечеловеческие ценности.

Новые методики преподавания изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования, как возможность вовлечения детей в практико-ориентированную социальную деятельность

Благодаря новым подходам в преподавании изобразительного искусства в художественных школах, появилась возможность вовлекать детей в значимую практико-ориентированную социальную деятельность. Примером может служить издание подарочного сборника, иллюстрирующего историческую летопись города в форме азбуки, на основе рисунков учащихся художественной школы-студии «Ультрамарин» (МАОУ «Гимназия № 1») и МБОУ ДОД «Районная детская школа искусств «Фантазия» в народном стиле «лубок». Идея проекта возникла в тот момент, когда мы собрали уникальный художе-

ственный материал — рисунки детей, выполненных в технике, имитирующей русскую лубочную картинку. Изначально тему «Лубок» выбрали на комплексных занятиях в первом классе художественной студии «Ультрамарин» МАОУ «Гимназия № 1» по дисциплинам «Основы графики» и «Композиция» для совершенствования графических навыков у детей и формирования понятий «композиционный центр», «сюжет». Когда стало понятно, что дети усвоили структуру, особенности распределения сюжета в листе и язык лубка, тогда появилась идея ввести в сюжет виды Соликамска и его достопримечательностей, сцены из истории города и его жителей (Рис. 1,2).

Данный проект позволил решить множество учебных и воспитательных задач, таких как:

- вовлечение детей в значимую практико-ориентированную социальную деятельность с целью формирования общечеловеческих ценностей;

- профориентация учащихся художественной студии гимназии;

- создание положительного имиджа организаций, осуществляющих художественное образование и ведущих благотворительную деятельность;

- формирование познавательного интереса у дошкольников и младших школьников к изучению родного края;

- популяризация народного творчества, лубочного стиля как доступного средства художественного языка.

Издание может стать новым пособием для преподавания краеведения, истории, окружающего мира, литературы, изобразительного искусства, мировой художественной культуры. Проект также предназначен для широкого круга жителей и гостей города. Данный сборник — эксклюзивный сувенирный продукт для рекламы туристических объектов города Соликамска и до-



Рис. 1. Обложка «Соликамской исторической азбуки в картинках»



Рис. 2. Оформление страницы книги с использованием детского рисунка

стойный подарок к 585-летнему юбилею города от его благодарных, талантливых маленьких жителей.

Соответствие требованиям к формированию брендинга регионального уровня на примере социального проекта «Соликамская историческая азбука в картинках»

Рассматривая данный проект, как готовый рекламный продукт, мы имеем уникальное торговое предложение, отвечающее требованиям брендинга регионального уровня при формировании которого мы учитывали следующие аспекты потребительского рынка данной продукции:

Ориентированность на широкие массы потребителей

Если рассматривать книгу «Соликамская историческая азбука в картинках» как источник информации и сувенирный продукт, то складываются две категории потребителей: семья, школа и, соответственно, коммерческие, туристические, муниципальные и др. структуры. В первую очередь, задумывая такой проект, мы рассчитывали на старших дошколят и детей младшего и среднего школьного возраста. Так, первая партия в 2 тыс. экземпляров была отпечатана в подарок первоклассникам города и района по заказу ООО «Соликамскбумпром». Еще альбом приобрели в качестве подарков выпускникам ДООУ, именинникам и т.п. Здесь чаще всего покупателями выступают педагоги, воспитатели, родители, а также школьные библиотеки для преподавания уроков краеведения, истории и внеклассной работы. Туристы и посетители музеев, сувенирных лавок нашего города составляют не менее важную категорию потребителей данной продукции. Тем более, такой сувенир не теряет своей актуальности с течением времени, т.к. содержание книги — история города.

Доступная цена при высоком качестве полиграфического исполнения

Бюджетный вариант издания обусловлен желанием охватить большой сектор населения города различного социального положения. Просчитывая различные варианты цветного полиграфического решения книги, мы пытались учесть потребительские особенности нашей целевой аудитории: размер формата удобный для ребенка; выбор достаточно плотной бумаги для страниц и лакирование обложки, позволяющих обеспечить длительную сохранность печатного экземпляра; количество страниц в книге рассчитано так, чтобы, сохранив информационное наполнение издания, сэкономить количество типографских пластин при печати, которое, как известно, приводит к удорожанию тиража.

Отсутствие подобных продуктов-конкурентов на региональном рынке

За основу мы взяли справочник «Соликамская историческая азбука» автора Нелли Савенковой. В нем описыва-

ется история города в алфавитном порядке. Очень полное, изложенное в доступной форме издание рассчитано на небольшую категорию взрослого читателя, с определенным уровнем образованности. Для детского восприятия — это малоподходящая книга. Различного рода справочников, энциклопедий по истории города Соликамска существует достаточно много, но адаптированных именно для детей нет. «Взрослая» литература не привлекает внимание дошкольников и младших школьников и, соответственно, не вызывает должного интереса к познанию родного края. Книга, иллюстрированная детьми, обладает доступным художественным языком и образностью. Очень важную роль здесь играет и стилевое решение всего проекта. «Лубок» — лучший пример наивного искусства, которому свойственна доходчивость и ёмкость образа, язык которого переключается с детским рисунком, его способен воспринимать зритель любой возрастной категории. «Многофункциональность» этой книги подчеркивает уникальность данного торгового предложения. Издание объединяет на своих страницах исторический справочник, азбуку, книгу для семейного чтения, подарочный и сувенирный продукт, корпоративный и региональный бренд.

Рекламный продукт разработан с учетом российских традиций семейного чтения и интереса к истории своей страны

Давно известно, что роль семьи в читательском развитии чрезвычайно высока, чтение вслух дома, обсуждение прочитанного оказываются по-прежнему наиболее эффективными способами взаимодействия поколений. Чтение в российском обществе до последнего времени было неоспоримой национальной ценностью.

Разработка продукта с учетом особенностей восприятия обращений к покупателю

Данное издание характеризует доступность, образность и лаконичность текстовой и визуальной информации и соотношение той и другой. Тексты книги адаптированы к детскому восприятию. Информация излагается кратко, но с внесением интригующих моментов и ситуаций, что позволяет поддерживать интерес ребенка от первой страницы до последней. Иллюстративный ряд построен на основе старинной лубочной картинки. Гиперболизация образов, повествовательная структура композиции и непосредственное восприятие мира юными художниками — это те аспекты, которые необходимы детскому книжному изданию.

Положительный имидж

Детское творчество проникает в российскую рекламу в первую очередь по причине положительного имиджа ребенка ради положительных ассоциаций с рекламодателем. Некоторые аналитики считают, что детские рисунки, благодаря своим позитивным ассоциациям с семьей, наи-

вностью, добродушием, используются взрослыми в спекулятивных целях. На мой взгляд, в ситуации с изданием исторического сборника, не возникает такого ряда противоречий, т.к. в нашем случае проект является имиджевым, а не коммерческим.

Создание «Соликамской исторической азбуки в картинках» служит положительным примером того, что рекламирование товара с использованием детского рисунка по принципу географической сегментации также может быть прибыльным и эффективным.

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Модель принятия технологии Дэвиса как средство оценивания субъективной эффективности технологии электронного портфолио

Сапрыкина Анастасия Олеговна, ассистент
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Ключевые слова: электронное портфолио, оценивание эффективности, модель принятия технологии Дэвиса.

На данный момент современные образовательные технологии претерпевают значительные изменения, идет активный поиск и отбор наилучших с точки зрения эффективности обучения моделей внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Именно разнообразие таких технологий обуславливает необходимость оценивания их эффективности в качестве различных инструментов обучения, их сравнения и дальнейшего усовершенствования методологии их использования. Однако данный подход к отбору технических средств ставит перед исследователями проблему оценивания эффективности технических средств в целом: определения критериев оценки, ее целей, воплощения и обработки результатов.

Одним из наиболее успешных методов оценивания эффективности технологии является метод опроса пользователей. На нем строятся многие методики, например, предложенная в 1986 году Джоном Бруком шкала эксплуатационной пригодности (англ. System Usability Scale, далее SUS) и модель принятия технологии Дэвиса (англ. Technology Acceptance Model, далее TAM), опубликованная тремя годами позже. Рассмотрим более подробно особенности последней методики.

Модель принятия технологии Дэвиса оперирует двумя основными понятиями: субъективная полезность и субъективная простота использования. Субъективная полезность (англ. perceived usefulness) представляет собой величину, отражающую степень уверенности пользователя в том, что используемая технология увеличит его производительность [2, с. 320]. Данный показатель отображает соответствие используемой технологии виду деятельности, в котором она используется. Другими словами, высокий показатель субъективной полезности указывает на соответствие целей технологии целям пользователя и наоборот. Субъективная простота использования (англ. perceived ease of use) является показателем, отображающим степень уверенности пользователя в том, что использование данной технологии будет связано с приложением наименьших возможных усилий [2, с. 320]. Таким образом, второй показатель позволяет принимать в расчет и про-

стоту использования технологии. Данная модель оценивания эффективности построена на концепции, что при создании технологии важна не только ее эффективность как технического средства для достижения поставленной цели, но и ее «понятность» пользователю. В случае сильного дисбаланса данных показателей технология является неэффективной в использовании. Например, при высокой субъективной полезности и низкой субъективной простоте использования технология будет весьма эффективным техническим средством, которое требует высокого уровня технической подготовки пользователя и/или обучения по использованию данной технологии. В противоположной ситуации технология будет интуитивно понятна любому пользователю, но при этом не будет решать поставленные задачи.

Для расчета описанных показателей Дэвис использовал вопросник, состоящий из двух частей — первая часть оценивает субъективную полезность, вторая часть оценивает субъективную простоту использования. Каждая из них содержит по шесть высказываний, истинность которых по отношению к собственному мнению пользователь должен оценить по шкале от одного до семи, где 1 обозначает «совершенно верно», а 7 — «совершенно неверно» [2, с. 340]. Данный вопросник приведен в Таблице 1.

Как видно из таблицы, многие вопросы сформулированы похожим образом, что позволяет повысить общую достоверность вопросника. Однако автор данной модели настаивает на том, что ключевым словом при использовании данной модели становится слово «субъективность», и фактическая эффективность исследуемой технологии может несколько отличаться от результатов опроса. Модель принятия технологии, как видно из ее названия, отражает степень принятия технологии по мнению потенциальных пользователей, а это в свою очередь накладывает сильный отпечаток на их поведенческие стратегии [2, с. 335]. Именно такой разносторонний подход и делает данную модель особенно актуальной для оценивания таких инновационных технологий, как, например, электронное портфолио.

Таблица 1

Вопросник модели принятия технологии Дэвиса

Оценивание субъективной полезности						
1. Использование данной технологии позволит быстрее выполнять поставленные задачи.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
2. Использование данной технологии повысит мою производительность.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
3. Использование данной технологии сделает мою работу более продуктивной.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
4. Использование данной технологии повысит мою профессиональную эффективность.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
5. Использование данной технологии сделает мою работу проще.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
6. Данная технология будет полезной в моей работе.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
Оценивание субъективной простоты использования						
1. Я легко смогу научиться использовать данную технологию.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
2. Мне будет легко добиться от данной технологии именно того, что я хочу.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
3. Использование данной технологии будет понятным и лишенным трудностей.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
4. Данная технология достаточно гибкая, и я смогу легко ее приспособить под себя.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
5. Я легко стану продвинутым пользователем данной технологии.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно
6. Данная технология проста в использовании для любого человека.						
1 — совершенно верно	2 — верно	3 — скорее да, чем нет	4 — затрудняюсь ответить	5 — скорее нет, чем да	6 — неверно	7 — совершенно неверно

Электронное портфолио, являясь усовершенствованной версией обычного портфолио, используемого, например, в живописи и архитектуре как наглядный пример всех работ автора, значительно расширило свой образовательный потенциал за счет внедрения его в среду социальной сети [1, с. 4–5]. Однако способы конкретного воплощения данной технологии отличаются изрядным разнообразием, представляя собой как специализированные сайты или программное обеспечение, так и целые системы управления содержимым. На данный момент идет активный процесс поиска наиболее эффективного воплощения технологии электронного портфолио, и для оценивания и сравнения различных вариантов представляется разумным применение описанной модели принятия технологии.

Сформулированный Дэвисом вопросник представляет собой общую модель для оценивания субъективной эффективности любой технологии, но в случае технологии электронного портфолио список контрольных утверждений может быть изменен для получения более точных результатов. В качестве примера в Таблице 2 мы предлагаем следующий вопросник, основанный на модели принятия технологии Дэвиса и измененный с учетом особенностей технологии электронного портфолио (в Таблице 2 — ЭП) и образовательного процесса в высшей школе. Шкала оценивания верности высказывания остается прежней.

Таким образом, становится возможным оценивание эффективности электронного портфолио не только с тех-

Таблица 2

Вопросник для оценивания субъективной эффективности технологии электронного портфолио

Оценивание субъективной полезности ЭП	
1.	Использование ЭП позволит быстрее выполнять поставленные учебные задачи.
2.	Использование ЭП повысит мою учебную производительность.
3.	Использование ЭП сделает мою учебу более эффективной.
4.	Использование ЭП расширит мой профессиональный кругозор.
5.	Использование ЭП сделает процесс моей учебы проще.
6.	ЭП будет полезно в моей учебе.
Оценивание субъективной простоты использования	
1.	Я легко смогу научиться использовать ЭП.
2.	Мне будет легко добиться от ЭП именно того, что я хочу.
3.	Интерфейс ЭП интуитивно понятен.
4.	Я легко смогу приспособить ЭП под себя.
5.	Я легко стану продвинутым пользователем ЭП.
6.	ЭП просто в использовании для любого человека.

нической точки зрения как средства достижения определенных образовательных целей, но и с точки зрения простоты его использования, что повысит вероятность и качество его внедрения в образовательный про-

цесс. Субъективное оценивание его эффективности наряду с объективным позволит найти оптимальное воплощение данной технологии, что в свою очередь еще более расширит ее функциональность и гибкость.

Литература:

1. Панюкова, С. В., Гостин А. М., Кулиева Г. Создание веб-портфолио студента: Методические рекомендации: учеб. пособие. — Рязань.: «Рязанский государственный радиотехнический университет», 2013 г. — 22 с.
2. Davis, Fred D. Perceived Usefulness, Perceived Ease Of Use, And User Acceptance Of Information Technology / MIS Quarterly, ABI/INFORM Global, Sep 1989; № 13, 3. — Pp. 319–340.

Технология применения системы интерактивного голосования и опроса VOTUM при обучении математики

Сорокина Анна Андреевна, учитель математики

МБОУ «Котлубанская СОШ Городищенского района Волгоградской области»

Статья посвящена вопросу применения системы интерактивного голосования и опроса VOTUM при обучении математики.

Ключевые слова: математика, интерактивно-голосовая система VOTUM, пример из конспекта урока.

The technology of applying (using) interactive voting and VOTUM interrogation while teaching Maths

Sorokina Anna Andreevna, Math's teacher

Municipal Budget Educational Institution «Kotluban Secondary Comprehensive School Gorodischensky District Volgograd Region»

This article is devoted to the question (problem) of applying (using) interactive voting system and interrogation while teaching Maths.

Keywords: Maths; interactive voicing system VOTUM, a fragment of the lesson.

Данная система обладает разнообразным функционалом для применения в образовании. Суть работы

VOTUM в том, что ученики имеют пульты, с помощью которых отвечают на вопросы или вопросы тестов, выбирая

нужный вариант ответа. Сигналы от пультов принимаются ресивером на ПК учителя и обрабатываются в зависимости от выбранного режима работы.

Основные режимы работы:

- индивидуальное тестирования (каждый ученик отвечает на свой тест)
- групповое тестирование (контрольная, т.е. вопросы для всех одни и те же)
- соревнование (это кто быстрее ответит правильно)
- голосование (опрос).

Система позволяет различные варианты обработки полученных результатов, их анализа, выводов о качестве знаний, качестве преподавания. Уровень функциональных связей может быть установлен внутри школы, между школами и в пределах области до уровня Министерства.

VOTUM:

- полностью соответствует ФГОС, о чем есть сертификат
- есть большая база тестов для работы, в том числе готовые тесты включены в поставку.
- обновление базы тестов ЕГЭ и других как дополнительная услуга
- гарантия и техническое сопровождение и поддержка Производителя в режиме горячей линии.

VOTUM:

- Повышение успеваемости.
- Является отличным тренажером для подготовки к ЕГЭ и ГИА.
- Проведение фронтального и индивидуального тестирования.
- Позволяет минимизировать время на проверку работа — система предоставляет отчет сразу с уже выставленными оценками.
- Позволяет проанализировать успеваемость учеников в течение года по разным предметам.
- Позволяет использовать различные медиа материалы в тестировании (картинки, аудио, видео).
- Позволяет проводить уроки в интерактивном режиме, объяснять материал, разбирать ошибки всем классом. Это повышает интерес учащихся.
- Улучшает качество факультативной и внеклассной работы с учениками.
- Снижает конфликтность между учителями и учениками и их родителями.

Для подтверждения предлагаю рассмотреть пример конспекта урока алгебры в 8 классе.

<p>Опрос учащихся по заданному на дом материалу.</p> <p><u>Цели, которые учитель ставит перед учениками:</u></p> <p>показать знания теоретического материала умение определять предикативную основу.</p> <p><u>Цель, которую учитель хочет достичь:</u></p> <p>— актуализация знаний, учащихся для восприятия нового материала</p>	<p>— Прежде чем мы приступим, к изучению нового материала, я предлагаю вам пройти тестирование через систему голосования VOTUM.</p> <p>Тестирование</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Если у двух различных прямых угловой коэффициент одинаков, то... 2. График уравнения $y = kx + l$ — это... 3. Если угловой коэффициент больше нуля, то... 4. Если угловой коэффициент меньше нуля, то... 5. Как зависит положение прямой если $l = 0$... 6. Решить систему линейных уравнений — это... 7. Дана прямая $y = -\frac{1}{2}x + 3$ какой угол образует эта прямая с положительным направлением оси абсцисс? 8. Дана прямая $y = -\frac{1}{2}x + 3$, в какой точке прямая пересекает ось ординат? 9. Дана прямая $y = -\frac{1}{2}x + 3$, проходит ли эта прямая через точку с координатами $(-2; 4)$? 10. Каково взаимное положение двух прямых $y = -\frac{1}{2}x + 3$ и $y = -2x + 3$? <p>— Давайте посмотрим результаты нашего тестирования.</p> <p>Молодцы!</p>
--	--

Использование VOTUM делает процесс обучения творческим для учеников, формирует индивидуальную ответственность за результаты обучения и умение работать в коллективе, способствует достижению высоких результатов в обучении и подготовке к экзаменам.

VOTUM снижает нагрузки учителей на рутинные функции по проверке и оценке знаний. Дает возможность контролировать процесс обучения усвоения знаний учащимися как в разрезе групп (классов) так и индивидуально.

Помогает акцентировать внимание учащихся на усвоении ключевых, базовых тем обучения и проверять их усвоение. Помогает в организации и проведении внеклассных, развлекательных мероприятий в школе. Формализует отношения Учитель — Ученик, Учитель — Родители, существенно снижает конфликтность между ними

VOTUM позволяет разрабатывать самостоятельно любые тесты, для чего имеется специальный встроенный редактор. Предусмотрено использование традиционных редакторов.

Литература:

1. <http://www.bazayg.ru/456/>

Научное издание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

VII Международная научная конференция
Санкт-Петербург, июль 2015 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Подписано в печать 24.07.2015. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 10,26. Уч.-изд. л. 14,28. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии Издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26