

Международная научная конференция

Педагогика: традиции и инновации (II)



Челябинск

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Редакционная коллегия сборника:

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

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Педагогика: традиции и инновации (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — viii, 212 с.
ISBN 978-5-905706-07-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации (II)».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

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

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Варинов В.В., Вахмянин Н.В., Козырева О.А., Горбунова И.А.

Особенности самореализации и отношение спортсменов к бодибилдингу. 1

Гиздтинова Р.Б.

Формирование правовой культуры как условие эмоционально-волевого развития детей раннего юношеского возраста. 4

Исаков Ж.А.

Место рисования с натуры в формировании изобразительного мастерства учащихся профессиональных колледжей. 6

Кенжегараев Н.Д.

Основные принципы методологии формирования интеллектуальной личности на основе концепции А. Кунанбаева «полноценная личность» 8

Подольяк Д.О., Колесникова С.А.

Развитие творческих способностей младших школьников на занятиях по окружающему миру. 11

Мальченко О.Н., Круглов Д.А.

Проектная деятельность в работе волонтерских центров как инструмент реализации олимпийского образования. 13

Матвеев А.А., Пугина Е.Р., Козырева О.А.

Мультисредовый подход в структуре формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя. 17

Миронова А.М.

Различные подходы к понятию «одаренность» 20

Проскуряков П.К., Карагаева Р.Р., Козырева О.А., Зубанов В.П.

Особенности самореализации и социализации спортсменов в спортивной пулевой стрельбе 22

Яцкова О.Ю.

Анализ понятия «творческий потенциал» в современной педагогической литературе 25

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Аветисян Р.Р.

Происхождение медицинских знаний 28

Зражевская М.В.

Низшие технические школы и училища России начала XX в. (на примере Читинской художественно-промышленной школы 1914–1923 гг.) 29

Тяско О.И.

Сравнительный анализ деятельности по устройству детей-сирот в России в XIX и XXI веках. 35

Шульга Я.В.

Эволюция требований к профессиональной подготовке преподавателей. 39

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Беседина А.Ф.

Ознакомление с природой 41

Веретенникова А.Ю., Токарев А.А.

Влияние физического развития на развитие познавательной деятельности
у детей дошкольного возраста 44

Жуйкова Т.П.

Компьютерные технологии как средство формирования элементарных математических представлений
у детей старшего дошкольного возраста 47

Зебзеева В.А.

Экологическое образование детей дошкольного возраста: новые подходы и требования 50

Земскова Ю.А.

Валеологическое воспитание в детском саду 52

Иматова Л.М.

Научно-методические подходы к организации содержания современного дошкольного образования 54

Казакова М.А.

Современные методы работы с детьми дошкольного возраста в условиях отделения социальной
реабилитации несовершеннолетних 57

Малкова Е.Ю.

Анализ современных образовательных методик и систем для детей раннего возраста
в условиях дошкольного пространства 60

Маркина И.А.

Использование проектного метода при ознакомлении дошкольников с фольклорным творчеством
народов Приангарья 62

Павлова Е.В.

Ребенок в мире профессий 64

Ревнивцева Р.М.

Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении 67

Селезнева М.А.

Проект «Великая Отечественная война глазами детей» 69

Токарев А.А.

Нравственное воспитание детей 5–6 лет в детском саду 71

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Абзалова С.С.

Краеведение как средство духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках обществознания 73

Борисов А.А.

Сохранение здоровья детей в период адаптации к школе 74

Бочарникова М.А.

Интегрированные уроки в рамках раннего иноязычного образования 76

Валеева С.А.

Краеведение как средство воспитания толерантной личности на уроках английского языка 79

Кирюханцев К.А., Гизатова И.А.

Экскурсия как средство патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ 80

Коробова О.В.

Обучение произношению английского языка 83

Кузьменко Н.Н.

Эффективные подходы к формированию опыта самостоятельной творческой деятельности обучающихся
на уроках химии 85

Курчанова Е.И., Коскин А.С., Игнатенков Н.Е., Чернышева Е.Н.

Влияние вальдорфских игр подвижного характера на физическую подготовленность учащихся младших
классов 88

Назарова И.П. ИКТ и метод проектов на уроках биологии.	91
Николаев О.С. Использование российских воинских традиций в военно-патриотическом воспитании учащихся.	93
Острикова Е.А. Организация краеведческой деятельности в школе как отражение тенденции регионализации образования.	95
Панкратова Г.П. Ориентиры нового образовательного стандарта: развитие личности младшего школьника через интегрированный курс «Открытие мира».	98
Святкина Н.А., Юдина Г.В. Развитие дизайнерского мышления младших школьников в процессе работы с бумагой на уроках технологии и художественного труда в начальных классах.	100
Скрябина А.Г. Интерактивное обучение как развитие познавательной активности учащихся гуманитарного направления.	103
Смирнова Ю.А. Актуальность самостоятельной работы школьников в образовательном процессе.	105
Стекленева С.Ю. Методика проведения элективного курса по биологии «Пираты органического мира» в профильном обучении.	107
Таушканова А.О., Шанц Е.А. Музей как средство ориентации личности на культурно-исторические ценности.	109
Тохилов У.О., Турсунов Ж.Э. Вопросы формирования методологических, когнитивных и креативных качеств учащихся.	112
Холматова Д.Б. Технология ознакомления учащихся с научными идеями великих мыслителей Востока.	113
Ягудина Р.И. Работа учителя русского языка и литературы с одаренными детьми в средней школе.	115

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Баранова Е.А., Филинова А.М., Козырева О.А., Соловьева Е.В. Специфика моделирования и статистической обработки анкет (на примере СДЮСШОР «Буревестник»).	117
Коновалова О.Н. Применение комплексной методики детского клуба «КАЙ» для образования и развития детей младшего школьного возраста с нарушениями здоровья в процессе медико-педагогической реабилитации.	121
Макеева И.А. Школьный музей: история и перспективы развития.	125
Цыпляева А.В. Вопросы организационно-педагогических основ воспитания личности в условиях дополнительного музыкального образования.	128
Шкитина Л.Ю. Формирование толерантности как фактор развития личности учащегося в условиях работы учреждения дополнительного образования детей.	130

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Гарева Т.А. Нарушения фонетико-фонологической стороны речи у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.	135
Котенева К.А. Направленность и специфика инновационных процессов в подготовке педагога-дефектолога.	136

Майорова Ю.А.

Формирование смысловой стороной чтения «про себя» у младших школьников
общеобразовательной школы. 138

Панфилова Е.В.

Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными
возможностями здоровья 141

Петрова И.Х.

Исследование наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью
в легкой степени 143

Федосеева О.А.

Игровая терапия при аутизме. 146

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алекسانян Г.А.

Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности
студентов СПО 150

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Апанасенко О.Н., Малюкова Е.В.

Психологическая культура личности, ее формирование в вузе 154

Бабенко Е.В.

Информационные технологии в системе заочного обучения 156

Войнова А.В.

Трудности в овладении единицами, описывающих концепт «Время», на занятиях по второму
иностранному языку (немецкий язык) 159

Даськова Ю.В.

Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров
(на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства») 163

Мазеина Ю.В.

Правовая просвещенность студентов педагогических вузов и уровень их правового сознания:
взаимодействие и взаимовлияние 166

Мазко Е.П.

Диалогическая сущность культуры педагогического взаимодействия будущего
учителя иностранных языков 169

Марченкова А.И., Марченков А.Л.

Проблемы травматизма в процессе обучения хореографическому искусству 172

Позднякова Ж.С.

Формирование комплекса педагогических условий реализации системы управленческой культуры .. 175

Пономарева К.А.

Физическая культура студентов: дефинитивная характеристика, научно-методическая система
формирования в условиях педагогического вуза. 178

Пономарева Л.И.

Становление экологической культуры в системе профессиональной подготовки будущих педагогов .. 180

Рустамов Л.Х.

Концепция систематизации непрерывной педагогической практики 183

Цигулева О.В.

Теоретическое обоснование интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему
высшего образования 185

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Демьянова И.В.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров вузовских библиотек города Ульяновска.188

Штенгель Ю.Ю.

Дистанционное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов с использованием доступных интернет-технологий190

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Берлев С.В.

Активизация познавательной активности посредством включения экранно-звуковых средств обучения в процесс учебной деятельности.193

Бодрова Т.Ю.

Основы методологии педагогического тестирования и показатели его качества.194

Бужинская Н.В.

Применение электронных образовательных ресурсов в процессе обучения программированию будущих учителей информатики199

Кузьменко А.В.

Перспективы использования программно-технического комплекса «Электронная школа» в системе начального образования.202

Пономарев А.Ю.

Роль и место информационно-обучающих тренажеров в боевой подготовке подразделений воздушно-десантных войск.204

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Грачева Е.Ю.

Формы проведения занятий в Центре повышения квалификации немецких учителей209

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Особенности самореализации и отношение спортсменов к бодибилдингу

Варинов Владислав Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;

Вахмянин Николай Владимирович, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Горбунова Ирина Анатольевна, аспирант, преподаватель

Новокузнецкое училище олимпийского резерва

В современной педагогической теории и практике сложилась тенденция определения самореализации как социально и личностно обусловленного процесса воплощения в жизнь модели самосовершенствования. Кроме того, *самореализация* — это способность личности, выражающаяся в оптимизации моделей социокультурного взаимодействия, которые являются средствами позитивного преобразования объективной социокультурной действительности, имеющей внутреннюю и внешнюю составляющие. Самореализация может быть профессиональной, коммуникативной, социально-досуговой и т.д.

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

Самореализация важна для человека на разных этапах его возрастного развития, т.к. именно через процесс самореализации субъект общества создает условия для того, чтобы другие люди воспринимали его позитивно и объективно через результаты его деятельности (социализация). Немаловажно отношение спортсменов к определенному виду спорта и возможностей самореализации в нем. Для исследования особенностей самореализации и отношения к бодибилдингу мы использовали анкету [1]. В анкетировании принимали участие студенты-спортсмены Кузбасской государственной педагогической академии (40 чел.), студенты Новокузнецкого училища олимпийского резерва (35 чел.) и 14 студентов-спортсменов из различных

спузов и вузов, обучающихся и проживающих в г. Новокузнецке. Студенты, которые принимали участие в анкетировании, занимаются различными видами спорта. Их позиция также разнообразна к бодибилдингу как виду спорта. Представим в таблицах результаты анализа анкетирования.

В таблице 1 представлено распределение студентов-спортсменов, получающих свое образование в спуззе или вузе, т.е. по специфике получения образования — среднего или высшего профессионального образования.

В таблице 2 отражены результаты достижений в спорте, где незначительными считаются результаты спортсменов, не отразивших свои разряды в области того или иного вида спорта, средними — результаты до кмс, высокими — кмс и выше.

Отношение к бодибилдингу отражено в таблице 3, где есть как отрицательное, нейтральное, так и положительное отношение к бодибилдингу как виду спорта. Особенности позитивного и негативного отношения к бодибилдингу напрямую связаны с высказанной позицией и особенностями тренировочного процесса, реализующего идеи современного бодибилдинга в построении тела, что не всегда правильно понимается в индустрии питания и системе организации тренировок. К женскому бодибилдингу относятся негативнее, нежели к мужскому. Это оправдано с позиции здравого смысла и возможностей построения красивого тела другими видами спорта, приносящими большее удовлетворение и пользу, нежели бодибилдинг.

Данные, представленные в таблице 5, отражают специфику профессиональной деятельности студентов и обучающихся спуззов. Хорошие знания и уровень высоких знаний в области профессионального самоопределения показывают студенты педагогических вузов и спуззов. Это объяснимо с позиции формирования знаний, умений, навыков и компетенций будущего педагога по ФК, а другие спуззы и вузы, в которых обучаются спортсмены, не имеют таких возможностей.

В таблице 6 представлено распределение знаний студентов вузов и спуззов о специфике и особенностях са-

Таблица 1

Место учебы/распределение	вуз	спуз
Количество, чел.	42	47
Относительный результат, %	47,2	52,8

Таблица 2

Достижения в спорте	незначительные	средние	высокие (кмс и мс)
Количество, чел.	13	17	59
Относительный результат, %	14,6	19,1	66,3

Таблица 3

Как Вы относитесь к бодибилдингу?	отрицательно	нейтрально, безразлично	положительно
Количество, чел.	19	20	50
Относительный результат, %	21,3	22,5	56,2

Таблица 4

Знания о бодибилдинге	Не знакомы, слабо знакомы	Знакомы	Хорошо знакомы
Количество, чел.	30	42	17
Относительный результат, %	33,7	47,2	19,1

мореализации. Т.к. анкетирование было проведено со студентами в октябре 2011 года — начало учебного года — основные сведения о проблеме, специфике и возможностях организации самореализации личности в спорте имеют именно то распределение, которое представлено в таблице. Незначительные знания показали студенты спузов и вузов непедagogического профиля и студенты первого курса педагогических спузов и вуза. Особенности понимания самореализации и ее специфических возможностей в спорте (в бодибилдинге) раскрыли студенты старших курсов, изучавших проблему саморазвития, самосовершенствования, самореализации и социализации в различных предметах современной системы педагогической науки.

В таблице 7 отражены результаты анкетирования, характеризующие процесс становления личности педагога по ФК в системе будущих профессионально-педагогических компетенций. Отсутствие рекомендаций — не показатель несформированности профессионально-педагогической культуры, а жизненная позиция, которая говорит, что если ты не приемлешь определенный вид спорта, то вряд ли стоит давать определенные замечания и рекомендации кому-либо в данной области деятельности. Безразличные и опосредованные рекомендации были даны студентами, обучающимися по непедagogическому профилю обучения. Хотелось бы подчеркнуть тот контингент сту-

дентов-педагогов по ФК, который дал рекомендации с позиции антропологического знания, где педагогика предопределяет выбор личности и неустанный поиск в реализации идей, смыслов, теорий, принципов педагогического взаимодействия, в структуре которых немало важную роль уделяют таким социально-педагогическим и профессионально-педагогическим явлениям, как социализация, саморазвитие, самовоспитание, самообучение, самообразование, самоопределение, самосовершенствование и самореализация.

Возможности и специфика самореализации у спортсменов в бодибилдинге неоднозначна с позиции спортсменов, занимающихся и не занимающихся бодибилдингом. Тенденции позитивного и активного принятия бодибилдинга как вида спорта по всем выделенным критериям не значителен — это всего-навсего 7 человек, принимающих бодибилдинг как вид спорта без стремления его корректировать и переправлять в свою профессионально-педагогическую и социально-педагогическую пользу. Это всего 8 процентов от общего количества опрошенных студентов-спортсменов. Данная тенденция хорошо объяснима с позиции закона нормального распределения (распределение Гаусса). Это именно те 5–10 %, которые и определяют тот или иной выбор в поле вычленения и отстаивания определенной идеи. Данная специфика характерна любому виду деятельности. Нет ни од-

Таблица 5

Профессиональная ориентация	Незначительные знания	Хорошие знания о профессиональном самоопределении	Уровень высоких знаний о профессиональном самоопределении
Количество, чел.	17	28	44
Относительный результат, %	19,1	31,5	49,4

Таблица 6

Знания о самореализации как категории педагогики и специфики самореализации в бодибилдинге	Незначительные знания, обыденные знания	Хорошие знания	Уровень высоких знаний
Количество, чел.	20	23	46
Относительный результат, %	22,5	25,8	51,7

Таблица 7

Рекомендации	Нет рекомендаций	Безличностные и опосредованные рекомендации	Рекомендации субъектно-личностного характера, подчеркивающие специфику профессиональной деятельности
Количество, чел.	29	6	54
Относительный результат, %	32,6	6,7	60,7

ного уникального средства или отрасли знания, в которой бы был представлен весь спектр мнений респондентов в 100% своем распределении на одно коромысло дихотомического деления отношения к явлению или тенденции.

И это доказательно проиллюстрировано на примере изучения отношения спортсменов к бодибилдингу, возможности и доказательности своих идей в области самореализации через спорт и бодибилдинг.

Литература:

1. Зауэр, Н.Г. Бодибилдинг и возможности самореализации молодежи в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики / Н.Г. Зауэр, Н.В. Вахмянин, О.А. Козырева // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. заочн. научн. конф. (г. Москва, апрель 2012): в 2-х. — Часть 1. — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 13–15.
2. Козырева, О.А. Возможности и модели социализации в современном воспитательно-образовательном поле / О.А. Козырева, Н.В. Вахмянин // Наука и образование в XXI веке: динамика развития в евразийском пространстве: материалы II Международной научно-практической конференции 19–20 мая 2011. — Т. 1. — Павлодар: Инновац. Евраз. ун-т, 2011. — с. 38–41.
3. Козырева, О.А. Модели формирования культуры самостоятельной работы и самореализации в пауэрлифтинге / О.А. Козырева, Н.В. Вахмянин, Е.Ю. Шварцкопф // Наука и образование в XXI веке: динамика развития в евразийском пространстве: материалы II Международной научно-практической конференции 19–20 мая 2011. — Т. 1. — Павлодар: Инновац. Евраз. ун-т, 2011. — с. 36–38.
4. Шварцкопф, Е.Ю. Культура самостоятельной работы как механизм самореализации в пауэрлифтинге / Е.Ю. Шварцкопф, Н.В. Вахмянин, О.А. Козырева // Наука и современность — 2011: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Часть 1. / под общ. Ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: изд-во НГТУ, 2011. — с. 235–238.

Формирование правовой культуры как условие эмоционально-волевого развития детей раннего юношеского возраста

Гизтдинова Роза Батталовна, преподаватель
Сургутский профессиональный колледж

Условием успешного становления гражданского общества и правового государства является формирование правовой культуры граждан. Именно высокая культура действий и поступков, чувств и побуждений должна являться главным результатом развития личности гражданина нашего общества. Новые реалии жизни, увеличивают эмоциональные нагрузки, требуют от подрастающего поколения волевых качеств, обеспечивающих готовность к социально ценной, созидательной и ответственной деятельности. Интенсивное эмоционально-волевое развитие характерно для личности 15–17 лет — периода раннего юношеского возраста. При этом доминирующим является осознание своей социальной приобщенности и интерес к сути правовых отношений между людьми. Многие мотивы поведения юношей, по мнению Б.Г. Ананьева, обусловлены притязаниями на взрослость. Активизация гражданской позиции этой категории студентов способствует проявлению инициативы, самостоятельности, что в свою очередь, создает возможность для вовлечения в разнообразную правовую деятельность. Однако именно в этом возрасте проявляются слабости, эмоциональная неустойчивость, недостаточный опыт осмысления и реализации совокупности нравственных и правовых отношений к окружающим, ответственности за свои поступки, нередкое использование гипертрофированных потребностей и негативных средств для самоутверждения и самовыражения. Среди причин правонарушений исследователи выделяют как психологические: нарушения в эмоционально-волевой, мотивационной, нравственной сферах (Л.И. Божович, М.Н. Овчинникова, Н.В. Морозова, Э. Фромм и др.), так и социально-психологические факторы: негативные влияния микросреды, недостатки школьного (Л.А. Пергаменщик, И.А. Фурманов, А.А. Аладын, С.В. Отчик и др.) и семейного воспитания (А.А. Аладын, И.И. Лунин, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.).

Чаще всего правонарушения совершают так называемые «трудные», педагогически «запущенные» дети. У большинства из них в структуре личности доминируют отрицательные качества: лень, безволие, безответственность, неорганизованность, несамостоятельность, нечуждость, агрессивность и т.п. Именно они, молодые люди в возрасте 15–17 лет, становятся студентами профессиональных колледжей. Возникает необходимость в педагогическом развитии таких эмоционально-волевых качеств как целеустремленность, ответственность, самообладание, создающих основу к восприимчивости отрицательных влияний. Ключевыми для современного студента профессионального колледжа компонентами правовой культуры являются: ориентация на ценности правового

государства и гражданского общества, знание действующего законодательства, правильное его понимание, соблюдение, исполнение, применение, нетерпимое отношение к любым нарушениям законности, сознательное и добровольное следование закону.

Уроки права являются важнейшей базой для формирования правовой культуры, пробуждения интереса к правовым знаниям и правовым институтам, для укрепления отношения к праву, как к механизму бесконфликтной реализации своих интересов в современном мире. Изучение правовых знаний направлено на формирование у детей основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями и идеалами российского гражданского общества, что является условием развития эмоционально-волевой сферы как единого механизма саморегуляции личности.

Познавательные процессы должны быть связаны с переживаниями, и с созидательной деятельностью самих студентов. Необходимо изучать правовые знания на основе проблемно-рефлексивного подхода, строить учебный процесс в виде последовательного осмысления, анализа и принятия решения по наиболее актуальным социально- и политико-правовым проблемам, строить обучение на материале близком для юношей, согласованно с их реальными жизненными интересами. Однако, многие учителя продолжают работать, не считаясь с проявлениями эмоциональной восприимчивости и волевых усилий, игнорируя их значение в развитии личности детей раннего юношеского возраста.

Развитие эмоционально-волевой сферы реализуется в деятельности и зависит от уровня правовой культуры личности студента 15–17 лет, и в свою очередь влияет на его поведение и деятельность.

На наш взгляд, педагогические условия эмоционально-волевого развития личности на уроках права должны включать следующие структурные компоненты: когнитивный компонент (правовые знания), мотивационно-оценочный (отношение к праву, правовые убеждения), деятельностный (поведенческая позиция).

Практически это может быть реализовано следующими этапами:

1. Принятие и понимание студентами учебной задачи.
2. Планирование путей решения учебной задачи.
3. Операционально-исполнительский этап.
4. Оценочно-рефлексивные действия.

1 этап «Принятие и понимание студентами учебной задачи» начинается с создания проблемной ситуации.

Так, перед студентами первого курса профессионального колледжа на уроке «Право» после изучения учебного

материала «Избирательные системы. Избирательный процесс» была поставлена проблема: разработать сценарий с учетом стадий избирательного процесса, провести сюжетно-ролевую игру и подготовить сообщение (сочинение, доклад, компьютерную презентацию, эссе и тд.) о значении выборов в жизни общества и государства.

На этапе планирования путей решения учебной задачи студенты, рассматривая каждый из стадий, решают как содержательные, так и организационные вопросы в режиме делового сотрудничества.

Операционально-исполнительский этап включает в себя следующие действия: формирование групп, выбор лидеров, планирование по организации и содержанию деятельности, распределение ролей, определение регламента, индивидуальная и групповая отчетность, выступление групп.

На данном этапе студенты распределяют между собой вопросы, роли, определяют обязанности каждого члена группы, осуществляют обзор информации, обмениваются ею, уточняют, варьируют содержание, сочиняют тексты и роли, готовят необходимое оборудование и оформление. Группы формируются в количестве четырех — пяти человек с учетом предпочтений, возможностей, способностей. Учет индивидуальных особенностей эмоционально заряжает студентов, способствует включению в деятельность.

Студенты, в первое время, ощущают неуверенность, ограниченность и несостоятельность собственных знаний и умений. Анализируя ситуации, возникшие в процессе работы, студенты осознают свою некомпетентность. Но в то же время, эмоциональная насыщенность изучаемого содержания и творческой деятельности значительно повышают уровень мотивационной готовности и эмоционального проникновения студентов в содержание и в поисковую работу, обеспечивают процессы самоорганизации, саморазвития в процессе волевого действия.

Определение регламента выступлений групп.

Разработка сценария и проведение сюжетно-ролевой игры требуют большого количества времени. Выход мы видим в экономии времени за счет использования технологии проектного обучения, межпредметной и внутрипредметной интеграции, сочетания урочной и внеурочной деятельности, а также оптимизации путей решения организационных вопросов, так как с опытом умения становятся быстрыми и точными.

Индивидуальная и групповая отчетность (промежуточная, итоговая).

Преподавателем и лидерами групп ведется дневник, где оценивается деятельность студентов на всех этапах, фиксируются результаты, замечания, предложения.

Выступления групп, проведение сюжетно-ролевой игры «Избирательный процесс».

Выступление групп, представление ими творческого продукта, сопровождается открытым обсуждением творческих работ. Экспертами являются сами студенты и преподаватель. «Рождаются» новые идеи, формулируются предложения, замечания, оценки со стороны «зрителей». В ходе реализации деятельности действия корректируются, апробируются новые варианты, уточняется и дополняется содержание представляемого материала. Важное значение приобретает умение преподавателя профессионально ориентировать на ценности правового государства и гражданского общества, создать условия для развития эмоционально-волевых качеств, организовать совместные коллективные усилия и переживания, объединить и мобилизовать всех участников вокруг единой задачи.

Ведение видеозаписи на данном этапе деятельности многократно стимулирует студентов к ответственному поведению, с одной стороны, с другой — обеспечивает эффективность следующего оценочно-рефлексивного этапа.

Оценочно-рефлексивный этап включает следующие виды действий:

— Просмотр видеозаписи, систематизация, анализ, обобщение, оценка результатов работы.

— Коррекция деятельности, итоговое оформление работы.

Таким образом, среди наиболее эффективных методов обучения студентов первого курса профессионального колледжа на уроках права особое место занимают методы и приемы развивающего и субъектно-деятельного обучения (метод проектов, критического мышления, игровые методы; приемы правового обучения: словесной коммуникации, словесно-понятийного мышления, работы с прессой, письменно-графические приемы и др.), которые не только повышают интерес к предмету, но и обеспечивают более глубокое усвоение содержания, выработку гражданской позиции, навыков законопослушного поведения и моральных принципов, приверженность демократическим ценностям, формируют в студентах такие эмоционально-волевые качества как целеустремленность, инициативность, организованность, дисциплинированность, настойчивость, решительность, самостоятельность, смелость, исполнительность, самообладание.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. / Б.Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977.
2. Иванов, С.А. Психологические факторы и коррекция отклоняющегося поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / С.А. Иванов. — М., 2006. — 155 с.
3. Ильин, Е.П. Психология воли. / Е.П. Ильин; 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009.

Место рисования с натуры в формировании изобразительного мастерства учащихся профессиональных колледжей

Исаков Жасурбек Арифжонович, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

В настоящей статье автор ведет речь о важной составляющей обучения изобразительному искусству как работа с натурой, уделяет особое внимание практическим аспектам данной работы.

Ключевые слова: натура, изобразительное искусство, будущий художник, зрительная память, представление.

Занятия изобразительного искусства, посвященные рисованию с натуры, является начальным этапом обучения изображению действительности в правдивых образах и формирования пространственных представлений. Для правильного, изображения предметов на поверхности бумаги необходимо в совершенстве владеть теоретическими знаниями по изобразительному искусству и уметь применять их на практике, уметь рисовать с натуры, и по памяти, по воображению. Естественно, чтобы решать подобные творческие задачи, необходим талант художника, систематическая и неустанная работа над собой.

Одной из основных задач изобразительного искусства является формирование знаний и умений учащихся, как результат изучения граней, секретов мастерства в изображении.

Обучение рисованию связано с решением следующих взаимосвязанных задач: восприятие предмета с натуры, наблюдение, сопоставление предметов, различение их по форме, цвету, свойствам материала, а также пространственное воображение его конечного состояния. Для этого, прежде всего, нужно научить учащегося изучать природу, правильно и правдиво её рассмотреть. В свою очередь, это является наиболее трудной и наиболее важной задачей. В процессе изображения учащийся должен быть внимательным, уметь рисовать, размышляя как на занятиях по точным наукам [1, с. 23–25].

В процессе занятий учащийся должен усваивать основы, методы правдивого (реалистического) рисования, овладевать мастерством изображения, соблюдать последовательность, правильно применять средства изображения.

На теоретических и практических занятиях учащийся изучает закономерности изобразительного искусства, повышает свои навыки, учиться работать с карандашом, кистью, различными красками, учиться смешивать краски для получения необходимого оттенка. Важно, чтобы учащийся формировал чувство восприятия сложных и составных цветов, понимать гармонию цветов, и эффективно используя её, развивал пространственные представления.

Все формы в природе, в частности и тело человека являются сложной пластической формой, состоящей из единства различных геометрических фигур. По этому начальные занятия по изобразительному искусству посвя-

щают рисованию простых геометрических фигур в различных состояниях и ракурсах.

Принимая во внимание особую роль изобразительного искусства при подготовке кадров, каждый начинающий специалист должен помнить и соблюдать требования известных деятелей в области изобразительного искусства [2, с. 33–34].

Задача изобразительного искусства — развитие будущим художником пространственных представлений посредством чувства вселенной и живого изображения в процессе своей работы.

Изобразительное мастерство формируется посредством упражнений реалистичного изображения с натуры. О чем писали и говорили многие исследователи и специалисты.

Для того чтобы правильно изобразить предмет, нужно научиться правильно рассматривать его своеобразные стороны. Это не просто, и требует систематической работы. Еще одна трудность рисования предмета с натуры заключается в восприятии, осознании натуры. Как известно, люди по-разному представляют предметы и их изображение. Что, в свою очередь, зависит от строения глаза человека и, в особенности, от его способности увидеть.

Немаловажной задачей при обучении молодого поколения является формирование у художника способности видеть и изображать с расстояния. Видеть и изобразить форму предмета с расстояния (в пространстве) означает видеть предмет «в полном объеме», в трех измерениях (высоту, ширину и плоскость).

Основной задачей на занятиях является реалистичное изображение натуры, правильное отражение его размеров. Добиваются этого с помощью глазомера (измерения расстояния и размеров предмета на глаз) и правильного направления глаз. Для правильного определения расстояния и размеров предмета важно развивать способность присматриваться.

Для развития данной способности в процессе работы целесообразно на постоянной основе определять пропорции на глаз. Требования к точности рисунка учат будущих специалистов быть внимательнее, ответственнее в отношении своих работ, внимательно анализировать природу, и в то же время развивает способность запоминать увиденный облик.

Зрительная память важное и ценное свойство человека. Оно сохраняет в памяти точное и общее представление о форме, пропорциях и строении предмета. Это позволяет рисовать предмет по памяти, по воображению, и облегчает работу начинающего художника по составлению в будущем самостоятельных композиций.

В результате занятий по рисованию с натуры развивается способность к зрительной памяти. Подобные упражнения, особенно плодотворны для учащихся профессиональных колледжей. Данная система работ важна для упрочения в памяти (зрительных) представлений о форме, конструкции, пропорциях и пластике предметов — естественный вид предметов. Для этого целесообразно выполнение кратковременных зарисовок и рисунков. На занятиях по укреплению зрительной памяти. Прежде всего, запоминаются основная часть, второстепенные части игнорируются, главное — запомнить общую форму. Также, в ходе занятий расширяется и углубляется степень запоминания: запоминаются и второстепенные части. Зарисовки и рисунки развивают у учащегося реалистичное — полное видение натуры [1, с. 12—16].

Во многих случаях учащийся работает беспорядочно, больше уделяет внимания частям, а не общей форме, и не осознает полностью сущности каждого элемента. Если учащийся способен видеть изображение в полном объеме, и соблюдая принцип «от общего к частям и от частей к общему», работа его будет эффективна. Систематическая работа по изображению частей в сравнении с общим предметом позволяет устанавливать одновременно контроль над каждой частью.

Определение пропорций и линейно-конструктивного строения предмета посредством штрихов требует от художника работать одновременно над целым рисунком. При выполнении задач по рисованию от простого натюрморта до тела человека, имеющего сложное строение, особое внимание уделяется данному принципу.

Путем усвоения изображения можно в известной мере развивать способность полного видения. Успех выполняемой работы зависит от правильного расположения учащегося у мольберта и умения правильно держать карандаш [3, с. 48—49].

Учащийся должен карандаш с конца противоположного заточенному концу. Так, можно двигать им под

любым углом в отношении холста. Для того чтобы обеспечить прочное состояние руки малый палец едва упирается на мольберт. Необходимый тон получают посредством параллельно рисования штрихов в равных интервалах. Для перехода с насыщенного цвета на не насыщенный на сферических поверхностях уменьшается, или увеличивается интервал между штрихами, и сильнее или слабее надавливают карандашом на поверхность.

Известно, что невозможно рассмотреть полный объем предмета с одной лишь стороны. Только рассмотрев каждую часть предмета вокруг можно представить реальную форму предмета. Результатом мастерства представления и воображения вида предмета в пространстве является реалистичное его изображение. По этому с учетом света, падающего на предмет, и образуемой при этом тени с помощью границ и контуров предмета, которые нам видны, мы получаем представление о не видимой стороне предмета. Эти особенности зрительного восприятия и определяют закономерности реалистического изобразительного искусства. В свою очередь, реалистичное изображение должно иметь такие особенности, которые бы позволяли правильно воспринять или понять изображение по форме, цвету (тону) предмета.

Обучение изобразительному искусству начинается с обучения наблюдению предметов в пространстве. Основной целью является достижение умения правильно изображать предметы. В реалистическом изобразительном искусстве формы и предметы изображаются так, как они существуют в природе, и как их воспринимает человеческий глаз. Для этого учащийся должен владеть некоторыми особенностями зрительного восприятия, знать правила и приемы изображения формы на поверхности бумаги в полном объеме. Процесс обучения рисунку, как и всем другим видам и жанрам изобразительного искусства, предусматривает ход занятий от простого к сложному. При этом если предыдущее занятие учащимся усвоено не достаточно, понимание последующих более сложных заданий будет еще более затруднено.

Таким образом, рисование с натуры составляет основу обучения изобразительному искусству, что требует особого внимания данному виду работ в учебном процессе профессиональных колледжей.

Литература:

1. Бойметов Б. Каламтасвир. 1-кисм. — Т.: 2006.
2. Бойметов Б. Портрет каламтасвир 1-кисм. — Т.: 2001.
3. Толипов Н., Абдирасилов С., Орипова Н. Рангтасвир. 1-кисм. — Т.: 2003.

Основные принципы методологии формирования интеллектуальной личности на основе концепции А. Кунанбаева «полноценная личность»

Кенжегараев Ноябрь Джанатович, кандидат филологических наук, и.о. доцента
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Основные три принципа формирования интеллектуальной нации, обозначенные в проекте Лидера нации Н.А.Назарбаева «Интеллектуальная нация — 2020», требуют особенных, разносторонних разработок. Концепция А. Кунанбаева о «полноценной личности» тождественна с идеей интеллектуальной нации. Концепцию «полноценная личность» мы не должны изучать, интерпретировать в узком аспекте, связывая его наукой о нравственности, трактовать только в религиозно-философском контексте. Науку о совести, науку о нравственности, о человечности, проблему формирования совершенного человека, пути человека к полноценности Абай толковал исходя из социально-политического дискурса. Его особо не заботила безгрешная жизнь, земное и потустороннее счастье и благополучие отдельных персон, индивидов. «Полноценный человек» в понимании Абая от религиозно-философского контекста превращается в социально-политического, человеческого и приобретает эстетический, культурный характер. Развивая все необходимые институты ценности, «полноценный человек» у Абая должен трудиться для будущего своей страны и его успешного развития. Этим он поднимается до высшего уровня категории эстетики — «эстетики служения». А. Кунанбаев на примере своей жизни и деятельности показал, каким должен быть «полноценный человек». Все личностные качества человека, передающиеся в ходе формирования как личности (нравственное, религиозное, социальное, философское, духовное, этическое, моральное, мировоззренческое, политическое, эстетическое, педагогическое, юридическое, и т.д.), должны сосредотачиваться в одном — в «эстетике служения», т.е. быть «полноценным человеком» не только в познавательном, теоретическом плане, а на практике и в деле. Исходя из хадиса «Лучший человек тот, который приносит людям добро», по видению Абая, духовно развитый полноценный человек — это творящий добро и пользу обществу, среде, народу, человечеству и всему миру человек. Полноценная личность Абая — социальная личность, социализированная личность. Эти идеи А. Кунанбаева созвучны и взаимосвязаны с первым принципом, предложенном в проекте «Интеллектуальная нация — 2020» Лидера нации: «Нам нужны люди, которые знают, как работать в XXI веке. Профессионалы, прекрасно разбирающиеся во внутренних и международных процессах. Патриоты, ставящие государственные интересы выше частных».

Сегодня самым ценным качеством становится креативное мышление, умение перерабатывать знания, рождать новые решения, технологии и инновации» [1]. Креативное мышление, умение быть полезным и служить

своему обществу и всему человечеству, критическое мышление, способствующее осмыслению смысла жизни и оцениванию роли каждого человека в этом мире — это те принципы, необходимые для полноценного развития личности.

В концепции «полноценная личность» и в целом творчестве А. Кунанбаева, в частности, теме «Наука» уделяется особое значение. Поэт классифицировавший науку, возвышает Науку, ставя ее на самую передовую позицию. Одним из основных трех качеств «полноценного человека» Абай считает разум. Разум в понимании Абая синоним науки. Он ни раз показывал, что без разума не бывает науки и без науки не бывает разума, эти качества друг друга дополняют, способствуют усовершенствованию друг друга. Абай делит науку на три вида: человеческие науки, наука о Боге, наука естествознания. «Известно, что Наука — один из ликов Всевышнего, потому и любовь к Науке — признак человечности и искренности» [2, 215], — так возвышая роль науки в человеческой жизни Абай призывает человечество стремиться к науке. Абай думает, что все три вида науки должны сгруппироваться, концентрируясь в одном человеке. Человечество не должно ограничиваться только человеческими науками, у человека, стремящегося к человеческим наукам, должна быть любовь к науке о Боге. В 38 слове назидания Абай выдвигает концепцию «Хакима». Хакимом он называет человека, совмещающего все три вида науки. Человека, специализированного в человеческих науках и естествознания, он называет Ученым. Хаким, по мнению Абая, колоссально полезнее человечеству. «Не будь этих мыслителей (хакимов), идущих верным путем, наступило бы всеземное крушение. Эти истинные ученые (хакимы) являются костяком всех человеческих творений, их умами приводится в порядок все, что есть на земле. Их деятельность направлена на земное благоденствие, как говорится: земная жизнь — есть возделанная нива для жизни загробной».

Не всякий ученый — мудрец, но всякий мудрец — ученый» [2, 225], — этими мыслями Абай говорит о том, что идеал и образец совершенствования человека это — хакимы. Каждый человек, родившийся на свете, созданным человеком должен стремиться к полноценности, мудрости. По мнению Абая, хакимы не должны только размышлять о земных благах и заботах. Он ставит примером деяния мусульманских хакимов, заботившихся о сущностях и необходимостях двух миров. «Пусть они (хакимы) не являются нашими духовными пастырями, но они заслуживают нашу признательность, ибо, как сказано пророком в Хадисе, лучшими из людей считаются те, кто приносит пользу окружающим».

Эти люди (хакиды) не знают ни сна, ни покоя, ни развлечений, они находятся в неустанном поиске полезных для человечества открытий, они добыли электричество, подчинив человеку энергию молнии, научились держать связь друг с другом на огромных расстояниях, заставили огонь и воду выполнять колоссальную работу, непосильную тысячам людей, они совершенствуют человеческий разум, учат нас отличать добро от зла, несомненно, мы во многом обязаны им» [2, 226]. Анализ качеств хакима дает нам полное право говорить, что Абай очень хорошо был осведомлен информацией о современном развитии Европейских стран — каких достижений науки, научно-технического прогресса, индустриально-инновационного развития они достигли и пользуются. Ставит в пример казахскому народу, указывая к каким достижениям науки общество должно стремиться и не забывая о духовности, человечности людской сущности.

Исходя из того, что первым принципом формирования интеллектуальной нации является — наука, образование, наука приносящая благо и добро всему земному шару, человечеству, интерпретирования науки в целом и цели науки Абаем взаимосвязаны, преемственны с идеями проекта Лидера нации.

Разделяя разум на холодный разум и светлый разум, Абай поднимает вопрос о пользе и вреде разума на человеческое общество. В концептуальном, программном стихотворении «В интернате учатся» («Интернатта оқып жүр») Абай затрагивает глобальную проблему политики и философии образования и педагогики, воспитания. Хотя автор описывает действительность казахского общества, но проблема общая для человечества. Проблема мотива и морали образования и стремление к науке каковыми должны быть и каким целям стремится подрастающее поколение казахского народа — вот что волнует автора. Во времена Абая и в нынешнее время очень много людей, стремящихся к образованию и науке только в материальных, корыстных, карьеристических целях. Критикуя стремление и мотивы детей и их родителей, А. Кунанбаев призывает казахское общество, человеческое общество в целом учиться, просвещаться не только в материалистических целях, в целях материального обогащения, а в целях усовершенствования человеческого разума и души, морали. «Пайда ойлама, ар ойла — Не думай о выгоде, думай о человечности» звучит концепция мудреца. С этой концепцией Абай указывает инновационный путь в науке: мораль и духовность — вот что должно быть в истоке каждого научно-технического прогресса и развития.

Получение современного, востребованного образования, применение полученного образования в развитии общества, совмещение с принципами человеческих ценностей, с помощью критического мышления направлять себя в осуществлении своих деяний на благо себя, общества, человечества в целом, эти идеи являются сущностью научного дискурса трудов А. Кунанбаева и созвучны с принципами проекта интеллектуальной нации.

Вторым ключевым моментом реализации проекта

«Интеллектуальная нация — 2020» является мощная информационная революция. А. Кунанбаев как передовой образованный человек в своем обществе узнавал очень много информации о процессе мирового развития. Наряду с литературой и культурой, Абай знакомил казахский народ с достижениями мировой цивилизации развитых стран во всех направлениях человеческой цивилизации, в том числе и с информационным развитием. Эту идею подтверждает то, что он говорил о таких достижениях научно-технического прогресса, как: машина, фабрика, электр, энергия, завод, мобильная коммуникация (телефон, телеграмма, радио) и призывал казахское общество к образованию и развитию. Эти плоды человеческой цивилизации, приводящие современными источниками Абаем, в казахском обществе не существовали, народ не был знаком с достижениями научно-технического прогресса. Осознавая все это, А. Кунанбаев хочет, чтоб казахское общество как развитые государства мира переступило в стадию индустриального развития. Мечта индустриализации Абая отчасти осуществилась на протяжении XX века с громадными потерями казахского народа. И ныне Казахстан не смог превратиться в индустриализованное государство, далеко отстает от развитых, конкурентоспособных стран. Исторически осмысляя историю развития казахской государственности Лидер нации делает громадное усилие на индустриализацию страны, пути и технологии превращения Казахстана в конкурентоспособную, индустриализованную страну, разрабатывая проект «Интеллектуальная нация — 2020».

В качестве третьего принципа проекта «Интеллектуальная нация — 2020» отмечается духовное воспитание молодежи. Одним из негативных воздействий процесса глобализации является оторванность казахской молодежи от родной почвы, преобладание потребительского сознания, культивирования материального богатства, материалистического прагматизма. Озабоченный широким распространением этих нездоровых лжеценностей, Лидер Нации призывает противопоставить этим явлениям укрепление национально-культурных ценностей и нравственность молодого поколения, являющимися очень правильными, существенными. «Знания или профессиональные навыки не могут быть созидательной силой, если не основаны на национальных приоритетах, нравственных ценностях, понятиях общественного долга, социальной солидарности и преемственности поколений» [1], — эти концепции Лидера нации охватывают все накопившиеся в казахском обществе самые злободневные, острые проблемы. В произведениях А. Кунанбаева поднимается аналогичная с идеями Лидера нации тематика. В стихотворении «В интернате учатся» («Интернатта оқып жүр») Абай призывает молодежь приучить к национально-культурным ценностям. Он обращает внимание народа на то, что молодое поколение, обучающееся в русских школах безграмотны в области исламской религии и религиозной морали. В двадцать пятом слове А. Кунанбаев рассуждает о проблемах воспитания, образования молодежи, пути

формирования полноценного человека: «Хорошо бы дать казахским детям образование и вполне было бы достаточно научить их сначала хоть тюркской грамоте. Но наша земля Дар-аль-Харб, здесь с начала надобно скопить богатство, потом знать персидский и арабский языки.

Нужно учиться русской грамоте. Духовные богатства, знания, искусство и другие несметные тайны хранит в себе русский язык. Чтобы избежать пороков русских, перенять их достижения, надо изучить их язык, постичь их науку. Потому что русские, узнав иные языки, приобщаясь к мировой культуре стали такими, какие они есть. Если ты будешь знать их язык, озарится твой внутренний мир» [2, 185]. Абай недаром говорит о том, что начальное образование нужно давать на родном языке, приобщая ребенка к национально-культурным ценностям, в том числе и религиозным ценностям. В подростковом возрасте можно начать обучение других языков и предметов. Он выдвигает идею о правильности религиозного обучения и морали в целях нравственного воспитания человека. Абай сторонник симбиозного, синтетического метода в обучении. Он убежден, что, в целях духовно-нравственного воспитания, детей нужно учить канонам религии и религиозной нравственности. Будучи духовно развитым и верующим человеком он в дальнейшем правильно будет определять приоритеты и стратегии своего развития. Современная образовательная политика и педагогика Казахстана идет к этому. Это обусловлено социально-политическими условиями, ослаблением нравственности населения. В настоящее время мы обращаемся к методике джадидизма, то есть методике предлагаемой А. Кунанбаевым. Это один из правильных путей и методик обучения и воспитания человека.

«Казахи, обучающие детей в русских школах, пытаются использовать их грамотность как знак превосходства в распри с сородичами. Избегай этих намерений. Стремись научить детей честным и разумным трудом добывать свой хлеб, пусть другие последуют доброму примеру, тогда мы не будем терпеть произвол вельможничавших русских, коль у них нет единого для всех закона. Нужно учиться, чтобы узнать то, что знают другие народы, чтобы стать равными среди них, чтобы стать защитой и опорой для своего народа. Пока из той молодежи, что получила русское образование, не вышло выдающихся личностей. Потому что родители и родственники портят их, сбивают с праведного пути» [2, 186], — остро критикуя общественное сознание казахов и их детей, конкретно указывает какими мотивациями должно руководствоваться общество. Мотивационная концепция общества в плане науки и образования, в человеческом развитии и в формировании полноценной личности А. Кунанбаева тождественны концепциям Лидера нации. В третьем принципе формирования интеллектуальной нации и интеллектуальной личности Н. Назарбаев глубоко акцентирует свои мысли на концепции мотивизации молодого поколения. Развивая идею А. Кунанбаева, Лидер нации призывает общество к национальным и общечеловеческим ценностям: «Наше молодое поколение должно однозначно ус-

воить старую как мир истину — настоящего успеха в жизни добивается только тот, кто приносит пользу людям и своей стране» [1].

А. Кунанбаев считает, что наука должна служить человеческому обществу, в усовершенствовании сознания человечества. Наука не должна быть орудием верховенства одного человека над другими, одного государства над другими государствами. Наука и научно-технический прогресс должен руководствоваться созидательной мотивацией. Как отмечает А. Кунанбаев: «Мы стремимся овладеть знаниями в целях наживы. Напротив, используем богатство на пути к овладению знаниями. Искусство — вот подлинное, неиссякаемое богатство, учиться ему — самое благородное дело. Знания должны служить справедливости и отвечать требованиям закона Божьего» [2, 228]. Абай считает науку, стремления к науке долгом человека перед Создателем, перед его деяниями. Путь науки — это путь к истине, путь справедливости, Божий путь. Это своего рода гуманизация науки. Абай видит, что не все люди придерживаются этого закона. Человечество в основном использует свое знание, открытие, научные достижения только в материальных целях, в целях верховенства и власти над остальными. Абай считает эту идеологию неправильной, несправедливой, расходящейся с Божескими законами. Наука принесет человечеству добро тогда, когда сроднится благими нравами и Божеским законом. Концепция А. Кунанбаева о мотивах науки остается до сих пор актуальной. Наука в современном человеческом обществе приобрела политико-экономический характер. Ученые привержены к земным благам и радостям. Открытия и научные достижения пользуются в целях прибыли, материального обогащения, власти, карьеры. Научные открытия и достижения коммерциализованы, являются источником финансовой выгоды. Суровые и реальные требования рыночной экономики и капитализма, отношении материального прагматизма внесли свои коррективы. Но это никому не дает право забывать и затмить основные предназначения и цели науки. Если задуматься в общечеловеческом масштабе о благополучии и мире, процветании всего земного шара, нынешнему человеческому обществу нужно поменять, переоценить свои ценностные приоритеты. Для спокойствия и мирного сосуществования всех стран и людей на свете, для торжествования равенства и справедливости во всем человечестве, человеческое общество вынуждено переоценить свои ценностные институты и развиваться в направлении гуманизации и духовности, богопослушания и богоугодности. В современном мире не прекращаются войны и беспощадные кровопролития, это тенденция с каждым годом усложняется, человечество на грани катастрофы. Это не говоря о чудовищных войнах, которые пережила Земля. Ложные стереотипы, основанные на материальных ценностях, приводят человечество к конфликтам, кровопролитию, убийству, жестокости и являются большим и непростительным изъяном человеческого общества.

Литература:

1. Назарбаев Н. Выступление на встрече со стипендиатами программы «Болашак». г. Астана. 30 января 2008 г. [WWW-документ] URL. Электронный ресурс. www.akorda.kz.
2. Абай. Книга слов. Поэмы. Перевод с казахского К.Серикбаевой, Р.Сейсенбаева. Алматы: Ел, 1992.

Развитие творческих способностей младших школьников на занятиях по окружающему миру

Подoliaк Дарья Олеговна, аспирант

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

Колесникова Светлана Анатольевна, учитель начальных классов

МОУ СОШ №5 (п. Дарасун, Забайкальский край)

В настоящее время в школах введен новый стандарт образования. Актуальной стала концепция развития универсальных учебных действий, разработанная группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова. Так какова же миссия перспектив развития нашего общества, нашей семьи, наших учителей и детей через начальную школу, в которой введен новый непривычный стандарт образования? Данная концепция в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ. Она необходима для планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, начальной школе и обеспечение преемственности образования. Концепция должна стать основой для разработки учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий в системе начального образования [3, с. 2].

По мнению известного российского психолога А.Г. Асмолова начальная школа — это школа мотивообразования, в том числе школа развития мотивов личности к познанию и творчеству. Школа мотивообразования должна начинаться с директора и учителя школы; это школа позитивной социализации личности ребенка, где ключевыми установками позитивной социализации личности являются установки, направленные на приобщение социальных норм, социальных эмоций. Здесь создаются установки на развитие учебной самостоятельности ребенка; это школа порождения ценностной картины мира ребенка; это школа понимания, школа ценностной педагогики, школа диалога культур; это школа проектирования универсальных учебных действий; это школа совместных действий ребенка со взрослым и продвинутым сверстником; это школа культурно-деятельностной педагогики вариативного образования, где основная задача состоит в разработки программ школьного обучения и

новых программ профессиональной подготовки, профессионального развития директоров и учителей начальной школы; это школа игровой и проективной дидактики; это школа жизненных задач, а не только традиционных задач, в которых «все дано»; это школа диагностики развития успехов ребенка. Здесь имеется ввиду то, что в школе у ребенка должно рождаться главное новообразование — *вера в себя*. И, наконец, начальная школа — это зона ближайшего развития российского общества, где слова инновационное общество, креативное общество должны быть перестать декларациями, а должны стать делами. И тогда начальная школа поведет за собой развитие общества, а не будет плестись в хвосте у развития [1, с. 19–24].

Каким должен быть учитель в начальной школе, умеющий увидеть и «взрастить» творческий потенциал каждого ребенка? По нашему мнению, такой учитель должен быть для детей другом, помощником, советчиком, а не просто лектором, дающим им необходимый запас знаний. Учитель — это не только носитель какой-то информации, а создатель условий самореализации ребят, свободы творчества, возможности применить неординарное мышление. Творчество — обязательная составляющая жизни современного учителя.

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

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

- проведение уроков в школе;
- владение разнообразными профессионально-необходимыми практическими навыками;
- организационно-методическое обеспечение своей профессиональной деятельности, включающие разработку практических, контрольно-оценочных заданий и т.д.;
- поиск и разработки новых педагогических методов и образовательных технологий повышенной эффективности;
- умение анализировать все компоненты своей педагогической деятельности и себя как личность и индивидуальность;
- индивидуальная работа с учащимися;
- работа с родителями учеников;
- реализация воспитательных функций в процессе индивидуальной и групповой работы с учащимися, а также неформальное общение с ними;
- непрерывное профессиональное и личностное развитие, включающее повышение своего общекультурного уровня и умение управлять своим психическим состоянием;
- повышение педагогической компетентности и профессиональности;
- применение ранее созданного педагогического опыта в новых условиях;
- совершенствование известного в соответствии с новыми задачами;
- умение видеть ближнюю и дальнюю перспективы;

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

- вариативность мышления — умение развивать идею и видеть набор вариантов в ее решении;
- аналитические умения педагога — умения выявлять ранее не познанные закономерности обучения и воспитания;
- методологическая культура педагога — умение вести экспериментальную, исследовательскую работу;
- умение обосновывать интуитивные и заранее подготовленные решения [4, с. 18–19].

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

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

На занятиях по предмету «Окружающий мир» мы используем задания, направленные на развитие творческих способностей младших школьников. Можно проводить *диалоги животных и растений* («Лесное собрание», «О подготовке к зиме» и т.д.).

Например: выгляну подснежник из-под снега, оглянулся и увидел.... Кого он увидел?

Можно писать с детьми *сочинения на темы*: «В ночь под Новый год все елочные игрушки поделились своими воспоминаниями...», «В один день в городе ожили все предметы — скамейки, ворота, фонари, деревья и цветы. И все наперебой стали рассказывать о себе», «О чем говорят школьные предметы ночью в школе» и др.

Во 2–3 классе целесообразно заводить с детьми *альбому по окружающему миру*, где дети могут подготовить сообщения о животных, растениях, грибах, явлениях природы. В данных альбомах дети могут делать зарисовки.

Также интересна *игра «Звуки природы»*, целью которой является умение различать звуки, слышать и слушать; и развитие воображения у детей. В ходе игры, младшие школьники, находясь на свежем воздухе, они слушают звуки природы с закрытыми глазами и загибают пальцы на руках (в зависимости от количества услышанных звуков). Ведущий может не называть, кто и сколько различил звуков, а может лишь спросить, что участники игры услышали, и какие звуки особенно понравились.

Также, младшие школьники очень любят проводить разнообразные *опыты*. Вопрос, требующий *экспериментального исследования*: можно ли из воды с сильной концентрации соли получить кристаллы и «построить» сказочный дворец, «вырастить» кристально-белый зимний лес, хрустальные белоснежные цветы? Такой может быть установка, результатом которой будет «измышленный мир», «эстетическая территория» «отчужденной земли». Решение предполагает изготовление соляного раствора очень сильной концентрации (в ½ стакана горячей воды растворяется 4 чайные ложки крупной соли), в который погружаются тонкие веточки, нитки, проволочный каркас будущего замка и т.д. Такова идея как «живое событие», «соцветие живого знания» (М. М. Бахтин, В.П. Зинченко).

Раздел «Полезные ископаемые» (родного Забайкальского края) дает возможность развивать креативность, нестандартность воображения при написании сочинений по образцу сказки «Хозяйка Медной горы», но на основе местных легенд и сказаний. «Водоемы» Забайкальского края обучающиеся представят, используя народное творчество. При изучении раздела «Почва» можно предложить творческое задание на сравнение научного определения с метафорическим, образным, составленным об-

учащимися на основе значимости понятия «почва» в прямом и переносном значении. Задания направленные на развитие УТД личностно-операционального характера по осознанию новой задачи, это и УТД прогнозирования деятельности при создании образа в определении понятия.

Раздел «Грибы» лучше всего представить в рисунках детей, попросив их ответить на вопросы: Почему *белый гриб* считают в сказках самым добрым и главным среди других? Отчего у *мухомора* такая красивая шляпка? Другие вопросы пусть формулируют сами школьники. Возможно написание сказок-загадок. При изучении раздела «Растения» проводится игровое занятие: у каждого ученика своя роль: корень, стебель, лист, цветок, плод, семя. Части растения вступают в диалог: какая часть самая важная? Отстаивание своей позиции, доказательность в споре — УТД, предвидение последующих действий

или событий (в каком порядке следует представить значимые части растения? Может ли растения обойтись без какой-либо части?).

При изучении темы «Растения» можно проводить разнообразные викторины, изготавливать книжки-самodelки о природе.

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

Литература:

1. Асмолов А.Г. Шалуны — двигатель прогресса. Апрельские тезисы о начальной школе // Учительская газета, №21, 2012, с. 19–24.
2. Ахметова М.Н. Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников // Сибирский педагогический журнал. — 2009 — №3. — С. 166–171.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.: ил.
4. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч.1. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2009. 317 с. — (Стандарты второго поколения).

Проектная деятельность в работе волонтерских центров как инструмент реализации олимпийского образования

Мальченко Оксана Николаевна, студент;

Кружков Денис Александрович, кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ) в 2010 году завоевал почетное право открыть на своей базе один из 26 Всероссийских центров привлечения волонтеров для участия в организации и проведении XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в городе Сочи. Данное событие позволило активизировать работу по олимпийскому образованию и способствовало вовлечению в этот процесс творческих групп студентов. По общему мнению специалистов АНО «Оргкомитет «Сочи-2014», Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации, КГУФКСТ и ведущих ученых отрасли, особое внимание в подготовке будущих волонтеров следует уделять больше внимания разработке и реализации силами инициативных групп студентов социальных проектов олимпийской и образовательной направленности, что позволит выявить и вовлечь в добровольчество наиболее активную молодежь.

Объект исследования: олимпийское образование в Краснодарском крае.

Предмет исследования: социальное проектирование в системе олимпийского образования и вовлечения молодежи в добровольческую деятельность.

Цель исследования: научно-теоретическое обоснование роли социального проектирования в системе олимпийского образования.

Задачи исследования:

1. Изучить предпосылки развития проектной деятельности в области олимпийского образования в регионе.
2. Выявить особенности социального проектирования в области олимпийского образования.
3. Дать оценку эффективности волонтерских проектов в области олимпийского образования.

Сначала было проведено изучение архивов музея спортивной славы Кубани. Установлено, что вся серьезная научно-методическая работа, которая сейчас ведется по



Рис. 1. Организационная структура волонтерского центра «Сочи-2014» при КГУФКСТ

различным проблемам олимпийского образования и волонтерского движения, базируется на многолетнем опыте организации различных добровольческих акций — участии в обслуживании международных комплексных соревнований, сотрудничестве с 24 краевыми спортивными федерациями по видам спорта, региональными баскетбольными, волейбольными, гандбольными и футбольными клубами, 16 социальными учреждениями и 4 ветеранскими организациями.

Кроме того, на базе университета с 1989 года работает Олимпийская академия Юга России, специалистами которой, на основе рекомендаций Олимпийского комитета России была предложена концепция организации олимпийского образования через спортивные мероприятия, научные исследования и интеграцию в учебно-воспитательный процесс учреждений дошкольного, общего среднего, среднего и высшего профессионального образования.

Затем была изучена деятельность университетского волонтерского центра, который сосредоточил свою деятельность на трех направлениях — спортивном, социальном и олимпийском (рис. 1).

Анализ организационной структуры центра и основных направлений его деятельности позволили установить, что одной из проблем в его работе является недостаточный уровень инициативности студентов. Выходу из сложившейся ситуации должно помочь расширенное внедрение социального проектирования.

В рамках подготовки студентов к работе по олимпийскому образованию проводится их обучение основам подготовки и реализации социальных проектов с использованием стрелки планирования, представляющей собой алгоритм действий, рекомендованных «Академией лидерства». Здесь все этапы, начиная с названия проекта, формулировки видения конечных результатов, цели, задач, ресурсов, факторов успеха, препятствий и заданий всем участникам четко прописаны и обоснованы.

В 2011 году в образовательных учреждениях города Краснодара и Краснодарского края было реализовано 24 проекта, наиболее интересными из которых были «Заветы Кубертена», «Знакомьтесь, Талисманы», «Олимпийская деревня», «Олимпийские ценности», «Олимпийский туризм», «Олимпийцы, на старт!», «Олимпийское гостеприимство», «Путешествие в Олимпию», «Спорт — Здоровье — Успех», «Узнай Чемпионов» и многие другие.

Основные отличия данных социальных проектов от традиционных средств олимпийского образования, интегрированных в учебно-воспитательный процесс и точечных просветительских акций АНО «Оргкомитет «Сочи-2014» представлены в таблице 1.

Залог эффективности данной работы — поиск истины в совместном решении творческих задач в малых группах с последующим обсуждением, презентацией результатов, системой конкурсов, домашних заданий и вовлечении в двигательную активность.

Впоследствии были изучены показатели усвоения олимпийских знаний в 11-х классах 10 школ, а также первых курсов факультетов сервиса 5 государственных и 5 негосударственных вузов г. Краснодара в результате реализации в регионе технологий олимпийского образования.

В начале сентября 2011 года в образовательных учреждениях города Краснодара с помощью тестов Департамента образования АНО «Оргкомитет «Сочи-2014» был проведен мониторинг степени осведомленности школьников и студентов об олимпийском движении, результаты которого представлены на рисунке 2. В целом, контингент обучающихся продемонстрировал критический уровень знаний (по методике оценки М.В.Денисовой и О.А.Парпура, 2008), составляющий 35 % в школах, 38 % в государственных вузах и 32 % в негосударственных. Поэтому для последующих исследований в качестве контрольных групп были выбраны 11 классы «А» общеобра-

Таблица 1

Особенности различных технологий олимпийского образования, реализуемых в Краснодарском крае

Основные критерии оценки	Технологии олимпийского образования		
	Программы ОКР и ОАЮР	Оргкомитет «Сочи-2014»	Волонтерские проекты
Интеграция в учебный процесс	Да	Нет	Нет
Межпредметные связи	Да	Нет	Да
Методическое сопровождение	Учебные пособия	Жесткие инструкции	Творческие сценарии
Состав аудитории	Классы; курсы, группы	Параллели; курсы	Классы; курсы; группы
Кто проводит мероприятие	Преподаватели физич. культуры	В осн. персонал волонтер. центров	Команды волонтеров
Периодичность мероприятий	По плану или расписанию	Разово в виде акций	Минимум 1 раз в квартал
Мониторинг результатов	Да, ежегодно	Нет, только отчеты	Да, ежеквартально
Активность аудитории	Низкая	Средняя	Высокая
Уровень усвоения информации	Репродуктивный, воспроизведение	Репродуктивный, узнавание	Продуктивный, применение

Таблица 2

Базы проведения педагогического эксперимента

Образовательные учреждения			
Школы		Вузы	
Наименование	К-во участников	Наименование	К-во участников
СОШ №29	54	КубГУ	74
СОШ №34	56	КубГАУ	68
СОШ №35	52	КубГМУ	69
СОШ №36	64	КубГТУ	72
СОШ №43	58	КубГУКИ	67
СОШ №48	61	ИМСИТ	48
СОШ №54	55	ИЭПГС	54
СОШ №61	53	КИМПМ	43
СОШ №77	57	КСЭИ	42
СОШ №82	60	ЮИМ	46
10 ШКОЛ	570	10 ВУЗОВ	350 (гос)+233 (нег)

зовательных школ и студенты государственных вузов, а в качестве экспериментальных — 11 классы «Б» общеобразовательных школ и студенты негосударственных вузов, поскольку их результаты были несколько ниже, чем у сверстников.

В течение сентября 2011 года во всех образовательных учреждениях Краснодарского края волонтерскими центрами проводились «Олимпийские уроки» по шаблонам АНО «Оргкомитет «Сочи-2014». Из этой программы, по разрешению Департамента образования и науки Краснодарского края были выведены экспериментальные классы и вузы, в которых нашими силами был реализован проект

«Олимпийское наследие», в рамках которого обсуждались основные направления влияния Олимпийских игр на все социальные сферы, общество в целом и имидж государства.

В октябре 2011 года было проведено исследование качества усвоения изученного материала. Налицо положительная динамика, выразившаяся в повышении уровня знаний до оптимального уровня, как в экспериментальных (91% в школах и 87% в вузах), так и в контрольных группах (89% в школах и 85% в вузах). Сравнение результатов с помощью расчета коэффициента углового преобразования Фишера показало достоверный прирост

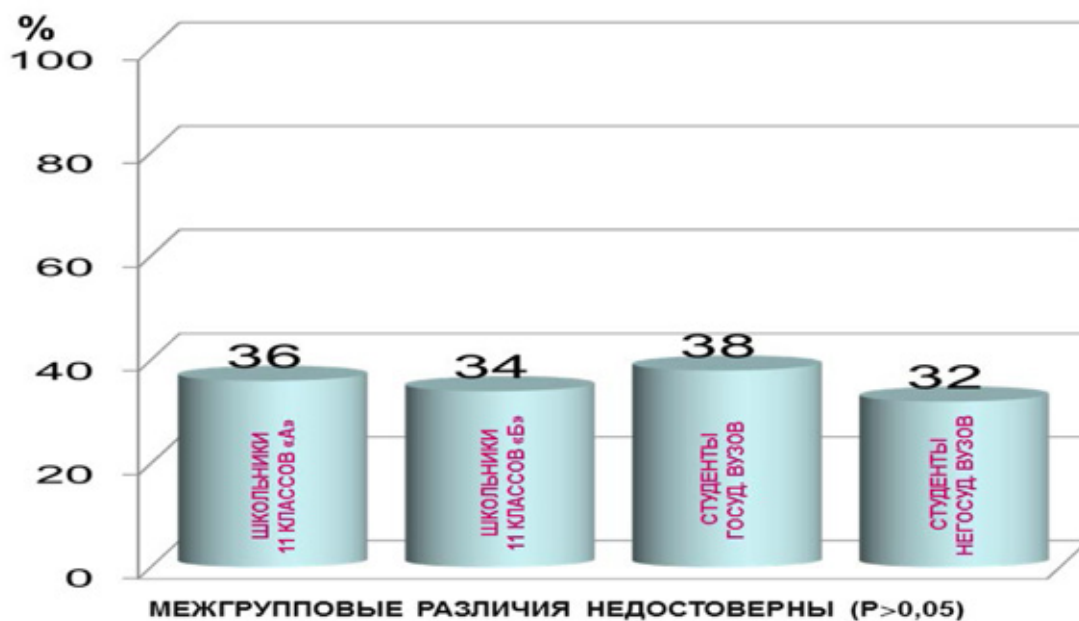


Рис. 2. Исходный уровень олимпийского образования учащихся общеобразовательных школ и высших учебных заведений



Рис. 3. Результаты повторного исследования уровня олимпийского образования учащихся школ и высших учебных заведений

показателей во всех группах ($P < 0,01$). Межгрупповые различия оказались недостоверными ($P > 0,05$), что отражено на рисунке 3.

В январе 2012 года, сразу после каникул была проведена оценка качества остаточных знаний. В экспериментальных группах отмечено достоверное снижение до допустимого уровня (63 % в школах и 59 % в вузах, $P < 0,05$), а в контрольных зафиксировано падение показателей до критического уровня (47 % в школах и 42 % в вузах, $P < 0,01$), что отражено на рисунке 4.

Как видно из рисунка 4, по отношению к исходным данным в экспериментальных группах наблюдается достоверный прирост показателей ($P < 0,05$), различия же в контрольных группах недостоверны ($P > 0,05$), что говорит о более высокой эффективности использования социального проектирования в олимпийском образовании по отношению к другим применяемым в регионе технологиям.

Таким образом, организация олимпийского образования с использованием элементов социального проек-

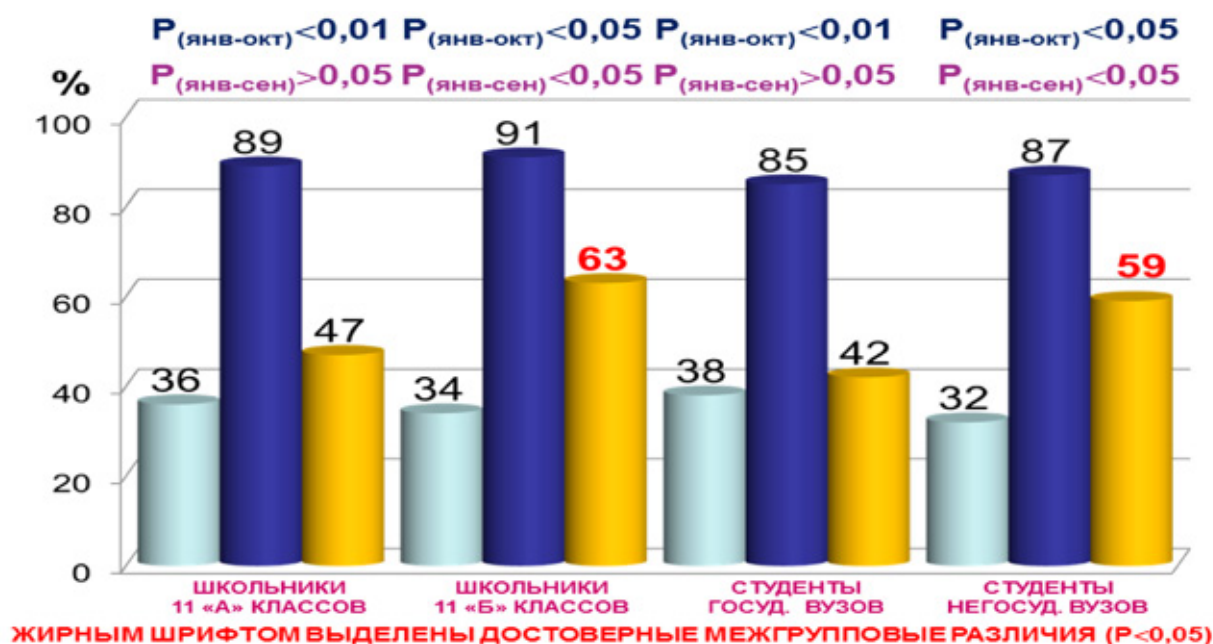


Рис. 4. Результаты контроля остаточных знаний в экспериментальной и контрольной группах

тирования с привлечением к его реализации творческих групп студентов обладает более высокими показателями эффективности в части усвоения знаний. Это происходит во многом благодаря тому, что обучаемые вовлекаются в поиск правильного решения, обсуждение проходит в малых группах, а занятия проводят сверстники, имеющие опыт участия в крупных мероприятиях, проводимых под эгидой Международного олимпийского коми-

тета, Международной олимпийской академии, Олимпийского комитета России, АНО «Оргкомитет «Сочи-2014», Олимпийского совета Краснодарского края, Олимпийской академии Юга России. Отмеченные в докладе факты и опыт университета в реализации олимпийских проектов, свидетельствуют о его высоком потенциале как вуза, способного внести свой вклад в повышение уровня олимпийского образования населения Краснодарского края.

Мультисредовый подход в структуре формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя

Матвеев Алексей Анатольевич, доцент;

Пугина Есения Расуловна, студент

Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк);

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Культура самостоятельной работы будущего инженера-строителя представляет собой полисистемное образование, способствующее восприятию, преобразованию, трансформации и ретрансляции социально-профессиональных, личностно-деятельностных и акмеолого-синергетических механизмов и ресурсов антропологического поля, создающего микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, предопределяющие качественно-количественное преобразование как внутреннего мира человека, индивида, субъекта, личности, так и среды в целом.

Под *социально-профессиональными ресурсами антропологического поля* будем понимать специфические, субъектно-социальные и личностно-профессиональные преобразования единиц среды (человек-индивид-субъект-личность) и ее целостной системы (микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды), в структуре которых происходит становление, самосовершенствование и самореализация личности инженера-строителя, включенного в неустанный поиск своего «я», предопределяющий моделирование и апробацию моделей в структуре ведущей деятельности и досуга ин-

женера-строителя. Так появляются проекты и их реализация в зданиях и прочих объектах гражданского и промышленного строительства.

Под *личностно-деятельностными ресурсами антропологического поля* будем понимать определение и совершенствование практики социально-профессиональных отношений, системно выявляющих и диалектически изменяющих тенденции становления личности в четырехуровневой модели: объект-индивид-субъект-личность, где профессиональная деятельность стимулирует все качественные переходы в четырехуровневой модели (т. е. переходы развития, а не переходы деградации), специфика взаимоотношений в среде и НТП предопределяет скорость преобразований среды и становления личности.

Под *акмеолого-синергетическими ресурсами антропологического поля* будем понимать мультисредовые преобразования, предопределяющие достижение и раскрытие наивысших достижений как отдельно взятой личности, так и среды в пространственно-временном ракурсе преобразования в целом того масштаба, который обеспечивает данные преобразования. Т.е. вершины развития и становления личности и общества являются ресурсами его и потенциальными возможностями.

Мультисреда — это результат включения личности в микро-, мезо-, макро- и мегасреды, объединяющие все свойства, качества, компетенции, знания, умения, навыки, ценности и прочие продукты психолого-педагогического генеза, системно отображающие личность как эталон и результат, продукт и единицу, творение и смысл всех преобразований в антропологическом пространстве, создавшем и реконструирующем человека с позиции всех достижений системы наук о человеке, прямо и косвенно связанных со всеми гранями культуры, науки, искусства в целом и в частности.

Моделирование и его результативность в структуре формирования культуры самостоятельной работы инженера-строителя есть функция и процесс включения личности в решения задач и проблем профессионально-делового уровня, обеспечивающих формирование таких ценностей, как становление, самоопределение, конкурентоспособность, мобильность, самосовершенствование, самореализация, а система принципов полисубъектного взаимодействия представляет собой набор векторов саморазвития, самореализации, самосовершенствования, рефлексии, гуманизма и толерантности, фасилитирующих становление личности в среде и деятельности. В данном преобразовании структур личности и общества в целом мультисредовый подход определяет наилучшие результаты в поиске и реализации идей гуманно-личностной педагогики, т.к. развивающаяся и зрелая личность включена в процесс общения и деятельности, то возникает необходимость синергетической ситуативной реконструкции среды, неустанно создающей личность, а в таком процессе и появляется мультисредовые преобразования личности социально и профессионально востребованной, мо-

бильной, гибкой, гуманной, здоровой, креативной и пр. В структуре реализации идей обучения инженеров-строителей можно выделить наипростейший пример — строительство многоэтажного дома. Первый уровень — многоэтажный дом: социальное жилье — для многодетных семей, престарелых, сирот, инвалидов, малоимущих и т.д., — всех социально и экономически незащищенных слоёв общества. На его проектирование и реализацию проекта затрачиваются минимальные ресурсы, качество — по СНиП (строительные нормы и правила), отделка и первичное оснащение дома — минимальны. Второй уровень — многоэтажный дом, проектируемый по рыночной стоимости с минимальными затратами и специфическими проектно-строительными работами. На его проектирование и строительство уходит то количество материального обеспечения, которое может себе позволить данная категория граждан. Третий уровень — многоэтажный дом для людей среднего достатка. Специфика определяет содержание и качество данного объекта. Четвертый уровень — многоэтажный дом элитной проектировки, — строительство осуществляется по выделенным требованиям и той сумме, которую может оплатить данная категория граждан. Данная спецификация условна, а качество продукта не всегда связано только с материальным вложением, но и еще с тем уровнем общей, профессиональной и коммуникативной культуры строителей рабочих и ИТР, которые реализуют все профессионально-экономические и социально-этические отношения. Кроме того, культура самостоятельной работы будущего инженера-строителя обеспечивает ему неустанный рост в системе общепедагогических векторов преобразования личности, — это и самоопределение, и самосовершенствование, и самовоспитание, и самообучение, и саморазвитие, и самореализация, и пр.

Критерии сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя можно построить в следующей системе:

— *Организационно-деловой* раскрывает перспективы ведущей деятельности и общения будущего инженера-строителя в контексте ее организации и формирования необходимых качеств, ценностей, компетенций.

— *Профессионально-акмеологический* предопределяет выявление моделей, способов, методов, средств, условий, технологий, специфики и возможностей организуемой деятельности с позиции вершин формирования профессионализма и состоятельности, продуктивности и конкурентоспособности.

— *Информационно-коммуникативный* высвечивает систему формирования общеучебных знаний, умений, навыков, компетенций, фасилитирующих включение в социально-профессиональные отношения и способствующие таким направлениям формирования и становления личности, как саморазвитие, самореализация, самосовершенствование.

Каждый критерий оценивается по показателям сформированности (уровни сформированности) сформированности культуры самостоятельной работы студента

Таблица 1

Практика (специальная и производственная)	объектный (низкий)	индивидуальный (допустимый)	субъектный (средний)	личностный (высокий)
Количество студентов (чел.)	0	0	10	147
Относительный результат, %	0	0	6,37	93,63

инженера-строителя. Обозначим показатели сформированности (уровни сформированности) сформированности культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя: объектный (низкий), индивидуальный (допустимый), субъектный (средний), личностный (высокий). Низкий уровень — неудовлетворительно, допустимый уровень — удовлетворительно, средний уровень — хорошо, высокий уровень — отлично.

В системе работы по RP-технологии педагогического взаимодействия процесс формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя осуществляется в соответствии со спецификой дидактической и технологической работы, а уровни сформированности в экспериментальной выборке по результатам специальной и производственной практик представлены в таблице 1.

Под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне

продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслительности студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями* понимается система уровневых заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R — репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P — продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности обучающихся (слушателей) и т.д.

Благодаря мультисредовому подходу и RP-технологии педагогического взаимодействия были получены высокие результаты сформированности профессиональной культуры, культуры самостоятельной работы, а выборка студентов охватывает всю совокупность студентов, обучающихся по специальности «270800 — Строительство» с 2003—2004 уч. г. по 2011—2012 уч. г.

Литература:

1. Козырева, О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк: Изд-во КузГПА; МОУ ДПО «ИПК», 2007. — 385 с. — ISBN 5-85117-239-8.
2. Матвеев А.А. Выпускная квалификационная работа в структуре сформированности культуры самостоятельной работы будущих инженеров-строителей / А.А. Матвеев, О.А. Козырева // Инновационные образовательные технологии в высшем образовании — 2011: материалы II Международной научно-методической конференции г. Димитровград, 21 апреля 2011. — Димитровград: Технологический институт-филиал ФГОУ ВПО «Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия», 2011. — с. 89—93.
3. Матвеев, А.А. Некоторые функции формирования культуры самостоятельной работы студента инженера-строителя / А.А. Матвеев, О.А. Козырева // Теория и практика педагогической науки: традиции, проблемы, инновации: материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х ч. — Ч. 3. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — с. 109—113.
4. Матвеев, А.А. RP-технология педагогического взаимодействия в структуре обучения будущих инженеров-строителей и педагогов / А.А. Матвеев, М.П. Кожин, О.А. Козырева, М.О. Меркушева // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. заочн. научн. конф. (г. Москва, апрель 2012): в 2-х. — Часть 2. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 281—283.
5. Матвеев, А.А. Выпускная квалификационная работа как условие и результат сформированности культуры самостоятельной работы студентов инженеров-строителей / А.А. Матвеев, О.А. Козырева // Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества: материалы V Международной научно-практической конференции: часть 2. — Новокузнецк, 2010. — с. 92—95.

6. Матвеев, А.А. Принципы и условия формирования культуры самостоятельной работы будущего инженера-строителя / А.А. Матвеев, О.А. Козырева // Инновационные технологии в профессиональном образовании: сборник материалов II Всероссийской научно-методической конференции. — Грозный: изд-во «Грозненский рабочий», 2011. — С. 196–199.

Различные подходы к понятию «одаренность»

Миронова Анна Михайловна, аспирант

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

Ключевые слова: одаренность, талант, способность, гениальность.

В настоящее время в одном ряду с такими глобальными проблемами, как экологические, мировой финансовый кризис, внедрение новых информационных технологий, исследователей всего мира привлекает интерес и внимание феномен детской одаренности. Кроме того, в условиях глобальных изменений в социальной, экономической и производственных сферах жизни общества, усиления борьбы за конкурентоспособность государств и информационно — технологической революции все более ценится интеллект и креативность, возрастает потребность общества в творческих людях, одаренных детях.

Выявление, поддержка, социализация одаренных детей, как носителей «золотого» интеллектуального генофонда страны, в сложившейся ситуации становится приоритетной задачей государства и общества в целом. Важнейшими инструментами решения проблем, связанных с созданием условий для развития одаренных детей в нашей стране, являются Национальный проект «Образование», проект «Наша новая школа», Концепция интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему.

Анализ литературы показал, что проблема одаренности в настоящее время приобрела статус государственной важности в большинстве стран, что привело к социальному запросу на её исследование. Больше всего вопросы касающиеся одаренности разрабатывают в Америке: Дж.Дж. Галлахер, Ф. Рамос-Форд и Г. Гарднер, Дж. Рензулли, Р.Дж. Стернберг, А.Дж. Танненбаум. В Англии исследованием этой проблемы занимаются Э.Д. Боно, Дж. Фримен; в Германии — К. Клюге, Т. Мейснер, Т. Трост, К.К. Урбан; в России — Д.Б. Богоявленская, А.И. Доровской, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др..

Несмотря на это многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре общего образования, остаются недостаточно изученными. Это касается диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально — психологических факторов на проявление и развитие одаренности. Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о возника-

ющих трудностях, обусловленных с разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее исследованию, а так же недостаточным количеством специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Проблема одаренности комплексна и находится она на стыке различных дисциплин. В мире известно на сегодняшний момент времени несколько десятков научных концепций одаренности, создаваемых в русле разнообразных теоретических направлений. Обратимся к вопросу анализа и уточнения понятия «одаренность».

Научные школы, рассматривая феномен одаренности с позиции наследуемости, придерживаются двух основных подходов. К первому относится нейтивизм (от английского native — природный, естественный) с его тезисом о безоговорочной, неизбежной реализации биологических, в том числе генетических, потенций. По мнению Ф. Гальтона, «если человек одарен обширной умственной даровитостью, энергичностью в работе и способностью к тяжелому труду, едва ли какие-либо причины могут помешать ему выдвинуться» [6]. Другим крупным представителем нейтивизма является Л.М. Термен, под руководством которого в Стенфордском университете (США) в начале нынешнего века было проведено исследование тысячи одаренных детей. Общий вывод был таков: «решающее значение имеет наследственность» [7], под которой понимаются врожденные особенности нервной системы (задатки) ребенка.

Противостоящий подход не отрицает существенной роли природных задатков, но в генезисе умственной одаренности решающее значение придает социальной среде. Наиболее широко в русле данного подхода представлены взгляды отечественных психологов. Здесь задатки понимаются как природные предпосылки способностей, реализуемые посредством социальных механизмов, важнейшую роль среди которых играет обучение и воспитание [8, с 35]. По мнению Б.М.Теплова, способность — это индивидуальные психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности..., обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. Одаренность ученых

рассматривает, как «...качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [13, с. 22] В данном определении выделяются такие ключевые понятия, как «индивидуально-психологические особенности», «деятельность», «способности». При этом в трактовке одаренности наблюдается определенная двойственность, проявляющаяся в отсутствии однозначно определенной позиции относительно природы одаренности. Это в свою очередь проявляется в дизъюнктивной структуре самого определения: одаренность определяется и как врожденная, и как приобретенная характеристика.

В течение длительного времени в России доминировало определение, предложенное американскими учеными по заданию Департамента США в 1972 г.: «...одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения» [13, с. 131] Это определение одаренности дается через достижения и указывается, как их можно определить — с помощью экспертов («опытных специалистов»). Начиная с 70-х годов, в России появляются работы, посвященные личностным компонентам структуры одаренности, постепенно вводятся диагностические методы процедуры отбора одаренных детей. В этот период времени уже был накоплен материал по понятийному аппарату.

В более поздних определениях одаренности отразились изменения теоретико-методологических позиций исследователей этой проблемы. Определение, разработанное коллективом авторов «Рабочей концепции одаренности» Минобразования РФ: «...одаренность — системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». В этом определении подчеркивается системный и динамичный характер одаренности как сложного и развивающегося качества психики. За его основу взяты определения способностей и одаренности, разработанные В.Д. Шадриковым в традициях школы Б.М. Теплова. По мнению В.Д. Шадрикова, «способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [16, с.146]. Ученый считает, что «одаренность выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности» [16, с.163]. Это определение сформулировано в рамках деятельностного подхода. Нам ближе личностный подход к одаренности, разработанный С.Л. Рубинштейном. [13, с. 129] По его мнению, одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции, даже если это мышление. Он считал, что одаренность характеризует внутренние возможности развития личности, соотношенные с условиями ее развития.

Научный интерес в исследовании понятия «одаренность», несомненно, представляет системный подход, который предполагает целостное изучение понятия. Определение критериев одаренности как системы происходило на основе конкретно — исторического анализа этого феномена. Одним из критериев является отношение биологического и социального. В первой подструктуре «интеллект» сохраняется влияние врожденных и биологических свойств. Во вторую подструктуру — «креативности» входят как социальные, так и биологические свойства, на основе которых формируется креативность. В третью подструктуру «духовности» входят социально обусловленные содержательные черты личности. Каждая из этих подструктур имеет свой вид формирования. Первая формируется путем обучения, вторая — воспитания и обучения, третья — воспитания. Л.И. Ларионова предлагает для раскрытия понятия «одаренность» выявить системообразующий фактор, задающий «направление действию» системы. По мнению Б.Ф. Ломова [8, с. 235], системообразующий фактор формируется и развивается в процессе жизни индивида в обществе. Л.И. Ларионова считает, что «в структуре одаренности таким фактором является духовность». [5, с. 87]

Из приведенного анализа взглядов отечественных ученых на проблему одаренности ребенка можно сделать вывод, что одаренность — это не дар природы, а целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые могут раскрыться через создание благоприятной среды и включения в деятельность. Образовательный результат педагогического процесса имеет прямое отношение к поддержке одаренности. Наше понимание одаренности соответствует позиции Д.Б. Богоявленской, которая пишет о связи одаренности со способностью к развитию своей деятельности. Она утверждает, что «подлинная одаренность предполагает увлеченность самим предметом и приверженность к выбранному делу...То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя в процессе работы все новые замыслы...В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности»» [1]. По мнению В.Д. Шадрикова, любого рода занятие по инициативе самой личности является операциональным раскрытием одаренности. Ценность одаренности как таковой определяют творческие усилия, которые приводят к получению продукта.

Изучив различные подходы к понятию «одаренности» детей, мы выяснили наиболее значимые моменты, которые позволили нам уточнить определение именно в педагогическом процессе развития одаренного ребенка. Наш взгляд, целесообразно рассматривать одаренность как развитие внутреннего деятельностного потенциала одаренного ребенка, способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности, стремясь выйти за их пределы.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность: как ее понимают (онлайн) URL: federalbook.ru> files...SREDNEE...2...Bogoyavlenskaya.pdf (дата обращения 15.08.2012)
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж.Гилфорд // Психология мышления: сб.переводов / под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1995. — с. 435—456
3. Дружинин В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996 — 544 с.
4. Карне М. Существо проблемы // Одаренные дети. М., 1991. с. 149—164
5. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. — М.: Изд -во «Институт психологии РАН», 2011. — 320 с.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды/ Н.С. Лейтис. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. — 480 с.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999. — 532 с.
8. Ломов Б.М. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. — 445 с.
9. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина — М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с.
10. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности/ В.И. Панов // Прикладная психология. — 1998. — №3. — с. 10—17
11. Рабочая концепция одаренности. (онлайн) URL: <http://sakhitti.ru/itti/web/odaren/1.7.html> (дата обращения 14.08.2012).
12. Рензулли Дж. Модель обогащенного школьного обучения// Дж. Рензулли, С. Рис; под ред. Д.Б. Богоявленской. — М.: Педагогика, 1972. — 242 с.
13. Рубинштейн С.Л. Одаренность и уровень способностей // Основы общей психологии. В 2 т. Т.2 М., 1989. — с. 127—135
14. Савенков А.И. Психология детской одаренности. — М.: Генезис, 2010. — 440 с.
15. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. В 2 т. Т.1 М.: Педагогика, 1985. с. 15—41
16. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 1999. — 269 с.

Особенности самореализации и социализации спортсменов в спортивной пулевой стрельбе

Проскуряков Павел Константинович, студент;

Карагаева Роза Рависовна, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Зубанов Владимир Петрович, кандидат биологических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Специфика и проблема самореализации и социализации спортсменов, занимающихся спортивной пулевой стрельбой в г. Новокузнецке, Кемеровской области (региональный аспект изучения) представляет собой интерес с позиции формирования гражданских ценностей и патриотизма, здорового образа жизни, культуры и спорта (получение высоких достижений), искусства преподавания и формирования потребностей в самореализации и саморазвитии.

Мы остановимся на направлениях нашего исследования, которое осуществляется в нескольких ракурсах: *теоретическом* — уточнении понятийного аппарата, факсильтирующего понимание, специфику и особенности организации исследования; разработке анкеты и модели

исследования процессов социализации и самореализации спортсменов, занимающихся спортивной пулевой стрельбой в тире КМК (ныне ГОУДОД ОСДЮСШОР по пулевой стрельбе), изучение истории и специфики проведения тренировочных занятий; эмпирическом — выявление результатов спортсменов, занимающихся в ГОУДОД ОСДЮСШОР по пулевой стрельбе и их статистический анализ; выявление тенденций социализации и самореализации спортсменов, занимающихся стрелковым спортом.

Самореализация как категория современной педагогики рассматривается как категория, средство, метод, форма, ресурс, условие, продукт антропологической среды, системно отражающийся в моделях и результатах

апробации данных моделей на практике. Специфика феномена «самореализация» в нашем исследовании будет лежать в области гуманно-личностной, продуктивной педагогики, отражающей идеи современности в ракурсе гуманизма, здоровьесбережения, акметехнологий и условий реализации условно бесконфликтных отношений (без деструктивных конфликтов). Ведь известно, что у спортсменов с раннего возраста формируются оптимальные условия развития и становления личности, где первостепенны социализация, саморазвития, самосовершенствование, самореализация. А процесс самореализации в стрелковом спорте имеет ряд преимуществ, которые доступны только данному виду спорта. Несомненно, есть и ограничения, связанные с выбором данного спорта профессиональным. Но мы будем акцентировать на позитивных направлениях деятельности спортсмена-профессионала в стрелковом спорте.

Хотелось бы заострить внимание, что спортивная пулевая стрельба — это сложный, координационный и физически трудный спорт, и чтобы добиться высоких результатов — необходимо постоянно работать над собой согласно методике организации тренировочного процесса. Спортивная пулевая стрельба требует всестороннего развития, а посему является идеальным средством формирования личности. Так можно отметить, что стрелок — это не просто человек, умеющий стрелять из оружия, а человек с очень устойчивой психикой, отлично развитыми физическими качествами, такими как выносливость, сила и реакция, аналитическими способностями и гибкими стратегиями выступлений на соревнованиях.

Стрелковый спорт развивается в г. Новокузнецке с 50-х годов XX века. Организовывались стрелковые клубы на предприятиях, организациях, вузах, техникумах, школах. Стрелковые учреждения существовали в каждом районе города. Ведущая роль в городе принадлежала стрелковому тиру КМК. Стрелковый спорт на КМК начал развиваться в начале 50-х годов со строительством 50-ти метрового тира на стадионе «Металлург». Организатором стал штатный инструктор тира подполковник запаса Д.С. Терещенко. С 2010 года на базе тира КМК создана областная специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва по пулевой стрельбе. Возглавляет ее Д.А. Давыдов.

Под *самореализацией* будем понимать процесс самостоятельной постановки цели и задач развития и взаимодействия субъекта деятельности и общения в личностно, социально и профессионально значимых направлениях, фасилитирующих социализацию и продуктивность отношений как мерил истинности реконструируемой модели и практики данного процесса.

Под *самореализацией* будем понимать средство и механизм саморазвития, самосовершенствования и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах в различных направлениях социокультурной, профессиональной и профессионально-педагогической деятельности и общения.

Под *самореализацией в стрелковом спорте* будем понимать претворение модели саморазвития и самосовершенствования в контексте идей продуктивной педагогики и состоятельности многофункциональной практики спортсмена, фасилитирующих поиск и решение противоречий самоопределения, саморазвития, самосовершенствования в деятельности-практической и досуговой сферах взаимоотношений.

Под *продуктами деятельности спортсмена в стрелковом спорте* мы будем выделять продукты саморазвития (материально оформленные — статьи, книги, рукописи и пр., неоформленные или неосознанные, т.е. интуитивно построенные — стратегии, модели, идеи и пр.) и соревнований (различные уровни соревнований и их награды).

Под *социализацией* будем понимать процесс реализации условий социального, социально-педагогического, профессионального отношений, в ходе которых человек-индивид-субъект-личность востребованы в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, раскрывающих специфику деятельности и общения данного человека в среде определенного уровня (микро-, мезо-, макро- и мега-), включенного в описываемый процесс и корректируемый извне и самостоятельно результатами и практикой достижений и продуктов деятельности и общения как одного рассматриваемого человека, так и общества в целом.

Известно, что модели социализации и самореализации взаимосвязаны [1], специфичность выбранного направления отражает перспективы социального и социально-профессионального взаимодействия, т.е. это — спорт, наука, искусство и религия.

Педагогические условия социализации и самореализации обучающихся лежат в поле систем принципов социально-педагогического взаимодействия, фасилитирующих понимание и построение профессиональной и педагогической деятельности, предопределяющих выявление акмеперспектив личности в одном или нескольких видах деятельности, в ходе которой и рождается личность, способная, гибкая, креативная, продуктивная и состоятельная.

Совокупность принципов, сведенных к системе, в современной педагогической теории и практике представляет собой типичную задачу продуктивной гуманно-личностной педагогики. Опыт моделирования и апробации такой работы осуществлялся и осуществляется на занятиях по педагогике в Новокузнецком училище олимпийского резерва (НУОР) и Кузбасской государственной педагогической академии (КузГПА) [3, 4].

Мы попытаемся сформировать систему принципов социально-профессионального взаимодействия в подготовке будущих профессионалов:

1. Принцип состоятельности идей продуктивной педагогики в подготовке спортсменов и реализации модели воспитания, обучения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации и социализации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах:

- принцип научности, системности, систематичности, доступности, последовательности, активности, культуросообразности и природосообразности как основа репродуктивной составляющей в педагогической практике, лежащей в структуре знаний продуктивной педагогики фундаментом или являющейся фундаментальным явлением со времен отца дидактики — Я.-А. Коменского;
- принцип иерархичности, многофункциональности и гибкости организации тренировочного процесса;
- принцип синергетичности и диалектичности развития личности спортсмена;
- принцип индивидуализации и эзотеричности педагогического, социально-педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия;
- принцип единства и преемственности в планировании и организации деятельности и общения у спортсмена в коллективе и тренировочном процессе;
- рационализации и оптимизации в построении и реконструкции модели профессиональной деятельности в контексте самореализации, социализации и самосовершенствования спортсмена.

2. Принцип формирования самостоятельности, культуры самостоятельной работы и профессионально-педагогической культуры спортсмена.

3. Принцип личностного развития спортсмена в тренировочном процессе и на соревнованиях различных масштабов:

- принцип формирования личности через деятельность и общение;
- принцип ситуативного раскрытия способностей в структуре ведущей деятельности спортсмена и реализации программы самосовершенствования, саморазвития и самореализации;
- принцип формирования характера, воли, качеств, самооценки, уровня притязаний и иерархии мотивов и ценностей, фасилитирующих процессы самореализации и социализации в микро-, мезо-, макро и мегамасштабах;
- принцип реконструкции модели самореализации и социализации в спорте через науку и искусство.

4. Принцип выявления допустимости моделируемых и апробируемых инноваций с позиции идей здоровьесберегающей педагогики.

Анкета

Фамилия _____	Имя _____	Отчество _____
Число <input style="width: 40px;" type="text"/>	Месяц <input style="width: 40px;" type="text"/>	Год рождения <input style="width: 100px;" type="text"/>
Где Вы тренировались спортивной пулевой стрельбе (наименование клубов)? _____		
Ваши самые дорогие и весомые достижения в профессиональной деятельности _____		
Кто, по Вашему мнению (в большей степени), послужил таким достижениям? Вы сами или педагоги и родители, создающие и реализующие основы Вашего благополучия и состоятельности в профессиональной деятельности и личностных преобразованиях и становлении? _____		
Считаете ли Вы, что профессиональная деятельность должна быть продуктивной? Поясните свою точку зрения. _____		
Поясните, какими ценностями, знаниями и компетенциями должен обладать/владеть современный спортсмен, занимающийся спортивной пулевой стрельбой? _____		
Что Вы понимаете под продуктивной профессиональной деятельностью? _____		
Что Вы понимаете под успешностью спортсмена в стрелковом спорте? _____		
Вы считаете себе успешным спортсменом и на сколько? _____		
Дайте рекомендации молодому спортсмену, который начинает заниматься стрелковым спортом. _____		

Для организации анкетирования выберем 2 группы, состоящих из 20 спортсменов, занимающихся в ГОУДОД ОСДЮСШОР по пулевой стрельбе. Анкетирование проведем в двух группах — мастеров и новичков. В данных группах выделим по 20 человек. Затем сопоставим их результаты со средним значением, сведем к таблитизированной форме отображения результатов анкетирования и анализа продуктов деятельности спортсмена, содержащей и статистические расчеты по доказательству гипотезы проводимого нами исследования, и относительные величины, характеризующие как каждого респондента отдельно, так и группу в целом.

Процесс изучения особенностей самореализации и социализации спортсменов в спортивной пулевой стрельбе носит характер выявления тенденций, закономерностей и условий принципов социально-профессионального вза-

имодействия, констатации и доказательства влияния специфики, антропологической и синергетической обусловленности мультисреды, раскрывающей личность в различных аспектах деятельности и общения, процессов социального и социально-педагогического взаимодействия, самоопределения, саморазвития, самореализации, самосовершенствования, характеризующих личность в структуре поэтапного развития, начиная с объектного уровня, затем переходя к индивидуальному уровню сформированности личности с позиции формирования культуры самостоятельной работы спортсмена, занимающегося спортивной пулевой стрельбой, затем переходя к субъектному и личностному уровню, характеризующим состоятельность идей социального и социально-профессионального взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

Литература:

1. Козырева, О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
2. Козырева, О.А. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 279 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-353-0.
3. Кошелев, А.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978-5-85117-675-3.
4. Горбунова, И.А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учебное пособие / И.А. Горбунова, О.А. Козырева. — Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-7148-0378-9.
5. Гайко, М.Е. Спортивная пулевая стрельба как средство формирования, саморазвития и самореализации личности в стрелковом спорте в Новокузнецке / М.Е. Гайко, П.К. Проскуряков, О.А. Козырева // Инновации в науке: связи с общественностью, образование, экономика как детерминанты развития специалиста XXI века: сборник статей Международной научно-практической конференции. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — С. 135—137.

Анализ понятия «творческий потенциал» в современной педагогической литературе

Яцкова Ольга Юрьевна, педагог-психолог
ГБОУ Лицей №554 (г. Санкт-Петербург)

Перед современным образованием ставятся определенные цели и задачи, которые соответствуют настоящему времени. В современном мире человек должен быть готов к максимально эффективному использованию своих способностей, применять свои знания и умения в нестандартных условиях, уметь быстро и качественно реагировать на все изменения, происходящие в современном мире, в науке и технике.

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

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначено: «Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального образования должны отражать: наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, <...> Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [2, с. 8].

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

Строго научным предметом исследования «творческий потенциал» становится в начале XX века (П.К. Энгельмейер). Затем всплеск активности в изучении отдельных аспектов развития творческого потенциала личности отмечается в 60–80-е гг. в философии (С.Р. Евинзон, М.С. Каган, Е.В. Колесникова, П.Ф. Коравчук, И.О. Мартынюк и др.), а также в психологии (Л.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская и др.)

В педагогике активное изучение данного феномена началось в 80–90-е гг. (Т.Г. Браже, Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В.В. Коробкова, Н.Е. Мажар, А.И. Санникова, и др.). Творческий потенциал человека явился одним из ключевых педагогических понятий для осмысления личности как системной целостности в связи с ее развитием и наиболее полной реализацией внутренних сущностных сил.

Являясь достаточно сложным образованием, творческий потенциал личности не имеет однозначного толкования, общепризнанного определения. Так, сторонники аксиологического подхода определяют творческий потенциал как репертуар полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, как способности к действию

и мера их реализации в определенной сфере деятельности и общения (М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др.).

Авторы онтологического взгляда рассматривают творческий потенциал как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М.В. Копосова, В.Н. Николко и др.). Данный феномен признается важнейшим родообразующим фактором человечества, способом актуализации творческой сущности отдельно взятого человека.

С позиции развивающего подхода к изучению творческого потенциала личности исследователи определяют его как совокупность реальных возможностей, умение и навыков, определенный уровень их развития (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.Л. Пихтовников и др.).

В рамках деятельностно-организационного подхода осуществляется рассмотрение данного феномена как качества, характеризующего меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера (Г.С. Альтшуллер, И.О. Мартынюк, В.Г. Рындак и др.).

В работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и др. представлен способный подход, который позволяет отождествить творческий потенциал с творческими способностями человека и рассмотреть его как интеллектуально-творческую предпосылку к творческой деятельности.

По мнению сторонников энергетического подхода, творческий потенциал отождествляется с психоэнергетическими ресурсами и резервами личности, которые выражаются в необычайной интенсивности духовной жизни и могут разряжаться в других видах деятельности (Н.В. Кузьмина, Л.Н. Столович и др.).

Своеобразие подходов к рассмотрению творческого потенциала личности позволяет выделить ресурсный подход (Т.А. Саломатова, В.Н. Марков и Ю.В. Синягин и др.). С позиции данного подхода В.Н. Марков и Ю.В. Синягин подчеркивают, что потенциал, являясь ресурсным показателем, постоянно расходуется, возобновляется в ходе жизнедеятельности субъекта, реализуется во взаимоотношении с окружающим миром, а также является системным качеством.

Достаточно широко представлена группа исследователей, авторы которых изучают творческий потенциал личности с позиции интегративного подхода (Е.А. Алексеева, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук, А.М. Матюшкин, А.И. Санникова и др.). В рамках данного подхода исследователи подчеркивают интегративность как его характерное свойство, и определяют творческий потенциал как дар, имеющийся у каждого, как интегративную личностную характеристику человека, являющуюся системным динамическим образованием, которое: отражает меру возможностей актуализации ее сущностных творческих сил в реальной преобразовательной практике (П.Ф. Кравчук); выражает отношение человека к творчеству (позиции, установку, направленность) (А.М. Матюшкин и др.) [3].

Т.Г. Браже определяет творческий потенциал как сумму системы знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется деятельность; развитого чувства нового, открытости человека ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестереотипности и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности. И развитие творческого потенциала в целом состоит в нахождении способов развития каждого из компонентов и путей их взаимосвязей. [4]

С точки зрения Ю.Н. Кулюткина творческий потенциал личности, определяющий эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимися у человека ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой, детерминирующей их. Имеются основания полагать, что такая база (такой потенциал развития) есть системное образование личности, которое характеризуется мотивационными, интеллектуальными и психофизиологическими резервами развития, а именно:

- богатством потребностей и интересов личности, ее направленностью на все более полную самореализацию в различных сферах труда, познания и общения;

- уровнем развития интеллектуальных способностей, позволяющих человеку эффективно решать новые для него жизненные и профессиональные проблемы, особенно глобального характера, то есть: быть открытым по отношению к новому; реалистически подходить к возникающим проблемам, видеть их во всей сложности, противоречивости и многообразии; обладать широким и гибким мышлением, видеть альтернативные пути решения и преодолевать сложившиеся стереотипы; критически анализировать опыт, уметь извлекать уроки из прошлого;

- высокой работоспособностью человека, его физической силой и энергией, уровнем развития его психофизиологических возможностей [5].

Л.К. Веретенникова предлагает рассматривать творческий потенциал как интегральную характеристику личности. Она отмечает, что ядром творческого потенциала выступает способность личности к созиданию нового, оригинального, т.е. способность к творчеству. Вместе с тем творческий потенциал личности не может быть сведен только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Этот потенциал, наряду с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроникающих качеств личности. Среди них психические процессы, интеллект, направленность и другие. Веретенникова Л.К. подчеркивает, что каждый должен иметь возможность заниматься творчеством, и для этого должны быть развиты необходимые способности, умения. Проявлению творчества ребенка надо учить, следует своевременно позаботиться о формировании потребности в творческой деятельности с пробуждения к ней настоящего интереса [6].

В.Г. Рындак и Л.В. Мещерякова определяют творческий потенциал как систему личностных особенностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию. Творческий потенциал способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности — творческий, преобразующий общественную сущность, когда личность реализует, выражает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, а и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь решения [7].

Исходя из работ Л.А. Даринской., творческий потенциал — это сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравст-

венности». Творческий потенциал учащегося, по мнению автора, как система личностных способностей, знаний, умений, отношений характеризуется через:

- стремление значимости собственной личности (самореализацию);
- творческий подход к учебной деятельности; творческую активность в учебной деятельности;
- способность к самовыражению;
- рефлексию собственной жизнедеятельности;
- ориентацию на творческую деятельность в изменяющемся образовательном пространстве [8].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что единого мнения в вопросе определения и содержания понятия «творческий потенциал», на данный момент не существует. Однако многие ученые и исследователи данной проблемы сходятся в одном: способностью к творческой деятельности обладает каждый человек, и задача современного образования найти такие ресурсы и возможности, при которых будет обеспечено формирование творческого потенциала каждого ребенка на протяжении всего школьного периода.

Литература:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно — нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Издательство «Просвещение», 2009.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с.
3. Санникова А.И. Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: Учебное пособие / Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2001. — 230 с.
4. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы. Методические рекомендации. Ленинград, 1996
5. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. — СПб.: СПбГУПМ, 2001. — 84 с.
6. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 Количество страниц — 340 с.
7. В.Г. Рындак, Л.В. Мещерякова. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций). — М.: Педагогический вестник, 1998. — 116 с.
8. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. — СПб., 2005. — 293 с.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Происхождение медицинских знаний

Аветисян Рубина Рубиковна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Северо-Осетинская государственная медицинская академия (г. Владикавказ)

Каждая эпоха в истории человечества имеет свое лицо, отраженное в зеркале врачебного искусства. Корни самых ранних медицинских представлений указывают на многовековое параллельное развитие знаний в странах Востока и Запада.

Древнее искусство врачевания существенно отличается от современного научного знания. Основа традиции — сокровенное, скрытое от непосвященных, эзотерическое знание, которое передается в устном виде. Цель обучения такому знанию — не столько передача информации, сколько приобщение человека к духовному источнику, изменяющему его сущность, помогающему увидеть ориентиры нравственного совершенства. Традиционное знание было разным в разных культурах, оно встраивалось в различные религиозные и философские системы того времени и неизменно включало в себя медицинское искусство (древнеегипетские папирусы называли его «необходимым искусством»). Смысл и цели его были гораздо более широкими, чем те, которые мы относим к современным «медицинским знаниям». [4, стр 125].

Из традиционных медицинских систем древности дошли до наших дней, сохраняя непрерывность своего развития, средиземноморская, индийская и китайская. За несколько столетий до нашей эры они были систематизированы в крупные своды, ставшие классическими. Они на много веков определили развитие медицины в этих регионах и оказали влияние на становление медицинских систем в соседних и даже более отдаленных странах, связанных с ними культурными и торгово-экономическими отношениями. Сближение цивилизаций в дальнейшем привело к их взаимному обогащению в области медицинских знаний. С начала первого века нашей эры индийские представления оказывали влияние на развитие античной медицины. Традиции индийского и китайского врачевания легли в основу тибетской медицины. Благодаря грекам древнеегипетская медицина проникла в Рим и Византию, а затем — в науку арабов и европейскую медицину. Сочинения арабских врачей содержали множество заимствований из индийских медицинских трактатов. [5, с. 106].

Для лечения различных заболеваний древняя медицина Востока разрабатывала эффективные методы и приемы. К ним можно отнести водные процедуры, ванны из настоев трав, воздействие на биологически активные

точки организма, растирания, лечение гипнозом, дыхательные упражнения, гимнастика и т.д. Традиция очищения организма от шлаков и периодическое голодание, было частью ритуала жреческой медицины египтян и позже перешло к грекам. «Если тело не очищено, — учит Гиппократ, — то чем более будешь его питать, тем более будешь ему вредить». Страбон, упоминая о мудрецах Древней Индии, писал, что врачи этой страны «лечат болезни главным образом пищевым режимом, а не лекарствами». «Чтобы сохранить свое тело здоровым и сильным, — учил М. Маймонид в XI в., — следует вести радостный образ жизни». Он рекомендовал для улучшения настроения слушать приятную музыку и читать веселые рассказы: музыка радует душу, а смех расширяет грудь. «Мы видим, — писал он, — как человек крепкого сложения, с громким голосом, румяный, если он неожиданно получает очень печальное известие, сразу бледнеет, блеск его глаз исчезает, осанка пропадает, пульс становится меньше, кожа становится холодной, аппетит исчезает... [1, с 56.]. И, наоборот, у человека слабого телосложения, с нежным цветом кожи, сила тела укрепляется, если он получает радостную весть; голос у него становится тверже, пульс усиливается, кожа становится теплее». Его современник, великий Авиценна, писал о «третьем состоянии организма», промежуточном между здоровьем и болезнью. Современная медицина исследует происхождение этого «третьего состояния», его зависимость от экологии, стрессов и авитаминоза, влияние современной техники на организм человека. Медицинские знания имеют тысячелетнюю историю. В них заложены не только основы известных методов лечения болезней, но и представления о причинах и условиях долгой счастливой жизни, здоровья и благополучия человека. Все народы, населяющие Землю, в глубокой древности слагали мифы и легенды о чудодейственных свойствах лекарственных растений. [2, с. 109]. Рекомендации по их использованию встречаются в египетских папирусах, в клинописных текстах вавилонских глиняных табличек, в книгах Древнего Китая, сделанных из панцирей черепах и бамбуковых планок. Из трав, обладающих наркотическим действием, готовили успокоительные и болеутоляющие вещества, а также «напитки бессмертия», игравшие большую роль в религиозных и магических ритуалах. В

честь лекарственных трав слагали гимны, слова которых свидетельствуют о священных текстах стран Древнего Востока. Уже в Египте и Вавилоне жрецы-врачеватели применяли лекарства, приготовленные алхимиками. [3,

с. 152]. Алхимические тексты, для которых характерен загадочный, «темный» язык, традиционно содержали большое количество символических имен различных веществ и соединений.

Литература:

1. Алексеев В.П., Першиц А.И. История первобытного общества: Учеб. по спец. «История». — 5-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 1999. — С. 90—93.
2. Большая медицинская энциклопедия. Т. 14/ Гл. ред. Б.В. Петровский. — М.: Советская энциклопедия, 1980.
3. Заблудовский П.Е., Крючок Г.Р., Кузьмин М.К., Левит М.М. История медицины. — М.: Медицина, 1981.
4. Куманецкий К. История культуры древней Греции и Рима, с. 300—301. М.: Высшая школа, 1990—456 с.
5. Сорокина Т.С. История медицины. — М.: Академия, 2005.

Низшие технические школы и училища России начала XX в. (на примере Читинской художественно-промышленной школы 1914–1923 гг.)

Зражевская Мария Викторовна, аспирант

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

Для успешного решения проблем профессионально-технического образования необходим глубокий и всесторонний анализ не только современного опыта, но и истории развития профессионально-технического образования. Изучение истории развития имеет большое научно-историческое и практическое значение.

Вопросам профессионально-технического образования на разных этапах развития в дореволюционный период посвящены труды И.А. Анопова, И.М. Максина, А.Г. Небольсина и др. Дореволюционный и советский период детально и глубоко исследован в докторской диссертации проф. А.Н.Веселова. Состояние профессионально-технического образования в Забайкалье в начале XX века в литературных источниках практически не освещено, в связи с малоизученностью.

Крайне важным в жизни художественно-промышленных учебных заведений России является период начала XX в. В этот период Министерство финансов возбуждает вопрос об улучшении постановки художественно-промышленного образования в России. Директор Строгановского училища Н.В. Глоба в одном из своих докладов объяснял отставание художественной промышленности России отсутствием у русских мастеров художественного образования и отрывом художественно-промышленных учебных заведений от производства. [5]

Ведущее место в разработке всех вопросов художественно-промышленного образования занимает Строгановское училище, как наиболее крупное и старое учебное заведение данной отрасли образования. Выработанный им проект нового устава и лег в основу Положения о художественно-промышленном образовании.

18 марта 1902 года оно было утверждено. По данному положению в России должны были открываться 4 типа

художественно-промышленных учебных заведений:

1) художественно-промышленные училища для подготовки художников-рисовальщиков, художников-мастеров. При художественно — промышленных училищах могли учреждаться педагогические курсы для подготовки преподавателей художественных предметов;

2) художественно-промышленные школы для подготовки рисовальщиков-руководителей и мастеров-руководителей;

3) художественно-ремесленные мастерские, на которые возлагалась обязанность подготовки квалифицированных рабочих для различных отраслей художественного производства;

4) рисовальные классы — для повышения художественной подготовки ремесленников и кустарей [4].

Это положение было уже некоторой основой системы художественно-промышленного образования в России. И хотя оно и не было полностью и последовательно претворено в жизнь, однако, оказало заметное влияние на упорядочение сети художественно-промышленных учебных заведений и постановки в них учебно-воспитательной работы.

Главная мысль реформы художественно-промышленных учебных заведений на основе этого Положения: для людей трудящихся в художественной промышленности недостаточно одного теоретического специально-художественного образования, даваемого в учебных заведениях без соответствующего практического навыка и технических знаний. Выдвигался принцип самого близкого знакомства учащихся с техникой производства с младших классов. Это должно было, по мысли авторов реформы, сроднить учащихся с избранной ими специальностью, возбудить у них интерес и любовь к ней, способ-

ствовать глубокому овладению специальностью и закреплению выпускников на производстве.

После 1902 г. до самой Октябрьской социалистической революции никаких новых законодательных актов по вопросам художественно-промышленного образования Министерством торговли и промышленности и другими министерствами не принималось. Министерство торговли и промышленности в административном порядке на основе общих принципов «Положения 1902 г.» открывало художественно-промышленные учебные заведения.

На основании «Положения 1902 г.» открывается Екатеринбургская художественно-промышленная школа (1902 г.), Псковская художественно-промышленная школа им. Н.Ф. Фан-дер-Флита (1913 г.), Читинская художественно-промышленная школа (1913 г.) и др.

Несмотря на стремление объединить художественные профессионально-технические учебные заведения в одном-двух Министерствах или ведомствах с целью оперативного и действенного централизованного руководства ими, они так и не были подчинены единому центру. И в конце XIX — начале XX веков художественно-промышленные, как и иные профессиональные учебные заведения, открывались различными ведомствами и министерствами.

Неоднократные попытки различных министерств и ведомств всесторонне улучшить дело профессионально-технического образования не давали желаемых результатов: русская техническая школа заметно отставала от требований промышленности. [5]

Веселов А.Н., все основные технические учебные заведения, существовавшие в России накануне Октябрьской революции, условно распределил на три группы:

К первой относились средние технические школы и училища, в которых готовили техников или ближайших помощников инженеров по руководству производством.

Часть из названных средних художественно-промышленных учебных заведений выросла на базе низших технических школ, часть же была создана вновь. Все они отличались друг от друга не только сроками обучения, но и уровнем даваемой общеобразовательной и специальной подготовки.

Особая роль средних художественно-промышленных учебных заведений в деле подготовки специалистов для художественной промышленности обуславливалась тем, что в России не было ни одного высшего художественно-промышленного учебного заведения. И среднее звено выполняло роль головного, ведущего.

Во вторую группу входили низшие технические школы и училища, готовившие младший технический персонал, мастеров и т.д.; к ним относились низшие технические, железнодорожные, горные, мореходные училища, художественно-промышленные школы и ряд технических школ, имевших индивидуальные уставы.

Художественно-промышленные училища давали обучающимся общее и художественное образование для создания самостоятельных художественных рисунков и

проектов. Художественно-промышленные музеи способствовали развитию вкуса и распространению знаний по прикладному искусству у населения. Художественно-промышленные общества способствовали развитию и преуспеванию художественной промышленности. [4]

В системе профессионально-технического образования дореволюционной России на низшие технические училища возлагалась задача, «наряду с обучением приемам какого-либо определенного производства, сообщать знания и умения, необходимые ближайшим и непосредственным руководителям труда рабочих в промышленных заведениях». Они готовили низший технический персонал: мастеров, машинистов, специалистов-механиков и т.д.

Учебные заведения данного типа росли крайне медленно. Так, в ведении Министерства народного просвещения в 1916 г. было 29 низших технических училищ и в ведении Министерства торговли и промышленности числилось 15 учебных заведений данного типа. В других же ведомствах таких училищ были лишь единицы.

Среди низших технических учебных заведений особую группу составляли художественно-промышленные учебные заведения, готовившие кадры для художественной промышленности. [3]

Самыми старыми и наиболее крупными из этой группы были уже упоминавшиеся выше Строгановское центральное художественно-промышленное училище в Москве (1825 г.) и Петербургское центральное училище технического рисования барона Штиглица (1879), преобразованные в средние в начале XX в. и Прохоровское училище в Москве (1816 г.).

К группе низших технических школ можно отнести и открытую позднее Читинскую художественно-промышленную школу (1913 г.). Она находилась в ведении Министерства торговли и промышленности.

Словесный состав учащихся низших технических школ свидетельствовал о том, что этот тип школ в основном черпал свои кадры из простого народа. Так, в 1912 г. из всех курсов детей крестьян, казаков и мещан было 93 %. Подавляющее большинство учащихся — 91,3 % — были мужчины.

К третьей группе относились ремесленные школы и училища, готовившие квалифицированных рабочих, ремесленников и кустарей. К этой группе отнесены ремесленные училища, школы ремесленных учеников, низшие ремесленные школы, ремесленные учебные мастерские и ремесленные заведения с особыми уставами. В училищах готовили квалифицированных рабочих для крупной, мелкой и кустарной промышленности. Срок обучения устанавливался не менее 3 лет. [5]

Наиболее прочную учебную базу и значительное число учащихся имели ремесленные учебные заведения, готовившие специалистов для крупных промышленных предприятий.

Однако один тип ремесленного учебного заведения не удовлетворял потребностей промышленности. Поэтому

уже через 5 лет после принятия основных положений о промышленных училищах в дополнение к существующему типу было решено создать ещё один — школы ремесленных учеников.

В Положении 1893 года о вновь открываемых школах ремесленных учеников, говорилось, что они открываются с целью дать учащимся знания и умения, которые бы позволили после окончания школы изучить ремесло у частного мастера. В них практически должны были изучаться первоначальные приемы определенного ремесла, а в некоторых случаях — в зависимости от местных условий — и специальные предметы какой-либо отрасли ремесла. Хотя и в них устанавливался 3-х летний срок обучения, они не давали того объема знаний и умений, какой давали ремесленные училища.

Помимо этих учебных заведений Веселовым А.Н. особо выделены ремесленные отделения и курсы при общеобразовательных школах и женские профессионально-технические школы.

На тот момент в системе художественно-промышленного образования остро стояла проблема отсутствия достаточного числа хорошо подготовленных преподавательских и инструкторских кадров. Это являлось серьёзным препятствием в деле организации учебно-воспитательной работы в художественно-промышленных учебных заведениях, что неизбежно отражалось на качестве знаний учащихся, на их отношении к занятиям.

Дело усугублялось еще и тем, что не было достаточного количества учебников и учебных пособий вообще и в особенности по специальным предметам.

В «Трудах организационного комитета 1-го съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию» констатировалось: «Почти все технические и ремесленные училища заявляют, что отсутствие программ и учебников по специальным предметам, и, отчасти, — более или менее подготовленных к преподаванию этих предметов, — учителей, немало замедляет целесообразное развитие училищ.

При разработке Положения о художественно-промышленных учебных заведениях в России, утвержденного в 1902 г., снова остро встал вопрос о подготовке преподавательских кадров. Было предложено предусмотреть создание педагогических курсов при художественно-промышленных училищах и школах. Это настоятельно диктовалось самой жизнью, повседневной практикой, ибо преподавателями низших и средних художественно-промышленных учебных заведений по-прежнему становились выпускники этих же училищ иногда без всякой предварительной педагогической подготовки.

Однако во время обсуждения проекта Положения 1902 г. императорская Академия художеств возражала против устройств педагогических курсов при художественно-промышленных училищах и школах на том основании, что «вопрос о выработке правил для получения звания учителя рисования будет разрабатываться особой комиссией и устройство педагогических курсов в учебных

заведениях, в коих общеобразовательные предметы являются факультативными, конечно неуместно».

Министерство финансов в виду того, что ощущалась большая потребность в преподавателях, не сочло возможным согласиться с этим, заявив, что «окончившие художественно-промышленное училище и школу в смысле общего художественного развития никоим образом не будут стоять ниже уровня учителей рисования». [3]

Положение 1902 г. определяло, что штатными преподавателями общеобразовательных предметов в художественно-промышленных училищах могли быть те же лица, которые имели право преподавать в средних учебных заведениях Министерства просвещения, военного министерства и учреждений императрицы Марии.

В художественно-промышленных школах, приготовительных классах, в художественно-ремесленных мастерских штатными преподавателями могли быть, кроме указанных выше, лица, имеющие право, преподавать в городских училищах по «Положению 1872г».

Таким образом, в отношении кадров преподавателей общеобразовательных предметов художественно-промышленные учебные заведения имели равные возможности со всеми учебными заведениями России, и данный вопрос решался более или менее удовлетворительно, т.к. существовала хоть какая-то система подготовки таких кадров.

Иное дело в отношении кадров по общехудожественным и особенно специально-художественным предметам.

Положением предусматривалось, что преподавателями общих и специально-художественных предметов в художественно-промышленных учебных заведениях всех разрядов, а также руководителями учебных занятий в мастерских могли быть лица, имеющие диплом или свидетельство об окончании художественно-промышленного училища или художественно-промышленного учебного заведения, курс которого не ниже художественно-промышленного училища. Могли также быть преподавателями, но только в низших учебных заведениях, лица, окончившие художественно-промышленные школы и педагогические курсы при них.

Такого контингента преподавателей в России было явно недостаточно для занятия вакантных мест в художественно-промышленных учебных заведениях.

Утверждая данное положение, Министерство финансов знало, что художественно-промышленные учебные заведения России не смогут укомплектоваться по общим и специально-художественным предметам преподавательскими кадрами, которые бы соответствовали всем требованиям положения. Поэтому 27-м пунктом положения разрешалось, в исключительных случаях и с особого разрешения Министра финансов, принимать преподавателями художественных предметов и руководителями учебных занятий в мастерских лиц, не удовлетворяющих вышеуказанным условиям, но известных своими художественными познаниями и деятельностью, что и делалось повсеместно.

Недельная нагрузка штатного преподавателя определялась следующим количеством часов: преподаватель общеобразовательных и общехудожественных предметов — 12 ч., специальных художественных предметов — 8 ч., руководитель учебных занятий в мастерских — 15 ч.

В Положении указывались и пути подготовки преподавательских кадров, отвечающих требованиям художественно-промышленных учебных заведений.

Так, при художественно-промышленных училищах, согласно Положению, могли открываться педагогические курсы, после успешного окончания которых выдавались бы особое свидетельство, дающие выпускнику со званием художника по прикладному искусству право преподавания художественных предметов во всех учебных заведениях ведомства Министерства финансов.

Учреждались подобные курсы и при художественно-промышленных школах. Окончившие школу со званием ученого рисовальщика и получившие особое свидетельство, подтверждающие успешное окончание педагогических курсов, имели право преподавать художественные предметы в низших учебных заведениях ведомств Министерства финансов. [5]

Особенно острый недостаток преподавательских кадров испытывают художественно-промышленные учебные заведения окраин России.

Художественно-промышленные учебные заведения в период конца XIX — начала XX века, наряду с количественным ростом, претерпевают значительные качественные изменения: расширяются учебные планы, совершенствуются программы, методы, в деле профессиональной подготовки решающую роль начинают играть мастерские и производственная практика на промышленных предприятиях.

Учебные планы и программы низших технических училищ, ремесленных учебных заведений разрабатывались с учетом опыта средних художественно-промышленных учебных заведений, но со значительными отклонениями, вызванными целями, профилем специальной подготовки и другими особенностями.

Были разработаны программы по обработке дерева и металла, как наиболее распространенных поделочных материалов. По этим видам труда Министерство народного просвещения разослало в учебные округа примерные программы, на основе которых преподаватели классов ручного труда и ремесленных отделений составляли свои программы, согласуя с требованиями и условиями быта и занятий местного населения. Что же касается других видов ручного труда (переплетное дело, лепка, вышивание, корзиночное производство и т.п.), то никаких даже примерных программ по ним Министерство народного просвещения не рекомендовало. Здесь все зависело от квалификации и опыта преподавателя, и часто с уходом преподавателя прекращалось и преподавание данного ремесла.

Система практического обучения в художественно-промышленных учебных заведениях складывалась в

России под влиянием Академии художеств, и под влиянием опыта производственного обучения ремесленных и механико-технологических училищ. Хотя в России к началу XX века сложились две основные системы производственного обучения: предметная и операционная, причем, последняя была прогрессивнее, т.к. более соответствовала условиям труда на крупном производстве с расчлененной технологией, — в художественно-промышленных учебных заведениях господствовала предметная система обучения. Это объясняется тем, что художественная промышленность в то время в большей массе была кустарной или полукустарной с низким уровнем механизации труда. В силу этого предметная система обучения в тот период в художественно-промышленных учебных заведениях и была господствующей.

В профессиональной подготовке учащихся почти во всех художественно-промышленных учебных заведениях ведущее место занимала практическая работа в мастерских, где учащиеся изготавливали различные вещи под руководством мастера, которому приходилось в большинстве случаев показ, контроль, замечания делать каждому учащемуся индивидуально, что, естественно, при наличии группы в 15–20 человек было затруднительно.

Несмотря на ряд трудностей, практические занятия в мастерской давали хорошую профессиональную выучку.

Образцы изделий учащихся, изготовленные в мастерских художественно-промышленных учебных заведений, с успехом демонстрировались на выставках в России и международных выставках, что лишний раз подтверждало высокое профессиональное мастерство их создателей.

Однако были и отрицательные моменты обучения в мастерских: стремление научить всему подчас приводило к бесполезной трате времени и сил, так как по выходе из учебного заведения значительная часть знаний не применялась на практике, сроки обучения растягивались до предела, что понуждало многих бросать учебные заведения в силу крайней бедности. Обучение производилось на старом изношенном оборудовании, преобладали ручной труд, бездумное копирование. [5]

Подавляющее большинство художественно-промышленных учебных заведений практические занятия в мастерских чередовало с производственным обучением на фабриках и заводах. Производственная практика, организуемая в конце всего курса обучения, являлась как бы итогом, сгустком всех результатов обучения, закреплением профессионального мастерства. Организовывались такие занятия и практика по-разному.

Учебный год в художественных профессиональных технических учебных заведениях, включая летнюю производственную практику и экзамены, длился 10–10,5 месяцев. Начинался он в большинстве учебных заведений с 1 сентября и заканчивался в конце июня. Иногда летняя практика по ряду причин начиналась не сразу после экзаменов, а позднее: в конце июля — начале августа, в силу чего летние каникулы распадалась на две части. Зимние каникулы были с 22 декабря по 7 января.

Таким образом, хотя художественно-промышленное образование в начале XX века сделало заметные успехи, оно не удовлетворяло возросшие потребности в квалифицированных кадрах. Давала знать недостаточность созданных типов — не было высшего художественно-промышленного учебного заведения. Крайне нечетким, неопределенным было среднее звено.

В начале XX века художественно-промышленные школы и курсы создавались при промышленных предприятиях для удовлетворения их нужд в квалифицированных рабочих.

Складывающаяся система художественно-промышленного образования постепенно становилась гибкой: уточнялись, конкретизировались цели и задачи учебных заведений. Художественно-промышленные учебные заведения открывают и на периферии, в основном в центрах кустарных промыслов.

Накануне Октябрьской революции учебные заведения художественно-промышленного образования составляли ещё не вполне сложившуюся систему из школ, воскресных и вечерних классов, различных курсов, отделений, филиалов и т.д. Так и не было создано высшее звено, хотя и ощущалась в нём острая потребность.

Художественно-промышленные заведения испытывали недостаток в преподавательских и инструкторских кадрах, так как по существу лишь в начале XX века предпринимались попытки организовать их подготовку. Не было достаточного количества учебников и учебно-наглядных пособий, по некоторым предметам они вообще отсутствовали.

Учебные планы, как правило, состояли из трёх отделов: общеобразовательного, художественного и практического. Преобладал практический характер содержания образования. Занятия в мастерских и занятия по художественным предметам были тесно связаны. При проведении практических работ большое внимание обращалось на связь теории с практикой.

Как пример таких учебных заведений можно указать Читинскую художественно-промышленную школу. На тот момент она являлась «единственным рассадником художественно-промышленных знаний в Сибири от Урала и до Владивостока». [1, с. 1]

В начале XX века в Забайкалье остро стояла проблема нехватки квалифицированных рабочих кадров. На тот момент в Сибири не было ни одного государственного профессионального учебного заведения, для решения этой проблемы необходимо было открыть художественно-кустарную школу.

Потребность в художественно-кустарной школе в Забайкалье ощущалась давно. Развитие кустарных промыслов в Забайкалье всегда было связано с экономическим положением области. В неурожайные годы население начинало активно заниматься кустарными промыслами. А так как Забайкальская деревня в начале XX века переживала упадок, то кустарная промышленность заняла прочное место в сельскохозяйственной жизни деревни.

25 октября 1910 г. на заседании Комитета общества изучения Сибири и улучшения её быта в г. Чите М.А. Рутченко внёс предложение об организации в Чите рисовального класса и художественно-промышленных мастерских. 21 ноября 1910 г. вопрос был вынесен на общее собрание. Была организована комиссия по разработке проекта. После этого было отправлено ходатайство в Министерство торговли и промышленности об открытии в Чите художественно-кустарной школы и двух мастерских при ней — столярной и ткацкой.

5 мая 1911 г. в ответ на ходатайство было получено уведомление, что открытие художественной кустарной школы желательно, но необходимо привлечение местных средств как на устройство и оборудование учебного заведения, так и на содержание.

Министерством торговли и промышленности был утверждён порядок отпуска средств на содержание ремесленных учебных заведений: из местных источников отпускается половина годового содержания учебного заведения, на устройство и оборудование — не менее 1/3 всех расходов. Остальная часть расходов — за счет казны. Ввиду исключительного положения Сибири, Министерство Торговли и промышленности обещало дать при открытии школы и мастерских 2/3 всей суммы, а остальную 1/3 должны погашать из губернских земских сумм. Ежегодный бюджет школы с двумя мастерскими столярной и ткацкой определялся цифрой 18000 рублей. Единовременные расходы на устройство и оборудование учебного заведения — 80000.

21 мая 1912 г. состоялось постановление Городской думы об отводе отделу общества изучения Сибири в бесплатное пользование участка земли под школу в размере 1800 кв. сажень.

18 января 1913 г. Комитет Забайкальского отдела Общества изучения Сибири вошёл с представлением в Министерство торговли и промышленности о разрешении вопроса и письмом просил члена Государственной думы Н.К. Волкова лично содействовать делу.

16 мая 1913 г. был утверждён устав школы, а 1 июля последовало открытие школы под названием художественно-кустарная, которая на момент её открытия была первым государственным профессиональным учебным заведением в Сибири и седьмой по России.

Ввиду обилия леса в Забайкалье и большого спроса на предметы деревообрабатывающей промышленности при школе открылось отделение по обработке леса. То же самое касается и отделения по обработке шерсти. Так как шерсть в большом количестве вывозилась из Забайкалья и поступала на рынки Германии, откуда возвращалась в виде готовых изделий.

В 1914 г. школа была переименована в художественно-промышленную.

Школа состояла в ведении Учебного отдела Министерства торговли и промышленности. Общее заведывание делами школы возлагалось на Совет.

Обучение сопровождалось немалыми трудностями, потому что в одном классе учились и 12-летние и 30-летние

ученики. Научные познания у учащихся были разные: от едва грамотных до окончивших 4-х классов городское училище. Художественные познания совсем отсутствовали, и приходилось начинать с азов.

В положении о художественно-промышленных школах предельного максимального возраста для поступающих в школу не было установлено, принимались лишь лица достигшие 12 лет. При таком составе учащихся было сложно установить порядок и добиться соблюдения дисциплины. Воспитательная работа усложнялась не только пестротой возрастов и знаний, но и разным социальным положением родителей учащихся.

«Постановка преподавания ремёсел в мастерских у нас в России не имеет какого либо определённого плана и самые важные вопросы о практичности обучения, т.е. о том, как вести обучение в мастерских, чтобы из них выходили по возможности готовые мастера; чтобы обучение в возможно короткий срок давало должные знания учащимся и в каких пределах вести обучение по различным отраслям мастерства, преподаваемого в школе, не разрабатывали». [1; с. 5]

В курс школы входили такие общеобразовательные предметы как Закон Божий, русский язык, арифметика, история и география; общеобразовательные со специальным курсом для школы: естествоведение и геометрия; специальные: история искусств, теория тканей и перспективы. Кроме того было несколько художественных классов: рисования, черчения, лепки, композиции и стилизации.

Активно использовалось обучение в мастерских. Так как основная цель художественно-промышленной школы была — дать обучающимся в ней специальную подготовку для выполнения художественных работ, следовательно, обучение в мастерских школы было обязательным для учащихся. При обучении мастерству в школе прилагались усилия, чтобы изделия мастерских исполнялись самими учащимися, с применением приобретённых в школе художественных познаний.

В 1916 и 1918 гг. состоялись выставки-продажи изделий учеников школы, показавшие популярность школы среди местного населения.

Читинская художественно-промышленная школа в то время развивала довольно интенсивную деятельность. Причиной было то, что правительство Колчака в 1918 г. эвакуировало в Читу Екатеринбургскую художественно-промышленную школу, которая слилась с Читинской художественно-промышленной школой. В 1922 г. Екатеринбургская художественно-промышленная школа была реэвакуирована из Читы в г. Екатеринбург и преобразована в Уральский художественный техникум. [6]

В 1917 г. было возбуждено ходатайство о преобразовании Читинской художественно-промышленной школы в училище, которое было бы центральным для всей Сибири. Одной из главных причин преобразования явилась популярность этой школы среди населения Забайкалья и других областей Сибири и Дальнего Востока. Популярность среди сельского населения доказывается не только контингентом учащихся, приезжавших из глухих деревень не только Забайкалья, но и областей Дальнего Востока и западной Сибири, но также и заявлениями из отдалённых мест, таких как село Читкан, Баргузинский уезд и Троицкосавск об открытии у них художественно-ремесленных мастерских с отделениями столярным, слесарным, ткацким и по обработке кожи. Читинская же художественно-промышленная школа как центральная ведала бы развитием этих низших учебных заведений. Эти предложения были одобрены Учебным отделом министерства торговли и промышленности весной 1917 г., но события этого года приостановили осуществление этих планов. В 1923 г. школа была закрыта.

Читинская художественно-промышленная школа была первым государственным профессиональным учебным заведением в Сибири и седьмой художественно-промышленной школой в России. Она решала проблему нехватки квалифицированных кадров, остро стоящую на тот момент в Забайкалье, а также помогала предотвращать отток сырья из области, давала возможность самому населению обрабатывать это сырьё.

Литература:

1. Государственный архив Забайкальского края, ФР 302, оп. 1, д. 2.
2. ГАЗК, ФР 302, оп. 2, д. 51.
3. Молчанов, С.В. О организации художественно-промышленных школ. — М., Новая Москва, 1920. — 54 с.
4. Муратов, П.Д. Художественная жизнь Сибири 1920-х годов. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pdmurатов.org/HSS20G/2_natschalo.html (02.09.2012)
5. Степанов, М.С. Среднее и низшее художественно-промышленное образование в дореволюционной России. Дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 1970. — 338 с.
6. Уральский колледж строительства, архитектуры и предпринимательства. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.uksap.ru/content/left_nav/about/history/ (12.09.2012)

Сравнительный анализ деятельности по устройству детей-сирот в России в XIX и XXI веках

Тяско Ольга Ивановна, студент

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова

Деятельность по устройству детей-сирот всегда занимала важное место в истории социальной жизни России, т.к. число сирот растет с каждым годом. Поэтому содержать таких детей очень сложно. А те условия, в которых они содержатся, не всегда соответствуют нормам. Такая обстановка препятствует нормальному физическому и психическому развитию детей.

В словаре С.И. Ожегова приводится такое определение: «Сирота — ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. Круглый сирота — без отца и матери» [1].

Дети, оставшиеся без родителей, не могут быть изолированы от общества. Мы всегда будем рядом с ними. От того, какими будут эти дети, зависит и наша жизнь. Если не заниматься сиротами, то они начнут решать свои проблемы самостоятельно. Будут воровать, грабить и жить в таком обществе будет просто опасно.

Актуальность проблемы заключается в том, что на протяжении всей истории ведется поиск по-настоящему действенных форм по устройству детей-сирот. Для того чтобы улучшить положение сирот, необходимо обращаться к истории и возрождать наиболее оптимальные формы, анализировать накопленный веками опыт. Большое внимание следует уделить истории XIX века т.к. в этом веке лежат истоки эффективного решения данной проблемы. Именно в этом веке появились различные учреждения (училища, Московский и Гатчинский сиротские институты, патриотические школы и т.д.), благодаря которым сироты начали осваивать различные профессии. К сожалению, такие учреждения остались в прошлом России, но их возрождение могло бы изменить будущее детей-сирот.

Целью данной работы является сравнительный анализ деятельности по устройству детей-сирот в России в XIX и XXI веках.

Основными критериями для сравнения деятельности по устройству детей-сирот в России в XIX и XXI веках являются:

- наличие документов регулирующих положение детей-сирот;
- разнообразие форм по устройству детей-сирот;
- мотивы, побуждающие заботиться о детях-сиротах;
- активность граждан в благотворительной деятельности;

Анализируя документы, регулирующие социальное положение детей-сирот следует отметить, что 11 октября 1803 года вышел Указ, который позволял бездетным дворянам «усыновлять ближайших законнорожденных родственников через передачу им при жизни фамилии и герба и оставление после смерти в наследство недвижи-

мого имущества». Несколько позже была издана целая серия указов по проблемам усыновления (1817, 1822, 1825 гг.), в которых четко соблюдался принцип сословности. В 1891 году в России был издан Закон «О детях усыновленных и узаконенных», в котором разрешались многие вопросы, связанные с охраной прав незаконнорожденных детей. В нём разрешалось не только узаконивать, но и усыновлять детей. Причём, это правило распространялось на всех детей, независимо от происхождения и вероисповедания. Этот закон позволил признать институт усыновления «как способ установления родительской власти» и как призрение «юридического положения детей» [2, 38].

В настоящее время в целях улучшения положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принято постановление Правительства РФ «О первоочередных мерах по улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 14 мая 2001 г. №374. Указанным документом увеличено в 3 раза ежегодное пособие, выплачиваемое детям в период обучения для приобретения учебной литературы и письменных принадлежностей; установлены нормы материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и распространены на детей, передаваемых в приемные семьи и детские дома семейного типа. Субъектам Российской Федерации рекомендовано предусматривать в бюджетах средства на льготный и бесплатный проезд указанных категорий детей, а также средства на компенсацию питания, обеспечение одеждой и т.п. детей, направленных в негосударственные учреждения образования и социальной защиты; принять меры по поддержке образовательных учреждений для детей-сирот и специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. [3]

Таким образом, в XIX веке отношение государства и общества к институту усыновления детей-сирот было сдержанным: законом устанавливались различные ограничения. При наличии своих детей, например, усыновление других было вообще запрещено. Позднее был издан Закон «О детях усыновленных и узаконенных», в котором разрешалось не только узаконивать, но и усыновлять детей. В настоящее время, главным документом, регулирующим социализацию детей-сирот, является Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», который регулирует отношения, возникающие в связи с предоставлением и обеспечением органами государственной власти дополнительных гарантий по соци-

альной защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в возрасте до 23 лет. В соответствии с Федеральным законом предоставляются и обеспечиваются органами государственной власти различные гарантии (при получении образования, в области труда и занятости, при медицинском обслуживании и т.д.).

Рассматривая формы по устройству детей-сирот необходимо выделить, что кроме таких форм заботы о детях-сиротах, как опека, попечение и усыновление в России XIX века существовали патронат и патронаж. «Патронат» — совокупность мер материальной поддержки и помощи нравственно опустившимся лицам (лица, освобожденные из мест лишения свободы и т.д.) с целью обеспечения им перехода к честной трудовой жизни. Несколько иным был патронат как институт церковного права, который «предусматривал предоставление определенной совокупности прав и обязанностей лицу, находящемуся на церковной должности, особенно, когда речь шла о замещении». Как видно, такое понимание патроната далеко от современного значения этого слова. «Патронаж» — «помещение беспризорных детей, больных и других лиц, нуждающихся в заботливом домашнем уходе, в частные семьи» [2, 41].

Во второй половине XIX в. широкое распространение получили городские и сельские ясли-приюты, были приюты даже для детей арестантов. Особенными успехами ясли-приюты пользовались на селе в страдную пору. Иногда общины выделяли 10 копеек на питание ребенка, а крестьяне сами приносили в приюты продукты. [4] В начале XXI века появилось понятие «семейный детский дом» — 19 марта вышло Постановление Правительства РФ «О детском доме семейного типа» [5]. Согласно Постановлению, детский дом семейного типа организуется на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее 5 и не более 10 детей. Срок пребывания ребенка в детском доме семейного типа определяется в договоре, который заключается органами опеки и попечительства и детским домом семейного типа. На воспитателей такого детского дома распространяются условия оплаты труда, предоставления ежегодных отпусков и т.д.

С 1 января 2007 г. введена новая система пособий для семей, берущих на воспитание сироту. Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части государственной поддержки граждан, имеющих детей» от 05.12.2006 №207-ФЗ семье, берущей на воспитание сироту, выплачивается единовременное пособие, равное тому, что получает сегодня женщина при рождении младенца. [6] Если же усыновляемый ребенок окажется уже вторым в семье, то согласно Федеральному закону «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ семья получает право на «материнский капитал», размер которого ежегодно пересматривается с учетом темпов роста инфляции и устанавливается федеральным законом о федеральном бюджете на соответствующий финансовый год. [7]

В настоящее время в нашей стране формы устройства детей-сирот можно разделить на три категории: семейные, государственные и государственно-общественные, сочетающие элементы семейного воспитания с сохранением части опекунских обязанностей у государства. Последние иногда называют альтернативными формами устройства детей. К семейной форме устройства детей-сирот относятся усыновление (удочерение), а также опека (попечительство).

— Усыновление (удочерение) ребенка — это государственный акт, в связи с которым между усыновленными и их потомством, а также усыновителями и их родственниками возникают такие же права и обязанности, которые по закону существуют между родителями и детьми (ст. 32, 33 ГК РФ).

— Опека (попечительство) — форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов; опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет; попечительство — над детьми в возрасте от 14 до 18 лет. Опекуны являются представителями подопечных и совершают от их имени и в их интересах все необходимые сделки. Попечители дают согласие на совершение тех сделок, которые граждане, находящиеся под попечением, не вправе совершать самостоятельно (ст. 32, 33 ГК РФ).

Государственно-общественные формы устройства детей-сирот сочетают длительное или кратковременное пребывание ребенка в семье с его полным государственным обеспечением и выплатой денежного пособия лицам, взявшим на себя заботы о воспитании ребенка. К ним относятся семейные детские дома, детские деревни — SOS, временные приемные, а также патронатные семьи.

— Детский дом семейного типа — обычная семья, принявшая на воспитание 5 и более детей.

— Приемная семья — это форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора между органами опеки и попечительства и приемными родителями о передаче ребенка (детей) на воспитание (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью), на срок, установленный договором.

— Детская деревня «СОС — Киндердорф» — одна из моделей детского дома с воспитанием, приближенным к семейному. В России уже действуют три такие деревни — в пос. Томилино Московской области (на 100 детей), под Орлом и под Санкт-Петербургом. Воспитание детей осуществляется в семье из 5–8 детей, которой руководит одинокая женщина («мать»). Каждая семья имеет дом, общее хозяйство («очаг»). В семье культивируются родственные отношения и привязанности между детьми. Двухэтажные коттеджи, которые занимают семьи, очень уютные, прекрасно оборудованы. В них есть все необходимое не только для хорошей жизни, но для развития детей. Такие условия уже сами по себе оказывают сильное реабилитационное воздействие. Дети ходят в школу и дет-

ский сад, находящиеся в поселке. После школы, в свободное от подготовки уроков время, с удовольствием помогают по хозяйству и на кухне. [8]

В настоящее время существуют различные типы учреждений для устройства детей-сирот, к ним относят:

- дома ребенка (лечебно-профилактическое учреждение Министерства Здравоохранения РФ, обеспечивающее медицинскую, педагогическую и социальную помощь детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей. В доме ребенка воспитываются дети с рождения и до 4х лет);

- детские дома и школы-интернаты различного типа для детей в возрасте от 3 до 18 лет;

- детские приюты;

- социально-реабилитационные центры.

- центры временного содержания детей.

В последнее десятилетие в России стало развиваться усыновление российских детей иностранными гражданами. В интересах защиты прав детей при усыновлении детей-граждан Российской Федерации российскими и иностранными гражданами, принято постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2000 года №275 «Об утверждении Правил передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществление контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории РФ и правил постановки на учет консульскими учреждениями Российской Федерации детей, являющимися гражданами РФ». В соответствии с Семейным кодексом РФ, Постановлением Правительства РФ от 28 марта 2000 года №268 «О деятельности органов и организаций иностранных государств по усыновлению (удочерению) детей на территории РФ и контроле за ее осуществлением» Минобразованием России в 2000 году были выданы разрешения на открытие представительств 18 иностранных организаций, осуществляющих деятельность по усыновлению (удочерению) детей. [9]

На основании вышеизложенного нужно отметить, что в XIX веке были многие формы, которые существуют в настоящее время, отличие в том, что в XXI веке одни из них усовершенствовались, другие кардинально изменились, также появились совершенно новые формы по устройству детей-сирот. Безусловно, у каждой из них есть свои плюсы и минусы, и какую форму выбрать зависит от личных качеств будущих родителей, решившихся на данный шаг. Открываются и развиваются иностранные организации, осуществляющие деятельность по усыновлению (удочерению) детей.

В XIX веке мотивы, побуждающие людей, заботиться о детях-сиротах, носили чисто нравственный характер, а в XXI веке большой акцент ставится на материальном положении, недостаток которого ограничивает многие семьи взять на воспитание ребенка. С другой стороны участились случаи, когда люди берут детей-сирот в опеку, попечительство или усыновляют для собственной выгоды (для эксплуатации детского труда, или получения различных

пособий, льгот и т.д.), или пытаются самоутвердиться или спастись от скуки. Однако решать свои проблемы за счет личности ребенка с его индивидуальным внутренним миром — это просто не этично. Принятие ребенка должно быть мотивировано только, желанием помочь лишенному семейного тепла и уюта ребенку.

Несмотря на благоприятные условия, создаваемые для молодых приемных родителей, приемных семей очень мало. Возможными причинами, почему так происходит, является то, что люди просто не готовы к данному шагу. Поэтому очень важно больше освещать эту проблему, рассказывать об удачных опытах усыновления детей, а также совершенствовать законодательную базу данного процесса.

Особую активность в благотворительной деятельности по устройству детей-сирот проявила супруга Павла I Мария Федоровна, которая была «министром благотворительности», так как особенно заботилась о вдовах, сиротах, слепых и глухонемых. Она была назначена начальником Воспитательного общества благородных девиц, а позже воспитательных домов. По ее предложению детей из воспитательных домов отдавали на воспитание в «государственные деревни» крестьянам «доброго поведения» до 11 лет для мальчиков и до 15 лет для девочек. За воспитанием этих детей в крестьянских семьях был установлен надзор, который осуществлялся подобранными Марией Федоровной инспекторами. Александр I предоставил особому попечению императрицы также все женские учебные заведения. При содействии Марии Федоровны были открыты педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские классы в женских институтах, которые готовили учительниц и гувернанток.

В 1817 г. начали работать патриотические школы для воспитания девочек из беднейших слоев населения. В них обучались либо круглые сироты, либо девочки из совсем бедных семейств. В каждой школе было 20 приходящих воспитанниц и от 8 до 13 пансионеров. Приходящие воспитанницы получали в школе форменное платье, обувь и пищу. Вечером переодевались в свое старое платье и возвращались домой. Пансионерки жили постоянно в школах и одевались за счет благотворителей и членов императорской фамилии. [10]

В конце 30-х годов XIX в. были созданы Московский и Гатчинский сиротские институты. В Московском институте воспитывались только девочки, которые готовились быть домашними воспитательницами и наставницами, а в Гатчинском — только мальчики, которые готовились к работе домашними учителями, а позднее — правоведами и канцелярскими служащими. Одновременно в те же годы активно развивались и благотворительные формы заботы об обездоленных детях, детях-сиротах. Ею занимались не только различные общества, такие, как Дамское попечительское общество, Попечительство о народной трезвости, Общество об испорченных детях и т.п., но и частные лица. Многое делалось и приходскими благотворительными организациями, которые создавали бога-

дельни для престарелых и содержали приюты для детей, где они получали питание, уход и школьные обучение, приобретали ремесленные навыки. В те же годы создаются детские летние колонии, инициатором которых была Е.Н. Орлова, создавшая еще в 1887 г. в своем имении первую такую форму занятости детей. «Московское общество попечения о бедных и больных детях» в 1899 г открыло 86 учреждений для 848 детей-сирот в возрасте от 3-х до 10 лет. [11]

В современной России защита и поддержка детей-сирот осуществляется в рамках программы «Дети России», которая получила статус президентской, т.е. пользуется поддержкой Президента в ее реализации. Она включает отдельно программу «Дети-сироты», также она включает программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и «Развитие социального обслуживания семьи и детей». [12] Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» вызвал процесс развития благотворительных фондов, ассоциаций, союзов, объединений. Детским домам все чаще стали помогать спонсоры, благотворители. Помогают фирмы, отдельные люди, политические партии, благотворительные российские и зарубежные организации.

Таким образом, следует выделить, что во второй половине XIX века интерес к проблеме государственной и общественной благотворительности в отношении бесприютных детей усиливается, что в немалой степени связано с оживлением благотворительной деятельности императрицы Марии Федоровны и созданием ею соответствующих учреждений в пределах всей России. Активно развивались и благотворительные формы заботы об обездоленных детях, детях-сиротах. Ею занимались

различные общества, такие, как Дамское попечительское общество, Попечительство о народной трезвости, Общество об испорченных детях и т.п., и частные лица. В настоящее время в России существует огромное число благотворительных фондов, союзов, объединений и организаций, которые успешно добиваются отличных результатов в своей деятельности и оказывают помощь колоссальному числу детей-сирот, нуждающихся в помощи и поддержке.

Сравнительный анализ показал, что возможными путями решения проблемы устройства детей-сирот могут стать:

- возрождение образовательных учреждений для детей-сирот (школ, училищ, институтов и т.д.);
- проведение профориентационной работы на каждом этапе развития детей-сирот, с целью выявления индивидуальных наклонностей и способностей ребенка к той или иной профессиональной деятельности с учетом его интеллектуального и физического потенциала (различные тренинги и тестирования, беседы, встречи с представителями разных профессий, экскурсии на предприятия и т.д.), а также развитие выявленных способностей;
- возрождение приютов для детей, совершивших какие-либо правонарушения, с целью изменить их статус, **повлиять на нравственное развитие и бороться с порочными привычками их прежней жизни.**
- совершенствование системы опеки и попечительства;
- поощрение государством семейных форм устройства детей-сирот;
- создание индивидуальных программ работы с детьми, воспитывающихся в детских домах, с учетом их психологических и физических особенностей;

Литература:

1. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М: Азбуковник, 1999.-719 с.
2. Терновая И.П. Особенности организации процесса семейно-ролевой социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Монография. — Таганрог. — 2010. — с. 38—41.
3. Постановление Правительства РФ от 14 мая 2001 г. №374. «О первоочередных мерах по улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // Справочная правовая система «Консультант +».
4. Кавашкина О.Д. Семейное воспитание в России (развитие идей от Древней Руси до начала XX в.) // Семья в России. — 1994. — №2. — с. 69—79.
5. Постановление Правительства РФ от 19 марта 2001 г. №195 «О детском доме семейного типа» // Справочная правовая система «Консультант +»
6. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части государственной поддержки граждан, имеющих детей: федер. закон от 05.12.2006 №207-ФЗ // Российская газета. — 2006. — 12 декабря.
7. О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей: федер. закон от 29.12.2006 №256-ФЗ // Российская газета. — 2006. — 31 декабря.
8. Организация взаимодействия специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, с органами опеки и попечительства: Методические рекомендации. — М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. — 128.
9. Доклад о положении детей в г. Петрозаводске в 2002 г. — Петрозаводск. 2003. — с. 120.
10. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. — М.: Аспект Пресс, 1994.

11. Кавашкина О.Д. Семейное воспитание в России (развитие идей от Древней Руси до начала XX в.) // Семья в России. — 1994. — №2. — с. 69—79.
12. Дементьева Н.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. -Серия: Семья и воспитание / Н.Ф. Дементьева. — М. — 2000. — С. 6.

Эволюция требований к профессиональной подготовке преподавателей

Шульга Яна Владимировна, кандидат педагогических наук, учитель
ГОУ СОШ №1363 (Московская обл., г. Люберцы)

Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов в нашей стране способствовали тому, что высшая школа должна была гибко реагировать на складывающуюся ситуацию в подготовке специалистов. В России на фоне глубоких социальных перемен с начала 90-х годов система образования находится в стадии реформирования. Необходимость реформ вызвана, в частности, тем, что в высшей школе по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования: между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в гармоническом удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к существующим наукам и архаическим стилем их преподавания.

Успехи в развитии образования подрастающего поколения определяются педагогическими кадрами. Содержание педагогического образования определяется отражением важнейших изменений бытия человека и его деятельности в природе, обществе и культуре, в том числе и, особенно, — в сфере образования. Школе и вузу нужен высококвалифицированный педагог-интеллектуал, новатор, психолог, исследователь, профессионал, умеющий строить свои взаимоотношения с учащимися на демократической основе и критически мыслить. Одним из важнейших свойств современного преподавателя является его гуманная и гуманитарная позиция: толерантность, способность понимать студента, умение стимулировать саморазвитие учащегося и организовывать его работу.

Так, М.Н. Костикова указывает, что в области педагогического образования, в которой в конце 80-х годов системы подготовки, переподготовки повышении квалификации стали рассматриваться содержательно и терминологически как единая и целостная система педагогического образования, необходимо учитывать следующие процессы, обладающие инновационным характером [2, 37]:

— децентрализацию образования, что позволяет самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказа» на конкретного специалиста;

— демократизацию высших учебных заведений, обеспечивающих самостоятельность в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;

— потребности общеобразовательной школы, диктующей заказ на педагога, способного к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и использующего преподаваемый предмет в качестве средств развития учеников;

— необходимость удовлетворения личностных запросов обучающихся, ориентированных на возможность выстраивания индивидуальной образовательной программы, включающей неоднократный акт выбора содержания и уровня получаемого педагогического образования;

— подготовку специалистов в более короткие сроки профессионального образования на базе различных его уровней.

Мощным стимулом этих процессов явились решения Всесоюзного съезда работников образования (декабрь 1988 г.), которые затем получили правовое подтверждение в Законе «Об образовании». Инновационные процессы входят в противоречие с существующей традиционной подготовкой, однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и можно утверждать, что в последнее десятилетие в педагогическом образовании существуют две тенденции развития образования — традиционная и инновационная. Высшее педагогическое образование в России имеет более чем полувековую историю, оно было выстроено по принципу узкой специализации, как и высшее образование. Традиционное педагогическое образование по содержанию и по организации нацелено на подготовку будущего учителя преимущественно как специалиста-предметника.

Потребности педагогической практики, массовой школы в целом, долгое время были связаны также с потребностью в специалистах традиционного стиля (преподаватель-предметник). Предметная подготовка в традиционной системе является конечной целью в иерархии целей подготовки педагогов. В традиционной системе педагогического образования проблемы развития связываются чаще с «совершенствованием», «качественным

улучшением», «принципиальным обновлением». Все эти определения так же, как и стоящие за ними практические усилия, в сущности, не затрагивают ни организационную модель управления образованием, ни содержание, ни структуру учебно-воспитательного процесса.

Содержательно традиционное обучение выстраивалось как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов; обучающиеся выступают как объекты управления, как исполнители планов преподавателя.

В.А. Сластенин указывает, что согласно личностно-ориентированной системе подготовки педагогических кадров, в основу разработки содержания педагогического образования должны быть положены следующие принципы:

- универсальность — полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной образовательной программой;
- интегративность — междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;
- целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;
- фундаментальность — научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;
- профессиональность — овладение многообразными педагогическими технологиями;
- вариативность — гибкое сочетание обязательных курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;
- многоуровневость — подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего обра-

зования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации [3].

Темпы и качество подготовки педагога во многом зависят от того, насколько четко представляют себе студенты профессионально-педагогическую деятельность. Н.М. Голянская выделяет следующие противоречия в сфере профессионального труда преподавателя, которые препятствуют успешной адаптации в профессиональной деятельности. Это, во-первых, противоречие между растущим объемом актуальной и социально-политической информации и старыми способами ее переработки, хранения и передачи; во-вторых, между растущими требованиями к профессиональному мастерству педагогов и недостаточным уровнем их сегодняшней квалификации, что объясняется приверженностью старым идеям и неумением или нежеланием принять новые идеи; в-третьих, между потребностью общества в услугах педагогического труда и сокращением резервов рабочего времени преподавателей; в-четвертых, между увеличением свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией изменения бюджета времени у представителей учительской профессии; в-пятых, между ростом объективной социальной значимости профессии учителя и недостаточно высокой привлекательности педагогического труда для некоторой части молодежи [1, 46].

В связи с данными требованиями к профессиональной подготовке преподавателей ключевым направлением в развитии педагогического образования России на современном этапе определена многовариативность, гибкость, мобильность и адаптивность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с основными направлениями реформы общего среднего образования. В условиях глобализации современных образовательных процессов, развития компьютерных процессов обучения актуализируется проблема интенсивного изучения иностранных языков, национальных культур. В этих социокультурных условиях и развивается новая концепция педагогического образования.

Литература:

1. Голянская Н.М. О вхождении молодого специалиста-педагога в образовательную среду // Педагог.-1999. — № 6. — с. 45—46
2. Костикова М.Н. Инновационные процессы в развитии педагогического образования. // Традиции и инновации в системе образования: Гуманитаризация образования. Мат. науч.-прак. конф. Ч.1. Чита: изд-во ЗабГПУ, 1998. -с. 36—41
3. Сластенин В.А. Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования — Электрон. изд. — Режим доступа к изд.: <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=6&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98> — Систем. Требования: IBM PC; Internet Explorer

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ознакомление с природой

Беседина Александра Федоровна, воспитатель
МБДОУ д/с №85 (г. Белгород)

Нельзя не сказать о беде, в которой оказалась природа. На протяжении веков люди брали у неё всё, что хотели, ничего и никого не жалея, не задумываясь о последствиях. Немало растений и животных из-за этого уже исчезло с лица Земли, а многие вот — вот исчезнут.

Вместо лесов во многих местах по вине людей появились пустыни, а вместо чистых рек потекли мутные потоки, из которых нельзя пить, в которых опасно купаться. На лесных опушках год от года, все меньше бабочек, стрекоз, цветов, но больше мусора, кострищ, поломанных деревьев [1, с. 5].

Каждый человек должен понять, что природе сейчас плохо. И обязательно помочь ей, как другу, попавшему в беду.

На сегодняшний день экологическая грамотность, бережное и любовное отношение к природе стали залогом выживания человека на нашей планете, а экологическое образование детей способствует воспитанию основополагающих моральных ценностей — доброты, отзывчивости, сердечности, сопереживания, бережного и заботливого отношения к природе, это огромный потенциал их всестороннего развития. По мнению В.А. Сухомлинского: «у ребенка необходимо воспитывать любовь ко всему, что не может жить без ласковой человеческой руки, без чувства теплого человеческого сердца. Речь идет о любви к живому и беззащитному, слабому и нежному» [8, с. 17].

Воспитателю же следует помнить, что очень многое зависит от того, как он сам относится к тому, о чем сообщает детям. К.Д. Ушинский писал: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [10, с. 28]. А при ознакомлении детей с окружающей их природой это имеет решающее значение.

Наше дошкольное образовательное учреждение находится недалеко от естественного уголка леса, растительный мир которого весьма разнообразен, как и на территории детского сада. Многие деревья, кустарники, травянистые растения во всем своем разнообразии дают возможность показать детям приспособленность растений к условиям существования, в том числе к сезонным изменениям и человеческого влияния на природу [2, с. 31]. Такое окружение способствует глубокому усвоению знаний о природе.

В связи с этим мы поставили перед собой задачи развивать познавательный интерес детей к природе, желание активно изучать природный мир. Поддерживать проявления избирательности детей в интересах и предпочтениях в выборе природных объектов. Обогащать представления детей о природе родного края и различных природных зон (пустыня, тундра, степь, лес), о многообразии существования животных и растений в сообществе (на лугу, в лесу, парке, городе), о взаимосвязи человека и природы. Поощрять самостоятельный опыт практической деятельности детей по уходу за растениями участка детского сада и уголка природы группы. Поддерживать детей в соблюдении экологических правил, вовлекать в элементарную природоохранную деятельность.

Обращая внимание детей на происходящее в природе, воспитатели постепенно подводят их к пониманию различных взаимосвязей, существующих между животным и растительным миром.

Одним из направлений экологического воспитания и обучения является ознакомление с окружающей средой: это фитоуголок, где совместно с детьми посажены растения с различными запахами (мелисса, мята, лаванда, базилик, шалфей и др.), дети приходят к нему и, бережно трогая эти растения, вдыхают понравившийся аромат. Это и растения, растущие на огороде детского сада которые дети высаживают совместно с взрослыми и ухаживают за ними с большим удовольствием, наблюдают за ростом и развитием, а затем относят их на кухню, чтобы повара использовали для приготовления обеда.

Педагогический коллектив учреждения широко использует экологические тропы на территории детского сада и в естественной природной зоне.

Здесь вместе с воспитателями дети разрабатывают карты-схемы, рисуют плакаты об охране природы, моделируют объекты природы, готовят литературно-музыкальные композиции и выступают с ними перед детьми, родителями и гостями детского сада. Это очень увлекает детей и решает многие задачи экологического воспитания.

Система нашей работы предполагает комплексный подход к изучаемой теме в течение недели, что дает возможность многократно повторить изучаемый материал, обеспечивая этим более прочное его усвоение.

Большое внимание уделяется природным взаимосвязям. На их примере дети постигают причинно-следственные связи в окружающем мире. Говоря о воздухе, изучаем летающих живых существ, распространение семян и многое другое, что связано с этим явлением природы [6, с. 39]. Регулярно обращаем внимание детей на:

- правила поведения в природе;
- растения и животных (какие они, что где растёт, кто где живёт);
- дикие и культурные растения;
- времена года;
- поверхность нашей земли;
- нужно ли уничтожать ядовитые грибы;
- почему они исчезают;
- где живут комнатные растения в природе;
- пищевые цепочки природы
- большие деревья и маленьких жуков;
- веселых птиц и мрачных пауков;
- чудесные цветы и пестрых бабочек;
- мохнатых шмелей и ковер из цветов;
- самую обычную траву под ногами.

Беседы проводятся в доступной форме, сопровождаются стихами, сказками, вопросами и заданиями, демонстрацией разнообразного наглядного материала (иллюстраций, картин, моделей, схем, предметов и тому подобное). Это делает общение более эмоциональным, живым, помогает концентрировать внимание детей, вызывает у них интерес. По ходу беседы отдельные ситуации усложняем и драматизируем, чтобы нагляднее обозначить проблему и показать ее решение.

Помимо того что беседы расширяют познание об окружающем мире и развивают самосознание детей, они позволяют им получить навыки общения с взрослыми и сверстниками, умение вступать в диалог, высказывать свое мнение, обосновывать его.

Ведущей формой деятельности для детей дошкольного возраста является игра. Поэтому во всех наших видах деятельности с детьми используются различные игры, в том числе и экологического содержания, например: «Путаница», «Чьи это ноги», «Кто где живет», «Магазин цветов», «В лесу, на лугу, в поле», и др.

Игры-путешествия — есть прекрасное средство развития воображения у ребёнка. Их можно бесконечно возобновлять, видоизменять в зависимости от времени года, настроения детей. Мы с детьми путешествуем везде: в помещении и на улице. Темы путешествий определяем знаниями детей и уровнем развития их воображения. Содержание игры усложняем постепенно, обогащая его новыми событиями, персонажами [4, с. 26]. В процессе игры используем разнообразные наглядные пособия, музыкальное сопровождение.

В настоящее время парадигма экологического подхода к человеку исходит из того, что, являясь частью природы, человек может жить лишь в достаточно определенной и весьма ограниченной природной среде.

Дети дошкольного возраста по природе своей — пытливые исследователи окружающего мира. Мы не всегда торопимся с ответом, а способствуем тому, чтобы дети нашли его самостоятельно, либо предлагаем спросить у папы и мамы, а затем рассказать всем детям. В результате родители и дети обращаются за помощью к энциклопедиям, познавательной литературе, ведь семья и детский сад — два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребёнку экологический опыт, но только в сочетании друг с другом можно создать оптимальные условия для вхождения маленького человечка в большой мир.

Воспитательное значение природы трудно переоценить: общение с природой положительно влияет на человека и пробуждает в нем лучшие чувства. Особенно велика роль её в воспитании детей.

Правильные представления о природе, полученные в детстве, создают прочную основу для дальнейшего ее познания, любви и бережного отношения к ней. Мы учим детей осторожно и внимательно относиться: к животным, земноводным, пресмыкающимся (ужи, ящерицы, черепахи) и не бояться их. Они безопасны и сами никогда не нападут на человека. Дошкольники знают, что надо охранять тишину леса, беречь деревья, не вбивать в стволы гвозди. Раненое дерево очень быстро погибает. Нельзя разжигать костров, не сжигать сухую траву, так как убивается все живое и часто приводит к пожарам.

Дети дошкольного возраста проявляют огромный интерес к окружающему миру. Нет ни одного объекта или явления, к которому они остались бы равнодушными. Особый интерес у наших детей вызывают птицы, прилетающие на участок детского сада. С целью привлечения птиц весной с детьми развешиваем скворечники и синичники. Надолго остаётся в памяти детей «День птиц», который организуется в старших группах для закрепления и уточнения полученных знаний. Этот праздник проводится в начале марта. Дети читают стихи, поют песни, загадывают загадки о птицах, развешивают домики для них. Осенью для птиц устраиваем кормушки в спокойном месте участка и дети ежедневно подкармливают и наблюдают за тем, какие птицы прилетают, как по-разному клюют корм. Учим детей особенно заботиться о птицах в зимнее время. Дети должны знать, что когда птицы накормлены, никакой мороз не страшен. Весной и летом заботимся о том, чтобы в жаркие дни на участке стояли поилки с водой. В детском саду дошколятам объясняем, что птенцов, выпавших из гнезда, не следует подбирать, так как их выкормить почти невозможно.

Удовлетворить любознательность, не подавить при этом интерес к познанию мира, формировать необходимые представления о нём, прививать навыки активности и самостоятельности мышления есть важная задача работы с детьми.

Растения окружающей нас природы почти половину года не имеют зелёного покрова, а без листьев и цветов они теряют всякую привлекательность для детей. Хо-

рошим материалом для наблюдений являются комнатные растения. Они остаются зелёными круглый год, имеют все характерные признаки растений, что даёт возможность пробуждать интерес детей к изучению, активизировать эмоционально-чувственную сферу, получать научные знания.

Ухаживая за комнатными растениями, дети всегда стараются понять, почему всё происходит именно так, а не иначе. Ответы и догадки бывают и правильными, и самыми невероятными, подчас фантастическими. Они служат поводом для обсуждений, споров, побуждающих детей мыслить, сравнивать, запоминать, а главное — искать правильное решение.

Чтобы получить ответы на многие вопросы, мы с детьми стали проводить опыты над комнатными растениями. Для этого в группе создали исследовательский центр «Почемучка». Используя разную литературу, подобрали темы для исследований с использованием комнатных растений.

Перед проведением опыта определяем проблему, которую нужно решить и затем способ правильного ее решения. В процессе исследований дети учатся использовать необходимые материалы, ставить опыты, наблюдать за тем, что происходит с объектом, объяснять происходящее, делать выводы.

Благодаря исследовательской деятельности дети научились получать на свои многочисленные «почему» (почему цветы тянутся к солнцу, имеют воздушные корни, вянут и сбрасывают листву) объяснения.

Поддерживая жизнь растений, учатся сохранять красоту, продлевать цветение, жизнь, а в итоге — пользу и радость окружающим и себе: теперь стараются не срывать цветы с газонов и клумб. Дети знают и понимают, что нельзя собирать большие охапки цветов, так как они скоро завянут. А с каким сожалением замечают дети увядшие листья, стебли и пытаются вернуть растения к жизни!

Полученные знания при исследовании воспитанники используют в своём повседневном уходе за комнатными растениями в уголке природы.

А для родителей наших воспитанников проводятся открытые занятия, где дети демонстрируют своё умение думать, рассуждать, быть самостоятельными при уходе за комнатными растениями.

Большую помощь детскому саду в воспитании у ребят любви и бережного отношения к окружающей природе оказывают родители. Для того чтобы эта работа проходила более успешно, мы знакомим родителей с определёнными правилами поведения в природе во время прогулок в лес, на водоём, на луг, которые предлагаем на

родительском собрании, при проведении консультаций, бесед, помещаем на стендах для родителей

На сегодняшний день экологическая грамотность, бережное и любовное отношение к природе стали залогом выживания человека нашей планеты. Экологическое воспитание детей — это огромный потенциал их всестороннего развития [7, с. 41]. Поэтому мы успешно интегрируем, практически со всеми образовательными областями. Это обеспечивает способность расширения представлений ребенка о мире, обогащает его эмоциональный опыт во время наблюдения объектов природы. Для этого в педагогическом процессе используются следующие темы: «Круглый год», «Там на неведомых дорожках», «Кладовая природы» и многое другое. Мы считаем, что продуманное, системное знакомство ребёнка с миром природы позволяет развивать у него умение устанавливать взаимосвязи, сравнивать, анализировать и обобщать. Мы думаем, что наша работа поможет полноценному развитию личности ребенка, пробудит у них любовь к природе родного города, края, страны и всего земного шара.

Ребёнок, полюбивший природу, не будет бездумно рвать цветы, разорять гнезда, обижать животных. Достичь этого можно в том случае, если знакомить детей с ее таинствами, показывать интересное в жизни растений и животных, учить наслаждаться запахами цветущих трав, красотой цветов, пейзажами родных мест.

Восприятие природы также помогает развивать такие качества, как жизнерадостность, эмоциональность, чуткое, внимательное отношение ко всему живому.

Природа способствует и умственному развитию детей, их логическому мышлению и образной речи.

Природа полна необычных чудес. Она никогда не повторяется, и мы стараемся учить детей искать и находить новое в уже известном — виденном.

Детям мы прививаем знания о том, что человек преобразует природу рационально, с целью ее улучшения и охраны. Только тогда природа предстанет перед человеком доброй, щедрой, дающей свои богатства и радость общения с ней.

Цель экологического образования — формирование человека нового типа с новым экологическим мышлением, способного осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в относительной гармонии с природой.

Мы также надеемся, что овладение детьми разными способами познаний мира природы способствует развитию активной, самостоятельной, творческой личности, любящей её.

Литература:

1. Алешин Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью / Н.В. Алешин. — М.: ЦГЛ, 2004.
2. Бабаева Т.И. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.И. Михайлова. — СПб: ООО Издательство Детство-Пресс, 2011.
3. Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми 5–6 лет / Т.М. Бондаренко. — Воронеж, 2007

4. Горькова Л. Г. Сценарий занятий по экологическому воспитанию / Л. Г. Горькова. — М.: Вако, 2008
5. Добро пожаловать в экологию / О. А. Воронкевич. — СПб: Детство-Пресс, 2003
6. Лучич М. В. Детям о природе / М. В. Лучич. — М.: Просвещение, 1989
7. Плешаков А. А. Зеленые страницы / А. А. Плешаков. — М.: Просвещение, 1995
8. Сухомлинский В. А.
9. Тушаев, Г. П. Экспериментальная деятельность для детей дошкольного возраста / Г. П. Тушаева, А. Е. Чистякова. — СПб: Детство-Пресс, 2009
10. Ушинский, К. Д.
11. Шарыгина Т. А. Наша Родина — Россия / Т. А. Шарыгина. — М, 2011

Влияние физического развития на развитие познавательной деятельности у детей дошкольного возраста

Веретенникова Ася Юрьевна, педагог дополнительного образования
Детский сад №659 (г. Москва)

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог
Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста учитывает возможности работоспособности организма, возникающие интересы и потребности, формы наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, своеобразия преобладающего вида деятельности, в связи с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка, и подготавливается переход ребенка к новой высшей ступени его развития

Познавая и учитывая закономерности потенциальных возможностей ребенка каждого возрастного периода, теория физического воспитания предусматривает требования научно обоснованной программы всего воспитательно-образовательного комплекса физического воспитания (двигательные умения и навыки, физические качества, некоторые элементарные знания), усвоение которой обеспечивает детям необходимый уровень физической подготовленности для поступления в школу.

Установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Под действием физических упражнений двигательная активность в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

Ребенок по своей природе готов постоянно двигаться, в движении он познает мир.

В свою очередь процесс психического развития детей дошкольного возраста происходит при условии их высокой двигательной активности. При регулярном выполнении перекрестных движений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций. Двигательная активность детей при-

обретает особое значение для общего физического развития ребенка.

Осуществлять физическое воспитание детей, это предполагает:

1. Уметь анализировать и оценивать степень физического здоровья и двигательного развития детей.
2. Формулировать задачи физического воспитания на определенный период (на пример, на учебный год) и определять первостепенные из них с учетом особенностей каждого из детей.
3. Организовать процесс воспитания в определенной системе, выбирая наиболее целесообразные средства, формы и методы работы в конкретных условиях.
4. Проектировать желаемый уровень конечного результата, предвидя трудности на пути к достижению целей.
5. Сравнивать достигнутые результаты с исходными данными и поставленными задачами.
6. Владеть самооценкой профессионального мастера, постоянно совершенствуя его.

Малыши растут, становятся выше и тоньше, у них совершенствуется координация движений, уменьшается мышечный тонус, развивается чувство равновесия. Они способны овладеть всем спектром навыков активной деятельности, начиная от самых простых (кувыркание, футбол) и заканчивая такими сложными и изящными, как набор номера телефона умение держать вилку в руке.

У ребенка четырех-пяти лет уже достаточно хорошо развита координация движений, он умеет стоять на одной ноге, ходить на пятках и на носках и т.д.

Это возраст «граций» — малыши ловкие и гибкие. Движения становятся намного эстетичнее и совершеннее. В этом возрасте особенно легко дается гимнастика. Ребенка уже можно учить ходить на лыжах и кататься на коньках, на двухколесном велосипеде. После 4-х лет до-

стигается максимальная острота зрения и ребенок физически готов к начальному чтению.

Головной мозг к пяти годам по размеру и массе (90 %) почти равен мозгу взрослого человека. Очень интенсивно идет процесс развития извилин и борозд головного мозга. Однако следует учесть, что у ребенка доминирует правое полушарие, «отвечающее» за образное восприятие, эмоциональную сферу и т.д., тогда как левое, «отвечающее» за речь, логическое мышление, еще не сформировано. Ребенок находится во власти эмоций, неуравновешенны основные нервные процессы: преобладает возбуждение, торможение обычно достигается с трудом. Это проявляется в непосредственности и искренности ребенка и в ярко выраженной неуравновешенности и отвлекаемости. Характеризуя особенности развития детей четырех-пяти лет, мы предлагаем вам **обратить внимание на признаки психомоторного неблагополучия во внешних проявлениях ребенка:**

- сгорбленность, приниженность, подавленность, напряженность (втянутая в плечи голова, руки прижаты к корпусу, пальцы напряжены или сжаты в кулаки);
- походка — на цыпочках, неуверенная, вялая, спотыкающаяся или как у манекена;
- позы — застывшие, скованные и однообразные;
- движения — бесцельные, непродуктивные при высокой интенсивности или психомоторная заторможенность;
- жестикуляция и мимика — вялые, бедные, маловыразительные, возможно гримасничанье или неподвижность лица;
- речь — невнятная, невыразительная, монотонная, возможны заикания.

Будьте внимательны, если у ребенка наблюдается хотя бы половина описанных признаков. Побольше играйте с ребенком в подвижные игры, подарите ребенку заботу, внимание и любовь — он ждет их от вас, ему трудно.

Занятие по физической культуре в подготовительной группе ко дню открытых дверей.

Тема: Школа космонавтов.

Задачи:

Расширить объем знаний детей о космосе.

Создать радостное, праздничное настроение у детей, родителей и гостей.

Закрепить двигательные умения, полученные на физкультурных занятиях.

Воспитывать чувство патриотизма и любви к Родине.

Формировать положительную самооценку и оценку деятельности товарищей.

Оборудование:

Ход занятия

1 часть

Построение в шеренгу, приветствие, Краткий разговор на тему: КОСМОС.

Воспитатель:

Здравствуйте, дорогие ребята.

Давайте вспомним, какой праздник мы отмечаем в апреле?

Дети:

12 апреля — день космонавтики.

Воспитатель:

В нашей стране в этот день отмечается день авиации и космонавтики. Именно 12 апреля в 1961 году, 50 лет назад, в космос полетел первый человек планеты. Вы знаете, кто был первым космонавтом?

Дети:

Юрий Гагарин!

Воспитатель:

В темном небе звезды светят,

Космонавт летит в ракете.

День летит и ночь летит

И на землю вниз глядит.

Видит сверху он поля,

Горы, реки и моря.

Видит он весь шар земной,

Шар земной — наш дом родной.

Несколько десятилетий назад почти все мальчишки и девчонки в нашей стране на вопрос: кем они хотят стать, когда вырастут, отвечали одинаково: «Космонавтом!». Наверное, и сейчас среди вас есть ребята, которые мечтают о космосе. А от предложения побывать на далёкой неизведанной планете, я уверена, не откажется никто. Давайте сегодня представим с вами, что мы находимся в школе космонавтов, где приходят тренировки на ловкость и выносливость.

В начале, сделаем хорошую разминку космонавтом с маленькими планетами. Ходьба на носках, руки вверх, в ладонях крутим мячи — ежики, на пятках — мячи в ладонях крутим за спиной. Ходьба на внешней стороне стопы — мячики вокруг тела. Ходьба на внутренней стороне стопы — мячик вокруг тела, но в другую сторону. Ходьба, как лошадки, мячик передаем под коленом. Бег с мячом по кругу, при этом закидывания мяча в корзину (1 круг). На обратном пути, при беге взятия мяча из корзины, через круг возвращения мяча в корзину. Бег переходит в ходьбу с восстановлением дыхания.

II часть. Общеразвивающие упражнения с речевым сопровождением.

Мы пришли на космодром.

Посмотрели мы кругом —

Видим белую ракету

Высотой с огромный дом.

Вышел из нее пилот.

Посмотрел на звездолет

И сказал: «Привет, ребята!

Вот и смена нам растет!

Вы скорее подрастайте,

Тренируйтесь, закаляйтесь.

Космонавтов наш отряд

Будет вас увидеть рад!»

1. «Вот огромный звездолет, он готовится в полет»

И. п.: ноги врозь, руки вниз.

1—2 — подняться на носки, руки через стороны вверх, пальцы рук соединить — вдох;

3—4 — и.п., выдох. (8 раз)

2. «Двигатель готов к полету, начинает он работу»

И. п.: ноги слегка расставить, ступни параллельно, руки вниз — вдох.

1—4 — выполнять последовательные вращательные движения прямых рук вперед — выдох. То же, движения рук назад. (8 раз)

3. «Двигатель пилот прогрел, мотор захлопал, загудел»

И. п.: ноги вместе, руки вниз.

1 — руки дугами через стороны вверх, хлопок над головой — вдох; 2—3 — наклон вниз, приближая голову к ногам, хлопок за ними, на выдохе произнести «у-у-у»;

4-и. п. (8 раз)

4. «Сверкая, вверх летит ракета навстречу звездам и кометам»

И. п.: о.с., руки вверх, ладони прижать друг к другу.

1—2 — присесть, колени развести в стороны, руки вперед, ладони вниз — выдох;

3—4 — и.п., вдох. (8 раз)

5. «Будем дружно подрастать, свои мышцы укреплять»

И. п.: ноги на ширине плеч, руки за головой.

1—2 — наклон вправо, руки вверх — выдох;

3—4 — и.п., вдох. То же в другую сторону. (8 раз)

6. «В космос точно полетим, если очень захотим»

И. п.: ноги вместе, руки вниз. Выполнять прыжки: ноги врозь, руки в стороны — ноги вместе, руки вниз. 10—12 прыжков, 8—10 шагов на месте. (3—4 раз)

7. «Дует сильно свежий ветер на Земле — большой планете»

И. п.: ноги врозь, руки вниз.

1—2 — подняться на носки, руки вверх, плавно — вдох;

3—4 — и.п., выдох. (6 раз)

А теперь идем по кругу и строимся в 2 колонны. Каждая колонна — это команда космонавтов. Построение на проведение игр и эстафет.

Эстафета «Центрифуга».

По очереди бежать вокруг 3-х обручей до ориентира, обратно — бегом.

Эстафета «Созвездие».

Побеждает та команда, чья команда быстрее осуще-

ствит полет звезды на голове вокруг планеты «Попрыгунчик».

Эстафета «Невесомость». Прыжки на фитболах до ориентира и обратно.

«Прыжок в космическом пространстве». Прыжки по метеоритам в пространстве (по обручам плоским).

Игра-эстафета

«Разноцветные планеты»

Дети делятся на 2—3 команды. Команды играющих становятся в колонны по одному на игровой площадке. Расстояние между колоннами 2—2,5 м. В руках игроков, стоящих в колоннах первыми, находятся мячи. Игроки в колоннах встают на расстояние вытянутых вперед рук друг от друга, ноги на ширине плеч. После слов педагога:

Разноцветные мячи

В звездном небе не ищи.

Мы вам скажем по секрету:

В небе не мячи — планеты.

Мы играем, мы играем,

Мячи в планеты превращаем.

Мяч — Юпитер,

Мяч — Луна.

Начинается игра!

Игроки передают мяч друг другу между ногами. Последний игрок, получив мяч, прокатывает его по земле обратно, первому игроку;

Играющие передают мяч друг другу двумя руками сверху назад над головами. Последний игрок, получив мяч, поднимает его над головой, что означает окончание выполнения задания. Победителем становится команда, быстрее выполнившая все три задания.

Эстафета «Равновесие». Команды идут по канату, проходят по звездному мосту (гимнастическая скамейка) руки в стону, доходят до ограничения и бегут до своей команды. Кто быстрее, тот и победитель.

Эстафета «Полет ракет». Эстафета с передачей космического корабля на скорость.

Итог: Молодцы! Тренировка в школе космонавтов показала нам, кто готов к полетам, кто смелый, умелый и ловкий. Построились в шеренгу, на право. Космонавты вперед шагом марш.

Литература:

1. А.С. Галанова. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет — М., Арткни, 2001.
2. А.Л. Сиротюк. Упражнения для психомоторного развития дошкольников Аркти, 2008, — 60 с.
3. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика ФВ детей дошкольного возраста: учебник — М.: Просвещение, 1985. — 271 с.
4. Машенко М.В., Шишкина В.А. Физическая культура дошкольника. — Мн.: Ураджай, 2000. — 156 с.
5. Шебеко В.Н. и Ермак Н.Н., а так же Шишкина В.А. Физическое воспитание дошкольников. М.: ACADEMIA, 2000. — 176 с.

Компьютерные технологии как средство формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста

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

Использование компьютеров в образовании уже перестало быть необычным явлением. Характеристики и возможности современных персональных компьютеров и программного обеспечения постоянно улучшаются. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию — первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого — заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять новые информационные технологии.

В ходе игровой деятельности дошкольника, обогащенной, компьютерными средствами возникают психические новообразования (теоретическое мышление, развитое воображение, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления и др.), которые ведут к резкому повышению творческих способностей детей.

Сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в дошкольном образовании, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизическим возможностям. Успех приобщения дошкольника к овладению информационными технологиями возможен, когда компьютерные средства становятся средствами его повседневного общения, игры, посильного труда, конструирования, художественной и других видов деятельности [1, с. 53].

Основная образовательная цель введения компьютера в мир ребенка — это формирование мотивационной, интеллектуальной и операционной готовности ребенка к использованию компьютерных средств в своей деятельности.

Он овладевает новым способом, более простым и быстрым, получения и обработки информации, меняет отношение к новому классу техники и вообще к новому миру предметов.

Анализ работы в комплексе игрового обучения и развития детей позволяет сделать следующие выводы:

- развивающие и обучающие игры вызывают интерес и стремление детей достигать поставленные цели;
- помогают им лучше овладеть знаниями в разных видах деятельности;
- развивают у детей положительные эмоциональные реакции;

— выявляют пробелы в тех или иных видах деятельности;

— обеспечивают достижение детьми определенного уровня интеллектуального развития, необходимого для дальнейшей учебной деятельности [2, с. 76].

Например, дошкольники пятилетнего возраста пробуют считать с компьютером. В этом им помогает компьютерная программа фирмы «Никита», «Малыш-3». Развитие элементарных математических представлений, количественный счёт основаны на последовательном изложении в курсе информатики «Путешествие по компьютерной стране «Лучика» истории вычислительной техники. Начиная осваивать счёт древних людей на пальцах, узелочках, зарубках, мы постепенно переходим к счётам, как первому техническому устройству, помогающему людям считать, а уже в классах шестилеток знакомимся с калькулятором. По принципу поэтапного усложнения дошкольники осваивают и ряд компьютерных программ, развивающих количественный счёт, дающих непосредственно наглядный материал для его закрепления: «Малыш-1», «Малыш-3», «Мышиная математика», «Игровая энциклопедия» [3, с. 32].

Данная компьютерная программа разработана центром развивающего обучения В.В. Давыдова «Математика. Начальная школа» — Ю.М. Горвица.

Хорошо продуманное оформление программы, яркие краски, знакомые предметы, оценочная система вызывают интерес детей и желание работать. Малышам в этом возрасте трудно мыслить абстрактно, поэтому наглядно-образное представление задач позволяет всем легко справиться с ними.

На занятиях математикой выполнение арифметических вычислений на первых порах вызывает у детей много трудностей. На «уроках информатики» дети могут закреплять знания, полученные во время уроков математики, используя игровой компьютерный материал.

В одном из заданий программы «Малыш-1» детям предлагается посчитать примеры на сложение и вычитание, компоненты которых представлены в виде набора определенных предметов, а ответ нужно указать в числовом ряду на экране монитора. Происходит осмысление знаков математических действий «+» «-» совершенствуются вычислительные навыки. Положительный эффект вызывает у детей оценка компьютером результата их вычислений: улыбающийся дедушка на экране при верном решении или огорченный в случае неудачного ответа. В течение занятия каждый ученик может работать в меру своих способностей, в удобном для него темпе, добиваясь правильных ответов. Одна из программ позволяет

запоминать порядок следования чисел в пределах до 20. Указывая последовательно числа, дети рисуют на экране контуры фигур, а затем раскрашивают их компьютерными фломастерами. Неожиданное появление контуров рисунков вызывает у детей огромный интерес, а вместе с этим идет непроизвольное запоминание числового ряда [4, с. 96].

Много проблем возникает у дошкольников при закреплении знаний состава числа, во время решения примеров на различные действия. Часто дети с трудом считают, а количество выполненных примеров определяет качество усвоения материала. И здесь на помощь приходит компьютер. Несколько программ тренажерного характера позволяют ученикам совершенствовать вычислительные навыки. Эти программы учитывают возрастные и психологические особенности обучаемых, имеют разные уровни сложности, содержат игровые приемы, повышающие мотивационную деятельность детей.

Зачастую трудным оказывается изучение темы «Единицы времени». Здесь может быть применена компьютерная программа «Изучаем часы» фирмы «Никита». Разные уровни сложности позволяют использовать эту программу практически во всех классах начальной школы и даже группах детского сада. Наибольшую сложность вызывает у детей задание «Сортировка». Здесь сказывается слабая подготовка детей в области решения нестандартных задач, что обусловлено особенностями программ начальной школы. Во время теоретической части урока мы рассматриваем задачи по упорядочиванию чисел по возрастанию и убыванию, после чего предлагается подобная работа за компьютером с единицами времени. В детском саду дети знакомятся с принципами работы механических часов, учатся различать время суток и действия людей в разное время суток. Кроме умения работать с единицами времени, дети получают сведения из истории возникновения часовых механизмов, о видах часов, о необходимости появления единиц времени [5, с. 84].

Графические средства ПК помогают знакомить детей с разными геометрическими понятиями. Ребята учатся строить на экране монитора прямые и наклонные линии, закрепляют понятие «отрезок, луч». В детском саду и в 1 классе дети конструируют на экране предметы из геометрических фигур по заданию учителя и создают свои фигуры, запоминая их, определяя сходства и различия. Во 2 и 3 классах графический редактор знакомит детей с приемами построения замкнутых ломаных линий, геометрических фигур — овальных, прямоугольных [6, с. 87].

Анализ занятий с применением ПК показывает эффективность использования компьютерных технологий для развития математических способностей детей при формировании и совершенствовании вычислительных навыков, закреплении и углублении числовых и геометрических понятий, овладении основами абстрактно-логического мышления [7, с. 75].

Компьютерная техника, которая используется в дошкольном образовательном учреждении, обязательно

должна иметь гигиеническое заключение (сертификат), подтверждающее ее безопасность для детей».

Основная цель педагога — не выучить ту или иную компьютерную программу с детьми, а использовать ее игровое содержание для развития памяти, мышления, воображения, речи у конкретного ребенка. А этого можно достигнуть, если сам малыш с удовольствием выполняет всю программу. Каждая компьютерная математическая игра проводится с учетом основных компонентов комплексного метода. От педагогического мастерства зависит то, как ненавязчиво и незаметно «оживить», расширить, закрепить полученный детьми опыт. Игровые проблемные ситуации, связанные с содержанием игровых задач, могут быть созданы посредством незначительных изменений в содержании математических игр.

Ассоциации «Компьютер и детство» в содружестве с учеными многих институтов, начиная с 1986 года, и исследования, проведенные во Франции, показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации достигаются следующие результаты:

- дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины;
- глубже постигаются понятия числа и множества;
- быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве
- тренируется элективность внимания и память;
- раньше овладевают чтением и письмом;
- активно пополняется словарный запас;
- развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз.
- уменьшается время, как простой реакции, так и реакции выбора;
- воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;
- развивается воображение и творческие способности;
- развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления [8, с. 42].

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Объективно все это означает начало овладения основами теоретического мышления, что является важным моментом условием при подготовке детей к обучению школе. По-нашему мнению, одной из важнейших характеристик компьютерных игр является обучающая функция. Компьютерные игры выстроены так, что ребенок может получить себе не единичное понятие или конкретную учебную ситуацию, но получит обобщенное представление обо всех похожих предметах или ситуациях.

Использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость» — способность ребенка находить наибольшее количество принципиально различных решений задачи. Развиваются также способности к антиципации.

Формирование элементарных математических представлений происходит на основе построения и использования детьми наглядных моделей. В ходе занятия дети учатся построению предметных моделей на взаимно однозначном соответствии заместителей. Такая модель позволяет наглядно представить количественные отношения: замещение предметов происходит путем наложения или приложения заместителей, что способствует пониманию смысла замещения.

Компьютерные математические игры, помогая закрепить, уточнить конкретное математическое содержание, способствуют совершенствованию наглядно-действенного мышления, переводу его в наглядно-образный план, формируют элементарные формы логического мышления, учат анализировать, сравнивать, обобщать предметы, требуют умения сосредоточиться на учебной задаче, запоминать условия, выполнять их правильно. Компьютерные математические игры не навязывают детям темп игры, в них учитываются ответы детей при формировании новых заданий, тем самым, обеспечивая индивидуальный подход к обучению [9, с. 64].

Компьютерные математические программы и дидактические задания, разработанные педагогами для детей старшего дошкольного возраста строятся по принципу самоконтроля. Сам сюжет программы подсказывает детям, верное или неверное решение они приняли. В дошкольном возрасте широко применяются приемы внешнего поощрения: при правильном решении игровых задач ребенок слышит веселую музыку, либо видят печальное лицо, если задача неправильно решена. Дети ждут оценку, эмоционально реагируют на ее характер. У них отмечается яркое эмоциональное положительное отношение к занятиям, к компьютеру.

Использование интерактивного оборудования при обучении старших дошкольников математике помогает закрепить, уточнить конкретное математическое содержание, способствует совершенствованию наглядно-действенного мышления, переводу его в наглядно-образный план, формирует элементарные формы логического мышления.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — М.: МПСИ, 2002. — С. 53
2. Грашин, А.А. Компьютерный зал для дошкольников. // Техническая эстетика. — 1994. — №23. — с. 73—79.
3. Гушлевская, Г.С. Организация работы компьютерно-игрового комплекса дошкольного учреждения // Детский сад от А до Я. — 2003. — № 1. — С. 32
4. Зворыгина, Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников. // Информатика и образование. — 1990. — №6. — с. 94—102. с. 96
5. Моторин, В.В. Педагогические приемы формирования компьютерной грамотности дошкольника // Детский сад от А до Я. — 2003. — № 1. — С. 84
6. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. М., Владос, 2004. — С. 87
7. Новоселова, С.Л. Новая информационная технология в детском саду. Применима ли она? // Дошкольное воспитание. — 1989. — №9. — 73—76 С.

Например, программа «Компьютер и ребенок» Маханёва М.Д. Цель: Знакомство с особенностями компьютера. Формирование творческой интеллектуально-активной личности. В программе используются рабочие тетради по математике «Игралочка» (программа Бунеева — «Школа 2100»), «Ступеньки» Л.Г.Петерсон. Разделами программы являются: представление детей о геометрических фигурах, счёт до 20, количество и счёт, величина, ориентировка в пространстве.

Следует отметить, что в детских садах педагоги разрабатывают проекты, серии занятий, мультимедийные презентации. Дарбаева М.Т. утверждает, что разработанные материалы по использованию компьютера в обучении старших дошкольников могут быть использованы в практике воспитателей детских дошкольных учреждений.

Итак, подводя итог можно сделать следующие выводы:

1. В педагогической теории проблема оптимизации развития математических представлений посредством информационных технологий в условиях современного дошкольно образовательного учреждения, несмотря на достигнутые успехи, остаётся до сих пор недостаточно решённой.

2. Создавать в детских учреждениях педагогических условий: учёт возрастных особенностей при подборе компьютерной игры; использовать различные формы и методы; развивать интерес у детей; учитывать индивидуальные особенности детей.

3. На основе теоретического анализа литературы по проблеме оптимизации развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством информационных технологий, решать следующие задачи:

- выявлять сущность понятия «новые информационные технологии»;

- изучать особенности формирования элементарных математических представлений у детей пяти — семи лет;

- теоретически обосновывать и раскрывать педагогические условия развития математических представлений посредством информационных технологий.

8. Кorableйников, Н.А. Воспитательные возможности компьютерных игр. Детский сад и семья, 2002, №5. — с. 42
9. Горвиц, Ю. Развивающие игровые программы для дошкольников. НИТ в дошкольном образовании. М.: Линка-Пресс, 1998. — с. 64

Экологическое образование детей дошкольного возраста: новые подходы и требования

Зебзеева Валентина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет

Экологическое образование детей дошкольного возраста всегда было важным направлением работы дошкольных учреждений. Однако, ознакомительный характер процесса экологического образования, ориентирование на формальное заучивание, а не на анализ, размышление, оценку экологических ситуаций и поступков людей в окружающей среде, утрата способов существования в природе, оторванность от природы, отражающаяся на образе жизни ребенка, его поступках, не позволяют говорить о высокой результативности экологического образования.

Экологическое образование должно охватывать как рациональную, так и эмоциональную сферу ребенка. Опыт убеждает, что лозунги и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Сознание формируется в процессе деятельности. Если мальчик или девочка огораживают муравейники, спасают мальков, они как бы участвуют в работе самой природы. Здесь воспитывается не просто милосердие, а происходит нечто большее, чему нет названия, что лишь в слабой степени отражает термин «формирование сознания».

Однако, новые нормативные документы, регламентирующие деятельность дошкольных образовательных учреждений вводят дополнительные ограничения в организацию взаимодействия с природой. В СанПиН 2.4.1.2660–10 в пункте 6.13 раскрываются требования к организации уголков и комнат природы, фитоогорода, фитобара, согласно которым, они «могут быть организованы только в отдельных помещениях или в отдельно выделенных местах. Уборка за животными и уход за растениями может осуществляться только персоналом дошкольной организации. Дети могут осуществлять только полив растений. Размещение аквариумов, животных, птиц в помещениях групповых не допускается». Учитывая, что в настоящее время остро стоит проблема нехватки мест в дошкольных учреждениях, выделение отдельных территорий для организации комнат природы становится проблематичной. Таким образом, актуальным становится поиск стратегий и технологий, методов работы с дошкольниками эффективных в условиях ограничения возможности детей общения с природой. [2]

Приказ Минобрнауки №655 от 23 ноября 2009 года «Об утверждении и введении федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (далее ФГТ), диктует новые требования к работе дошкольных образовательных учреждений. Основными направлениями дошкольного образования названы: познавательно-речевое; физическое; социально-личностное; художественно-эстетическое. Каждому направлению соответствуют образовательные области: познавательно-речевое направление — «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественная литература»; социально-личностное направление «Безопасность», «Социализация», «Труд»; художественно-эстетическое направление — «Художественное творчество», «Музыка»; физическое направление — «Физическая культура», «Здоровье». Каждая образовательная область (за исключением — Здоровье, Безопасность) направлена на развитие детской деятельности, например, «Физическая культура» — двигательной; «Социализация» — игровой; «Труд» — трудовой; «Коммуникация» — коммуникативной; «Познание» — познавательно-исследовательской и продуктивной; «Художественное творчество» — продуктивной. [4] Содержание экологического образования детей дошкольного возраста определяет образовательная область «Познание». Она обеспечивает: формирование у ребенка целостной картины окружающего мира; развитие интереса к предметам и явлениям окружающей действительности, местам обитания человека, животных, растений; формирование экологических представлений, ценностных основ отношения к окружающему миру, удовлетворение детской любознательности, не подавив при этом интереса к узнаванию природы, привитие первых навыков активности и самостоятельности мышления.

Принципиальным отличием модели организации образовательного процесса в соответствии с ФГТ от «старой» модели: исключение учебного блока (но не процесса обучения); увеличение объема блока совместной деятельности взрослого и детей; изменение содержания понятия «совместная деятельность взрослого и детей» с учетом ее сущностных признаков. При этом вводится новое понятие «непосредственно образовательная деятельность»,

предусматриваются требования к ее планированию и организации в дошкольном учреждении. Чем же отличаются занятия от непосредственно образовательной деятельности? Так, СанПиН 2.4.1.2791–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» от 20.12.2010 №164, вносят изменения в п. 12.16, где слово «занятия» заменяется словами «непосредственно образовательная деятельность».

Таким образом, происходит обновление структуры и форм организации всего образовательного процесса, в сторону его индивидуализации, изменения позиции воспитателя по отношению к детям. [1]

В соответствии с ФГТ основными моделями образования детей дошкольного возраста становятся: совместная деятельность взрослых и детей и самостоятельная деятельность детей. Совместная деятельность взрослого и детей в процессе непосредственно образовательной деятельности и режимных моментов, как отмечает Н.А. Короткова, характеризуется включенностью воспитателя в деятельность наравне с детьми; добровольным присоединением дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения); свободным общением и перемещением детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства); открытым временным концом деятельности (каждый работает в своем темпе). Автор предлагает также заменить привычное для современной дошкольной педагогики разделение «игра — учебные занятия», приводящее к разрыву целостности образовательного процесса, на более подходящую с точки зрения психологии и соответствующую возрасту структуру: игра и родственные виды деятельности. При этом основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. Особенностью новых подходов к дошкольному образованию являются итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования, которые описывают интегративные качества ребенка.

Появление ФГТ закономерно — в них отражаются изменения, произошедшие в обществе. А главное — изменилось само общество, в котором постоянно возникают новые вызовы, новые ситуации. Это заставляет перейти от простой передачи детям знаний к формированию умения учиться, добывать и анализировать знания самому. Не менее важен и акцент на реализации образовательных задач в разных видах детской деятельности, (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) и в ходе режимных моментов», а не только на специальных занятиях. Таким образом, сегодня, как никогда актуальны вопросы, связанные с развитием личности ребенка, его деятельности, со способами освоения ребенком разных сторон действительности, в том числе и природы.

В последние годы большую популярность приобрела проектно-исследовательская деятельность детей и взро-

слых, проблемное, тематическое обучение. Как подчеркивается во всех исследованиях познавательной деятельности, основная причина, вызывающая познавательную деятельность — это субъективная неопределенность: неопределенность объекта, ситуации. Объекты познавательной деятельности детей чрезвычайно разнообразны — ребенок стремится исследовать все, что находится в его ближнем и дальнем, физическом и социальном окружении.

Таким образом, в условиях высокой новизны и неопределенности от ребенка требуются такие средства познания, которые позволяют собрать максимум первичных, «сырых» данных о ситуации. Большее значение здесь приобретает максимально широкая ориентировка ребенка на все разнообразие проявлений реальности. Общеизвестно, что вопросы ребенка имеют огромное значение для его развития. В возрасте 3–4 лет вопросы составляют четверть всех высказываний ребенка. Как показал Н.Н. Подьяков, основой детских вопросов являются неясные, неопределенные проблемные знания, образующие значительную часть психики ребенка. Такого рода знания детей, их вопросы, догадки и предположения создают проблемное видение и проблемное отношение к миру, они входят составной частью в эвристическую структуру личности ребенка [3]. Результативность и успешность процесса экологического образования детей зависит от ряда педагогических условий. Под педагогическими условиями понимают те, которые сознательно создаются в учебно-воспитательном процессе и которые должны обеспечить наибольшее эффективное формирование и протекание необходимого процесса.

А.И. Савенков одним из условий называет «проблемное обучение». Организовывать его надо по законам проведения научных изысканий, строиться оно должно как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность; тогда в нем есть все, что способно увлечь и заинтересовать, пробудить жажду познания». В.Т. Кудрявцев предлагает активно использовать «уголки-лаборатории», которые побуждали бы ребенка к наблюдению и экспериментированию. Все материалы и оборудование «лаборатории» должны находиться в полном распоряжении детей, многие материалы должны быть универсальны: лоскутки ткани, бумага, кусочки дерева, камушки, гайки, болтики и другие ценнейшие вещи, которыми часто переполнены карманы юных исследователей. Эти предметы служат источником новых замыслов и одновременно материалом для создания самых разных проектов. Стимулирование и саморегуляция познавательной деятельности в этих условиях осуществляется за счет любознательности детей и ее постоянного стимулирования со стороны педагога и предметно-пространственного окружения ребенка.

Одним из условий формирования целостной картины мира, расширения кругозора детей дошкольного возраста является организации детских эколого-субкультурных практик. [2]. Экологическая деятельность дошкольников носит имитационный характер, поскольку

она моделирует жизненную практику и направлена на овладение конкретными практическими умениями. В связи с этим правильнее будет обозначить ее, как экологически ориентированную деятельность, в содержании которой выделяются познавательная, практическая, ценностно-ориентированная экологические деятельности. К познавательной эколого-ориентированной деятельности относятся наблюдение, экспериментирование, моделирование, коллекционирование. Практическая экологически ориентированная деятельность в ДОУ связана с формированием стратегий непрагматического взаимодействия с природой. К ней можно отнести: труд в природе, природопользование, природоохранную деятельность, организованные, как экологически ориентированные, игровую, речевую, художественную деятельность. Ценностно-ориентационная деятельность в природе направлена на приобретение опыта ценностных ориентаций и оценочных суждений (критическая оценка состояния окружающей среды; обсуждение последствий деятельности человека, выбор решения, поведения). Формирование экологического отношения начинается с накопления опыта в эмоционально-перцептивной сфере через непосредственный

контакт с естественной природой («вчувствование»). Благодаря эколого-субкультурным практикам у ребенка формируется круг экологических интересов и культурно-экологических потребностей, которые он стремится удовлетворить самостоятельно, либо с помощью сверстников или взрослых. В экологическом образовании должны измениться и широко распространенные варианты диагностики, направленные прежде всего на проверку знаний ребенка, а не на развитие его познавательного интереса, исследовательской деятельности.

Таким образом, в современных условиях экологическое образование тесно связывается с развитием личности ребенка, его деятельности, со способами освоения ребенком разных сторон действительности, в том числе и природы; созданием условий, учитывающих особенности развития, интересы детей, особенности образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Целевыми ориентирами экологического образования становятся формирование инициативного, активного и самостоятельного ребенка; отказ от копирования школьных технологий и форм организации обучения; организации детских эколого-субкультурных практик.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Непосредственно образовательная деятельность в ДОУ// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — № 1. — 2012
2. Зебзеева, В.А. Эколого-субкультурные практики детства [Текст]: монография / В.А. Зебзеева. — Москва: Изд-во Сфера, 2012. — 324 с
3. Поддьяков, А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения; об исследовательском поведении детей и не только детей. М., 1998.
4. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 23 ноября 2009 г. № 655).
5. Федина, Н.В. Стандартизация российского дошкольного образования: проблемы и перспективы // Управление качеством дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: междунар. науч.-практич. конф., Минск, 13–14 мая 2010 г.— Мозырь: Белый ветер, 2010.

Валеологическое воспитание в детском саду

Земскова Юлия Алексеевна, педагог дополнительного образования
МДОБУ детский сад №17

Статистика свидетельствует: физиологически зрелыми сегодня рождается не более 14% детей, т.е. большинство сразу после рождения не готовы к физиологически полноценной жизни. Более того, дети, приходящие в 1 класс (25–35%), имеют физические недостатки или хронические заболевания. Приведённые цифры заставляют серьёзно задуматься о причинах этого. Безусловно, они связаны с социально-экономическими процессами, происходящими в России. Но главной причиной является культурный кризис общества, низкий уровень куль-

туры отдельного человека, семьи, воспитательного пространства в целом. Поэтому, в нашем ДОУ мы работаем над темой: «Эколого-валеологическое воспитание детей». Я руководствуюсь тем, что проблема сохранения и укрепления здоровья человека становится всё более острой, требующей серьёзного педагогического осмысления и решения. В связи с этим я уверена, что валеологическое воспитание актуально уже в дошкольном возрасте.

Мы понимаем, что валеологическое воспитание — осознанное отношение к здоровью и жизни, знаний о здо-

ровые и умений оберегать, поддерживать и сохранять его, а также самостоятельно и эффективно решать задачи, связанные со здоровым образом жизни, безопасным поведением, оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. Исходя из этого, мною были конкретизированы задачи воспитания валеологической культуры дошкольников:

- формирование осознанного отношения к здоровью как ведущей ценности и мотивации к здоровому образу жизни;
- накопление знаний о здоровье, обретение умений и навыков, поддерживающих, укрепляющих и сохраняющих здоровье;
- становление валеологической компетентности ребёнка как готовности самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения в непредвиденных ситуациях и оказания элементарной медицинской, психологической помощи.

Для реализации моего опыта в ДОУ необходимо было:

- определить оптимальные педагогические условия, которые позволяли бы эффективно воспитывать валеологически культурных дошкольников;
- создать механизмы включения валеологического содержания в педагогический процесс детского сада;
- определить особенности взаимодействия педагога и ребёнка в ходе освоения валеологических умений и навыков, технологии валеологического сопровождения дошкольников;
- создать развивающую среду в ДОУ;
- сформировать подход к взаимодействию с семьёй.

Вы заметили, что фраза «Здоровый образ жизни» слышна буквально на каждом шагу? Так и есть: сегодня эта тема интересует практически всех. Особое внимание уделяется правильному питанию, так как оно — одна из главных составляющих здорового образа жизни. Питание представляет собой один из ключевых факторов, определяющих условия роста и развития ребёнка.

Вот почему с правилами рационального питания я знаколю детей с самого раннего возраста. Но как быть, если малыш отказывается от полезных продуктов, отдавая предпочтение различным вредным лакомствам? Я заинтересовываю, увлекаю ребёнка через игру.

Значение игровой деятельности, способствующей развитию дошкольников, хорошо и давно известно. Особая роль отводится дидактическим играм. В игре формируются и развиваются интеллектуальные, нравственные и эмоционально-волевые стороны личности ребёнка. Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к нормам и правилам общественной жизни, предметам окружающего мира. Дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях. Активность детского мышления, проявляемого в дидактических играх, является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твёрдых, глубоких знаний.

В своей работе я использую дидактические игры, развивающие навыки здорового питания («Зачем человеку хлеб?», «Найди витамины» и др.)

Функциональные задачи:

- способствовать формированию у детей интереса и готовности к соблюдению правил рационального питания;
- углубляют знания и представления о продуктах питания, их влияния на организм человека;
- развивают познавательную активность;
- способствуют эмоционально-волевому развитию, обогащению и активизации словаря; развитию словесно-логического мышления, воображения, внимания;
- способствуют развитию игровой деятельности, навыков общения и партнёрства.

Процесс валеологического воспитания дошкольников я организовала как целостный. Задачи валеологического воспитания решались во всех видах деятельности. Для работы с детьми по вышеуказанной теме отбирались активные методы и приёмы.

Методика:

- самоанализ и самоопределение в сфере воспитания валеологической культуры дошкольников;
- самообогащение и обогащение уже освоенных теоретико-методологических основ валеологии, а также практических способов их реализации в профессиональной деятельности;
- расширение профессионального кругозора и возможностей реализации творческого потенциала в ходе опытно-экспериментальной работы.

Большие результаты усвоения знаний по валеологии дали такие формы сопровождения, как деловые игры с педагогами, групповые и индивидуальные консультации, конкурсы и выставки.

Одним из обязательных условий валеологического воспитания является валеологическая культура семьи. Её обогащение и становление осуществляла с помощью следующих форм взаимодействия с родителями:

- индивидуальное консультирование родителей врачом и психологом;
- выпуск стенгазеты «Растить детей здоровыми»;
- консультации и беседы с родителями о валеологических профилактических умениях и навыках;
- встречи с врачами специалистами.

С помощью родителей создала развивающую среду в детском саду. В каждой группе созданы физкультурные уголки, атрибуты, необходимые для общеразвивающих упражнений, оформление зоны здоровья с дидактическими играми, пособиями, папками передвижками, растениями приносящими человеку пользу. Оформлена зона тишины и покоя, позволяющая ребёнку отдохнуть и расслабиться, побыть наедине с собой. Создавая валеологически развивающую среду, мы научили детей ориентироваться в ней, уметь использовать её в решении задач укрепления, сохранения и поддержания здоровья. Таким образом, характер взаимодействия педагога и ребёнка в валеологической среде детского сада определяется как

педагогическая поддержка: взрослый поддерживает ребёнка, направляет его и помогает ему активно использовать среду в решении обозначенных задач.

Педагогическая поддержка — особая сфера педагогической деятельности. Мы поняли, что важным её условием является диалог и сотрудничество взрослого и ребёнка в форме бесед, совместного решения проблем и ситуаций выбора объектов среды и действий с ними, активизации самостоятельного выбора среды, с которыми ребёнок хочет взаимодействовать. Мы наблюдали, что ребёнок чувствовал себя уверенно в среде, успешно решал задачи. Педагогическая поддержка заключалась в похвале и поощрении, ориентации на успех, организации выбора и решении постепенно усложняющихся задач валеологического содержания. Если же ребёнок отказывался от взаимодействия со средой, был пассивен в её освоении, то я в процессе индивидуального взаимодействия вводила его в среду, предлагая совместно осваивать её, используя игровые приёмы, стремясь заинтересовать ребёнка её компонентами, поощряя его действия.

Процесс воспитания валеологической культуры обеспечивается активностью и самостоятельностью самого ребёнка, поэтому я поддерживала эту активность, создавая условия для возникновения интереса к решению задач валеологического содержания и успешности её решения.

Таким образом, воспитание валеологической культуры дошкольников будет обеспечено взаимодействием следующих педагогических условий:

- компетентность педагогов в решении задач, связанных с воспитанием валеологической культуры дошкольников;
- валеологическая культура семьи;
- интеграция задач валеологического воспитания в целостный педагогический процесс детского сада;
- создание валеологически развивающей среды в ДОУ и педагогическая поддержка ребёнка в ней;
- проектирование индивидуального психолого-педагогического-медико-валеологического сопровождения ребёнка в ходе освоения валеологической культуры.

Научно-методические подходы к организации содержания современного дошкольного образования

Иматова Лютфия Махмадиллоевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Научно-исследовательский институт педагогических наук Академии образования Таджикистана

В современном дошкольном обучении и воспитании проблема организации образовательной работы в дошкольных учреждениях занимает особое место. Дошкольная дидактика исходит из положения о том, что полноценное развитие ребенка должно осуществляться в интересной, значимой для него деятельности и развивающей среде.

Под развивающей средой сегодня понимается естественная, рационально организованная обстановка, насыщенная разнообразными обучающими и игровыми материалами, в которой возможна активная познавательно-творческая деятельность ребенка. Подобное пространство оказывает значительное влияние в содержание образовательного процесса ребенка.

На сегодняшний день стратегию развития дошкольного образования в РТ определяет «Государственная программа развития образования в Республики Таджикистан на 2010–2015 годы» (2009), «Государственный стандарт дошкольного образования в Республики Таджикистан» (2009), «Стандарт раннего развития и обучения ребенка» (2012), «Положение центра развития детей дошкольного возраста» (2009) и воспитательно-образовательные программы.

Приоритетными направлениями в содержании образовательного процесса являются:

- укрепление и развитие физического и психического здоровья ребенка, обеспечивающее эмоциональное бла-

гополучие и учет индивидуальных возможностей ребенка;

- социализация ребенка в обществе, развитие социальной компетентности ребёнка и помощь в овладении навыками общения с другими детьми и со взрослыми;
- развитие умений навыков в ведущих видах деятельности с учетом возможностей и интересов ребенка, потребностей родителей.

Педагогу, ведущему образовательный процесс, необходимо представить ребенку все разнообразие присущих ему видов деятельности, педагогически грамотно согласовывая и интегрируя их между собой. Также возникает потребность определения основных положений нового подхода к организации воспитательно-образовательного процесса, соответствующего с современными требованиями полноценного, всестороннего развития ребенка дошкольного возраста.

На данном этапе эта потребность обусловлена изменениями в структуре дошкольного образования. В Республике Таджикистан это изменение обусловлено созданием различных типов дошкольных образовательных учреждений — государственных и частных детских садов, группы кратковременного пребывания, центры развития ребенка, предшкольные группы, классы т.д.

Эффективность организации воспитательно-образовательной работы с детьми в этих образовательных учре-

ждений зависит от конкретных педагогических целей, направленности программы дошкольного образовательного учреждения, центра развития ребенка, дошкольного класса и материально-технической оснащенности этих учреждений.

Сегодня одним из приоритетных направлений государства, Министерство образования Республики Таджикистан является введение «дошкольного образования» как новая структура образования. Также, в целях сохранения и развития сети дошкольных образовательных учреждений, обеспечение наиболее полного охвата детей дошкольным образованием, создания условий для оказания помощи семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста в условиях семьи организована другая форма дошкольного образования — группа кратковременного пребывания для детей с 4 до 7 лет, ежедневным, двухсменным, с 5 — часовым пребыванием.

В настоящее время по республике организованы более 600 центров развития ребенка, гибкий режим, содержание работы и оснащенность которых привлекают родителей. При этих центрах создаются дошкольные группы как основа подготовки ребенка к обучению в школе.

Такие группы удобнее родителям с экономической точки зрения и позволяют снизить оплату за услуги дошкольного учреждения за счет сокращения времени пребывания ребенка и позволяют обеспечить доступность детей из малообеспеченных семей.

Следует отметить, что именно познавательное и социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольный период определяет то, как он будет учиться в школе. Эта закономерность характерна для всех развитых стран, в том числе и Таджикистану. Проведенные исследования в отделе изучения воспитания и обучения в дошкольных учреждениях и начальных классах НИИ педагогических наук РТ показывают, что высокая успеваемость в начальных и старших классах напрямую зависят от познавательных способностей, т.е. проявление умственных способностей и высокий уровень развития ещё в дошкольном возрасте [7].

В исследованиях ряда ученых из дальнего и ближнего зарубежья, в частности России, изучающих адаптивные процессы, быстрее и безболезненнее адаптируются дети с достаточным уровнем развития физической, психологической, мыслительной и личностной деятельности [2].

С другой стороны, происходящие изменения в системе дошкольного образования, предъявляет новые требования к организации дошкольного воспитания и обучения, ставит задачу поиска новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

Минобразование Республики Таджикистан, Академия образования Таджикистана организовала работу по созданию новых программ по дошкольной подготовки ребенка, которые решают важные задачи связанные с укреплением здоровья ребенка, эмоционально-личностного, познавательного, эстетического развития и формирования социально-коммуникативных навыков, обеспе-

чивая преемственность между двумя первыми ступенями образования — дошкольного и начального образования.

Основная цель этих программ (Программа дошкольной подготовки детей 5—7 (6) лет, (на 9 месяцев) и Программа краткосрочной подготовки детей 5—7 (6) лет к школе (на 3 месяца)) обеспечить более полный охват детей старшего дошкольного возраста и предоставить им равных возможностей при поступлении в начальную школу.

Современная организация учебного процесса способствует поиску разнообразных методов и приёмов обучения. Принципиальному переосмыслению роли педагога и ребёнка в учебно-воспитательном процессе способствует создания условий для организации учебного сотрудничества во взаимодействии педагога с ребёнком [8].

С этой целью в центрах развития ребенка (с 4 до 7 лет) педагогом используются новые формы организации образовательного процесса, в которую входят:

- обследование и знакомство ребенка с окружающей действительности посредством собственного познания;
- передача полученной информации от ребенка взрослому, когда ребенок действует самостоятельно, а взрослый наблюдает за его деятельностью и направляет;
- поиск ребенком и взрослым решения проблемы в ходе наблюдения, обсуждения и экспериментирования.

Организация на основе представленных форм воспитательно-образовательной работы с ребенком осуществляется посредством создания проблемно-игровых, развивающих, образовательных ситуаций и оснащения материальной базы этих учреждений необходимыми оборудованием и игрушками.

На основе передового опыта в некоторых центрах по республике обучающее пространство обустроено в соответствии с зонами, которые разделяются по своему содержанию и функции на:

- центр интеллектуальных игр для развития высших психических функций (настольно-печатные игры, наборы карточек и т.д.);
- центр сюжетно-ролевых игр (парикмахерская, магазин, кухня и т.д.);
- строительный центр (конструкторы, строительные наборы из различных материалов разной степени сложности);
- центр игр с песком и водой, природным материалом;
- центр для изобразительности (цветная бумага, картон, клей, карандаши, пластилин, мольберты, бумага, краски, кисти, природный материал)
- центр игр по развитию мелкой моторики;
- центр активных игр (спортивный инвентарь, мячи);
- музыкальный центр (музыкальные инструменты, микрофон, магнитофон, записи с разными мелодиями, караоке);

Целью создания игровых развивающих, образовательных ситуаций является развитие ребенка дошкольного возраста на основе использования в практике воспитания современных игровых технологий.

В данной ситуации большое значение приобретает самостоятельная игровая деятельность ребенка. Играя, дети упражняются в моторных навыках, учатся обращаться с предметами, начинают лучше понимать речь и пользоваться ею, а также приобретают умение взаимодействовать с окружающими. Они учатся всему этому без усилий и с удовольствием.

Это позволяет педагогам и родителям быть более доступными для своих детей и могут свободно общаться с ребенком. Это помогает ребенку попробовать что-то новое в обращении с предметами, дает возможность научиться справляться с трудностями и приобретенные навыки выносить за пределы группы, центра. Также создаётся безопасная атмосфера, время для свободной игры и знание этапов развития ребенка, возможности для развития коммуникации. Дети быстрее приобретают навыки взаимодействия друг с другом, что немаловажно для их дальнейшей успешной адаптации к обучению в школе.

Пребывание ребенка в этих группах позволяет родителям лучше узнать своего ребенка, понять, в чем он успешен и какие у него трудности. Такой подход способствует развитию уровня образованности родителей, прежде всего женщин-матерей и является одним из важнейших факторов влияющих на воспитание и обучение ребёнка.

Общеизвестно, что никакого эффективного дошкольного образования не будет, если не удастся соответствующим образом подготовить воспитателей, педагогов новым подходам в организации учебного процесса, на развитие профессионального творчества.

Для повышения профессиональных способностей в первую очередь необходимо знакомить педагогов с современными технологиями обучения и воспитания, совершенствовать их коммуникативные умения, улучшать предметно-развивающую среду, что, несомненно, скажется на качестве педагогического процесса.

В связи с этим, по приказу Министра образования Республики Таджикистан и Кластерного бюро Юнеско в Таджикистане в 2010–11 году была реализована проект «Стратегия обучения и развития раннего детства в Республике Таджикистан» на основе «Программы краткосрочной подготовки детей 5–7 (6) лет к школе». Изучался уровень подготовки детей к школе специалистами области в масштабе республики и разрабатывались программы, 7 учебных модулей для воспитателей и учителей начальных классов.

Данное направление представил опыт проведения тренингов для педагогов как одной из наиболее перспек-

тивных форм повышения квалификации и перехода на инновационные методы в профессиональной деятельности [3].

В учебные модули были включены актуальные аспекты работы педагогов, включая компоненты сотрудничества с родителями, мониторинга и оценивание предшкольной подготовки [4,5,6].

Проведение программы обучения была направлена на развитие и укрепление навыка и знаний воспитателей, учителей центров развития ребенка, предшкольных групп и классов обучению нового подхода в организации обучения, в том числе способность работать в личностной развивающей среде, так как у них сформировалась установка на развитие профессионального творчества; профессиональное владение соответствующими методиками и технологиями; готовность к саморазвитию и способность анализировать педагогический процесс.

Также, актуальной представляется задача включения родителей в процесс раннего развития, особенно предшкольного образования ребенка и способствовала решению задач в нескольких направлениях:

- формированию адекватных родительских представлений о возрастных особенностях ребёнка и соответствующих способах его развития;

- пропаганда среди родителей идей развивающего образования и обеспечение их активного сотрудничества с педагогами дошкольных учреждений и других образовательных учреждений, занимающихся ранним развитием ребенка;

- формирование партнерских отношений семьи и дошкольного учреждения в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста [5];

- участие родителей в осуществлении образовательной политики государства, что становится особенно актуальным в связи с принятием Закона Республики Таджикистан «Об ответственности родителей в воспитании ребенка» (2011).

Таким образом, проанализировав сложившиеся в отечественной дошкольном образовании подходы к организации образовательного процесса в рамках традиционных и инновационных систем, можно сделать вывод о том, что обучение детей дошкольного возраста ориентируется на общедидактические положения, а также имеет собственную специфику, связанную с психологическими и возрастными особенностями детей. Инновационно организованная обучающая среда обеспечивает доступность дошкольного образования, социальную адаптацию детей и подготовку их к школе.

Литература:

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н. Подготовка ребенка к школе. М.. 1991.
2. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М. 1976
3. Иматова Л. Программа для воспитателей и учителей предшкольных групп и классов Душанбе, 2011 (в соавторстве).

4. Иматова Л. Педагого-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста //Метод.пособие, Душанбе, 2011 (в соавторстве).
5. Иматова Л. Работа с родителями //Метод.пособие, Душанбе, 2011, (в соавторстве).
6. Иматова Л. Мониторинг и оценивание предшкольной подготовки. //Метод.пособие, Душанбе, 2011 (в соавторстве)
7. Как подготовить ребенка к школе. //Сост.Л. Иматова. Сборник статей, Душанбе. 2006.
8. Овечкина А.Н. Школа АБВГДейка. Программа предшкольной подготовки детей 6 лет. М.,2008 г.
9. Предшкольная подготовка детей 5–7 (6) лет. — Программа обучения. Душанбе,2010 г.
10. Преемственность: Начальная школа: Концепция. Программы /Д.В.Алекин и др. М.2004.
11. Программа краткосрочной подготовки детей 5–7 (6) лет к школе», Душанбе, 2010.

Современные методы работы с детьми дошкольного возраста в условиях отделения социальной реабилитации несовершеннолетних

Казакова Марина Александровна, воспитатель

Отделение социальной реабилитации несовершеннолетних МКУСРЦН Калтанского городского округа

Специализированные учреждения в России возникли относительно недавно. Муниципальное казенное учреждение «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (далее — СРЦ) Калтанского городского округа существует с 2000 г.

Основными задачами СРЦ являются создание благоприятных условий для максимально возможной реабилитации, коррекции развития воспитанников; обеспечение их возвращения в родную семью или, если это невозможно, определение в детские дома и дома-интернаты.

Воспитанниками одного из отделений СРЦ — отделения социальной реабилитации несовершеннолетних становятся дети в возрасте от 3 до 18 лет. Для этих ребят, независимо от их возраста, характерна общая черта — психологическая и социальная депривация, у многих упущены сензитивные периоды для социального и индивидуального развития, овладения умениями и навыками, значимыми для жизни. Применительно к понятию «зона ближайшего развития», введенному Л.С. Выготским, сензитивные периоды определяют готовность ребенка к усвоению определенного содержания обучения и наиболее эффективные формы сотрудничества и взаимодействия в системе «ребенок—взрослый» на данной возрастной стадии.

Ежегодно около 30% от общего числа воспитанников нашего учреждения составляют дети дошкольного возраста. В процессе психолого-педагогической диагностики у воспитанников данного возраста также констатируется социальная и педагогическая запущенность.

Социальная запущенность противоположна воспитанности, как определенному уровню развития социально значимых свойств и качеств личности, становясь тем самым основой трудновоспитуемости и социальной дезадаптации ребенка.

Педагогическая запущенность — это состояние, противоположное развитости, образованности (обучен-

ности). При этом неразвитость затрагивает различные виды и формы развития и характеризует его особенности несбалансированностью психических процессов, дисгармоничностью индивидуально-психологических качеств личности, низкой активностью ребенка как субъекта собственного развития.

В психолого-педагогических исследованиях педагогически запущенные дошкольники характеризуются следующим образом:

- слабое речевое развитие, недостаточный словарный запас;
- неразвитость мелкой моторики (проявляется при работе с карандашом, ножницами, пластилином);
- неправильное формирование способов игровой и учебной деятельности. Дети испытывают трудности при усвоении и использовании правил;
- отсутствие ориентировки на способ действия, слабое владение операционными навыками. Наличие проблем в понимании и удержании игровой задачи, требующие последовательных действий в течение всего периода ее решения. Неумение контролировать свое поведение;
- низкий уровень развития познавательных психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения). Дети не собраны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы;
- низкий уровень развития самоконтроля и самооценки. У детей возникают затруднения, когда необходимо выполнить работу по заданному образцу и выдержать заданные требования.

В виду недостаточности имеющихся методических разработок, рекомендаций и программ, направленных на социально-педагогическую коррекцию детей дошкольного возраста в рамках социальной реабилитации воспитанников, на сегодняшний день актуальной проблемой является поиск и освоение педагогами СРЦ наиболее эффективных и действенных технологий и методов кор-

рекреационно-развивающей работы с детьми в возрасте от 3 до 6,5 лет, направленных на всестороннее развитие детей, включающих познавательную, эмоциональную, социальную сферы, а также их физическое развитие.

Педагогом отделения СРЦ Калтанского городского округа Казаковой Мариной Александровной, был разработан методический материал, включающий в себя комплекс игр и игровых упражнений, направленных на развитие различных психических функций (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), личностных качеств (самооценки, самоконтроля, произвольности), а также мелкой моторики. Основным средством коррекционно-развивающей деятельности с дошкольниками была взята игровая деятельность, в силу своей полифункциональности.

Современная наука рассматривает игровой метод как одно из наиболее эффективных средств развития дошкольника, а в случае необходимости, и его коррекции. Психолого-педагогическая обусловленность этого выбора определяется исследованиями Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Спиваковской, А.И. Захарова и других исследователей, которые подчеркивают, что при планировании коррекционных и развивающих мер приоритетное внимание должно уделяться игре как ведущему виду деятельности в дошкольном возрасте.

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития — в детстве — она приобретает особое значение. В игре формируются все стороны психики ребенка.

Игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов и личности в целом.

Игра — это деятельность, которая изображает отношение личности к миру, что ее окружает. Именно в игре впервые формируется необходимость влияния на окружение, изменить его, когда у человека возникает желание, которое невозможно сразу реализовать, создаются предпосылки игровой деятельности. Самостоятельность человека во время реализации игрового сюжета безгранична. Ребенок в игре может возвращаться в прошлое, заглядывать в будущее, много раз повторять одно и то же действие, которое приносит удовлетворение. Все это дает возможность ощутить свою значимость, стать всемогущим, желанным.

Именно в игре развиваются психические качества дошкольника, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития — младшему школьному возрасту. В рамках ведущей деятельности необходимо возникают новые виды занятий, направленные на формирование и перестройку психических процессов.

Ведущая деятельность определяет важнейшие перестройки и формирование новых качеств личности. Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает.

Это позволяет сделать следующий вывод: игровая деятельность является ядром в психическом развитии дошкольника.

Результаты игры разнообразны: более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в процессе игры дружеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейшим результатом игры является глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим процессом игры, в наибольшей мере отвечающей их потребностям и возможностям действительного познания окружающего мира и активного общения с людьми.

В работе с дошкольниками нами был сделан акцент на играх с правилами, на подвижных и дидактических играх. В ходе этих игр, дошкольник учится удерживать цель деятельности, действовать по инструкции взрослого, контролировать свои действия и своё поведение.

В дидактической игре ребёнок не только получает новые знания, а также обобщает и закрепляет их. Задачи дидактических игр — разнообразны. Они могут быть связаны с развитием речи, закреплением элементарных математических представлений. Содержанием дидактических игр является также окружающая действительность (природа, люди, их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др.).

В рамках задач речевого, интеллектуального развития дошкольников используются словесные дидактические игры. Они формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам речи, повторять звуко сочетания и слова, возбуждают умственную активность. Правильно используемые дидактические игры помогают формировать у детей усидчивость, умение контролировать свои чувства и желания, подчиняться правилам.

Подвижные игры оказывают, прежде всего, физическое воздействие: они требуют, выполнения организмом ребенка ряда физиологически важных движений, и таким образом, в значительной степени способствуют правильному росту и развитию. Эти игры без преувеличения можно назвать витаминами душевного благополучия. Под их яркой, забавной, привлекательной формой скрывается немало педагогических возможностей.

Игра — естественный спутник жизни ребенка и поэтому отвечает законам, заложенным самой природой в развивающемся организме ребенка, — неумной потребности его в жизнерадостных движениях. Творчество, фантазия, являющиеся непременным условием большинства подвижных игр, усиливают мозговые импульсы, которые, в свою очередь, стимулируют гипофиз, деятельность щитовидной железы и всей эндокринной системы. Положительные эмоции, творчество — важнейшие факторы не только интеллектуального, но и физического развития ребенка, его оздоровления.

Достаточное насыщение жизнедеятельности детей играми содействует их всестороннему развитию. Кроме того,

целесообразно подобранные, с учетом возраста, состояния здоровья, характера, функциональных изменений организма и степени физической подготовленности детей подвижные игры, особенно игры на воздухе, несомненно, способствуют оздоровлению, укреплению организма ребенка, закаливанию и, тем самым, профилактике заболеваний.

Необходимо отметить значимость пальчиковых игр в развитии мелкой моторики дошкольников. Пальчиковая гимнастика является одним из продуктивных средств развития ребенка.

Развитость мелкой моторики — основной показатель готовности ребёнка к усвоению письма, чтения, правильной речи и интеллекта в целом; руки, голова и язык связаны одной ниточкой, и любые отставания в этой цепи приводят к отставанию в развитии ребенка. Учёные доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики.

Ещё одной важной целью пальчиковых игр является следующее: эти нехитрые упражнения позволяют скоординировать работу правого и левого полушария головного мозга — таким образом, они взаимодействуют синхронно и слаженно. Эти игры образуют своеобразный «мост» между полушариями, тем самым развивая и воображение ребенка (за которое отвечает правое полушарие), и его речевое развитие (работа левого полушария). Если этот «мост» сформирован, то и нервные импульсы возникают чаще, мыслительные процессы активизируются, развивается внимание малыша, его способности. Именно в таких играх малыши обогащают свой опыт различными сенсорными впечатлениями, развивается внимание, воспитывается усидчивость, умение сосредоточиться. Пальчиковые игры позволяют подготовить ребенка к счету, осознать различные понятия (ниже, выше, сверху, снизу, справа, слева и др.). В пальчиковых играх, где происходит тактильный контакт с другими детьми или со взрослым, у детей формируется чувство уверенности в себе, что важно для развития адекватной самооценки.

Опираясь на целевое назначение игр, была проделана работа по подборке различных групп игр и их систематизации, направленных на развитие и коррекцию личностной, познавательной, физической и эмоционально-волевой сфер.

С целью развития восприятия, использовались следующие игры: «Узнай предмет», где ребенок определяет вещи на ощупь (пуговицы разной величины, катушки, шарики, ручки и т.д.) в полотняном мешочке; «Сделай так», где дошкольник конструировал или рисовал, опираясь на образец; «Собери капельки в стакан», где ребенок в соответствии с заданным цветом, выбирает определенные капельки (бумажный шаблон) и складывает их в стакан. Большой интерес вызвали у детей игры, направленные

на развитие внимания: «Хлопай — топай», где ориентируясь на движения взрослого, ребенок совершает хлопок или топает; «Будь внимателен», где дети выполняют гимнастическое упражнение по словесной команде педагога. Такие игры, как «Что лишнее и почему?», «Из чего сделана посуда?», «Запоминай порядок» и др. направлены на развитие мышления. Часть игр, направленных на формирование самооценки, имеют подвижный характер и рассчитаны на коллективное выполнение, другие — предполагают оценивание ребенком себя в различные временные отрезки или в сравнении с другими детьми: «Белые медведи», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Оцени поступок», «Я разный» и т.д. На формирование самоконтроля и произвольности направлены игры, содержащие достаточно сложные задания, выполнение которых требует соблюдения многочисленных правил: «Лодочка», «Повтори узор», «Закрась правильно», «Красный, синий, зеленый», «Браслет», «Секретик» и т.д.

Данный методический материал был апробирован в работе с детьми дошкольного возраста на базе отделения социальной реабилитации несовершеннолетних Калтанского городского округа в период с 01.09.2011 г. по 10.01.2012 г.

В ходе коррекционно-развивающей работы с воспитанниками были выполнены входная, а также контрольная диагностические процедуры с целью выявления исходного и итогового уровня развития детей.

В результате входной диагностики нами были получены результаты: 37 % детей имели средний уровень психического развития, 63 % детей — низкий уровень психического развития. Высокий показатель психического развития не имел ни один ребенок.

По окончании экспериментального исследования в ходе итоговой диагностики уровня развития детей были зафиксированы следующие результаты: 25 % детей имели высокий уровень развития психики, 63 % детей — средний уровень, 12 % детей — низкий уровень психического развития.

Для выявления корреляционной связи между показателями психического развития детей, полученными в ходе двух этапов исследования, мы провели сравнительный анализ данных (рис. 1).

Данная диаграмма наглядно демонстрирует положительную динамику в развитии детей. У воспитанников дошкольного возраста наблюдались следующие изменения:

- положительная динамика развития познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения у воспитанников дошкольного возраста;
- повышение их уверенности в своих возможностях и развитие адекватной самооценки;
- повышение уровня сформированности умения регулировать свое поведение и контролировать свои действия;
- положительная динамика в развитии мелкой моторики, в умении координировать движения кистей рук.

Таким образом, необходимо констатировать, что использование комплекса разнообразных, подобранных

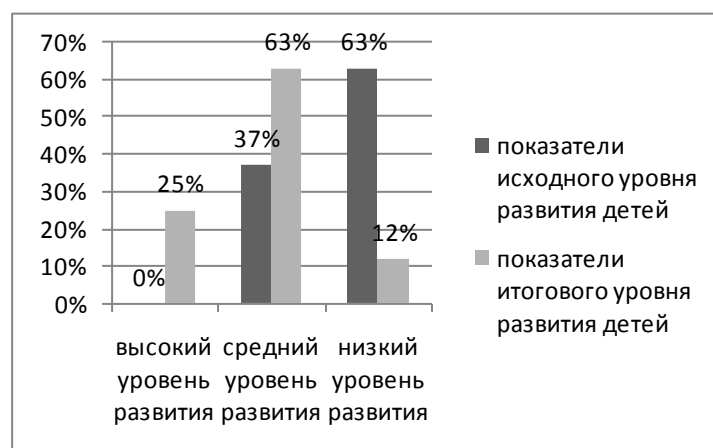


Рис. 1. Сравнительная характеристика уровней психического развития детей

нами групп игр, направленных на развитие и коррекцию психического развития воспитанников СРЦ дошкольного возраста, имело положительный результат. На наш взгляд, созданная нами методическая разработка может эффективно использоваться различными специалистами в отделениях социальной реабилитации несовершенно-

летних (педагогами, психологом, социальными педагогами, дежурными по режиму) в рамках осуществления коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, а также в дошкольных образовательных учреждениях.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 2008.
2. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре. — М., Просвещение, 1983.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии: — М., 1966
4. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка. Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 2006.
5. Игровое обучение детей 5–7 лет. Методические рекомендации / Под ред. Н.В. Ивановой. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 112 с. (Приложение к журналу «Воспитатель ДОУ»)
6. Кравцов Г.Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольников. // Игра и развитие личности дошкольника: сб. науч. тр. — Москва. — 1990.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // Избр. психологические произведения в 2-х т. Т.1. — М., 2003.
8. Максакова А.И., Тумакова Г.А. Учите играя. — М. Просвещение, 1983.
9. Менджрицкая Д.В. Воспитание детей в игре. — М. Просвещение, 1982.
10. Сиротюк А.Л. Программа развития интеллекта дошкольников
11. Эльконин Д.Б. Психология игры — М. Просвещение 1987.

Анализ современных образовательных методик и систем для детей раннего возраста в условиях дошкольного пространства

Малкова Елена Юрьевна, соискатель

Челябинский государственный педагогический университет

Термин «раннее развитие» появился недавно. В России его связывают с Зайцевым и семьёй Никитиных, в Италии — с Марией Монтессори, в США с нейрохирургом Гленом Доманом, в Японии верят Масару Ибука, что «после трёх уже поздно».

«Становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем нервно-психического развития, являющимся необходимым внутренним условием этого становления» — писал известный психолог Б.Г. Ананьев. [с. 124–125]. Современная наука, опираясь на опыт

своих предшественников, стремится найти оптимальные способы воспитания детей раннего возраста.

Проанализировав существующие методики для детей этого возраста, мною были выявлены следующие достоинства и недостатки.

Главный минус системы М.Монтессори заключается в том, что Монтессори-педагогика, развивая аналитические способности, логику, мелкую моторику, то есть сферы деятельности, контролируемые левым полушарием, практически не уделяет внимание «творческому» правому, которое в отличие от левого, познаёт мир целостно. В классическом Монтессори-садике не играют в спонтанные игры — здесь их считают бесполезными, столь же решительно отвергает Монтессори-педагогика детское художественное творчество, в частности рисование, и вообще склонность к фантазиям — отклонением, желанием замкнуться и уйти от проблем, встающих перед малышом в жизни. Творческую способность ума Монтессори рассматривает лишь как средство работы над реальностью. Непростая ситуация и с чтением, которому, казалось бы, уделяется столько внимания. Монтессори-педагогика напрямую отрицает художественную литературу для детей, но терпит её лишь потому, что «в сказках содержится не только огромный словарный запас, но и элементы фольклора, и в этом смысле они полезны для развития». Система Марии Монтессори в её классическом варианте, по мнению современных специалистов, подходит не всем детям.

И всё же безусловные плюсы Монтессори-педагогики очевидны и доказаны временем. Свобода мышления, образованного человека, умеющего отвечать за себя и свои поступки, человека уважающего право других людей на такую же степень свободы — вот главное в системе Монтессори.

В Методике нейрохирурга Глена Домана основателя Института развития человеческого потенциала, многое настораживает. Во-первых, данная система требует от родителей полного самоотречения: в течение многих лет им предстоит изготавливать тысячи карточек с точками, словами, изображениями животных, растений, исторических личностей, а затем, словно компьютер, загружать головку крохи этими «битами информации», как называет их сам Доман. Во-вторых, в системе Домана ребёнок является пассивным объектом обучения. В-третьих, если использовать при обучении только карточки, у ребёнка не формируется текстовое мышление: умение самостоятельно читать или слушать и анализировать текст, добывать из него нужную информацию. Для нормального развития речи малышу необходимо слышать как можно больше сказок, песен, стихов, причём они не всегда должны сопровождаться картинками, чтобы мозг малыша научился самостоятельно достраивать зрительный ряд к тексту.

Доман постоянно сравнивает человеческий мозг с компьютером, очень совершенным, наделённым огромным запасом памяти, но всё-таки компьютером, который для успешной работы следует снабдить хорошей базой данных. Но ребёнок существенно отличается от

компьютера, ведь ребёнку необходимо понять, усвоить, осознать своё место в мире, научиться строить отношения с детьми и взрослыми, отработать в ролевых играх различные житейские ситуации. А система Домана предполагает, что ребёнок ограничен рамками семьи. При столь интенсивных занятиях ребёнку просто некогда общаться со сверстниками, проводить же подобные занятия в условиях детского сада невозможно. Как показывает практика, оптимальный вариант — умело сочетать элементы системы Домана с другими методиками раннего развития.

Автором методики «Обучение с пелёнок. Кубики Зайцева в семье», популярной сегодня системы обучения чтению и письму у детей дошкольного возраста является педагог-новатор из Санкт-Петербурга Николай Александрович Зайцев, в прошлом окончивший филологический факультет ЛГПИ им. Герцена по специальности «английская филология». По мнению приверженцев данного метода обучения, одним из преимуществ системы Зайцева перед другими методиками является её простота. Методика затрагивает три сенсорные области: слуховую, зрительную и тактильную. У детей не портится осанка, так как им не приходится подолгу сидеть; не садится зрение, поскольку буквы размещаются на кубиках с ребром 5–6 см, а большие таблицы — на стене выше глаз ребёнка: изучаются таблицы, стоя или в движении, взгляд не фиксируется надолго. Второй основополагающий принцип методики заключается в том, чтобы давать малышу весь объём, который предстоит освоить. Материал в компактном виде представлен в таблицах, которые во время занятия размещают на стене. Дети видят все склады, и читают слова целиком, а не по частям. При традиционном обучении ребёнку преподносят программу русского языка отдельными блоками, и кроха воспринимает родной язык как нечто необъятное и непосильное для освоения.

Методика семьи Никитиных привлекает внимание людей, которые интересуются воспитанием детей, мечтают вырастить их здоровыми и гармонично развитыми. Основная мысль методики семьи Никитиных — это современное начало. По мнению Никитина каждый здоровый ребёнок, рождаясь, обладает колоссальными возможностями для развития способностей ко всем видам человеческой деятельности. Но эти возможности постепенно угасают, слабеют, и чем старше становится человек, тем труднее развивать его задатки. Никитин пишет, что развивающие игры — это не обычные игрушки, это игры для развития творческих способностей, формирующие пространственное воображение, математическое мышление, причём требующие усилий и от родителей — умения играть с ребёнком, общаться, «заражать творчеством». Никитиным было разработано множество игр, которые знакомят малыша с математикой, вводят в мир трёхмерного пространства, учат точности, сообразительности, аккуратности, позволяют увидеть ошибку практически сразу. Вот несколько общих правил, сформулированных Никитиным: игра должна приносить радость и ребёнку, и взрослому; начинайте с посильных задач, с простых, ведь

успех в начале очень важен; не сдерживайте двигательную активность ребёнка; обстановка должна быть непринуждённая, свободная, больше хвалите малыша за успехи; По мнению Никитиных с самого раннего возраста ребёнок должен находиться в такой среде, где он может реализовывать свои возможности, необходимо заранее подготавливать условия для этого.

В заключении подведём итоги. Что же мы выяснили? Пути, которые предлагают сторонники той или иной методики, и время отправления по маршруту слишком разные. Могут ли родители, не имея специального образования самостоятельно учить своих детей?

Могут но, что бы мы ни выбрали, не стоит забывать, что основным видом деятельности является игра. Именно

через игру ребёнок познаёт мир. Именно игра становится ведущей в психическом развитии ребёнка. В игровой ситуации развивается воображение, формируется новый уровень обобщения и абстракции, создаются условия для произвольного запоминания и припоминания, активно развивается его речь, возникают более сложные мотивы поведения, чувства, создаются благоприятные условия для развития воли. Следовательно, игра обеспечивает развитие как личностной, так и познавательной сферы его психической жизни [1.с. 7].

Поэтому развитие ребёнка должно быть не ранним, а своевременным. Это значит, что ваш ребёнок будет развиваться не быстрее соседского мальчика или девочки, а быстрее его самого, если бы с ним не занимались.

Литература:

1. Белкина В.Н., Васильева Н.Н., Елкина Н.В. и др. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателя и родителям. — Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. — 256 с.:ил
2. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДООУ: Учебно-методическое пособие /сост. Е.С.Демина. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 192 с. — (Ранний возраст).
3. Русский семейный журнал «Раннее развитие» выпуск № 1, 2005 г.
4. Русский семейный журнал «Раннее развитие» выпуск № 2, 2006 г.
5. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. /под ред. И.И. Ильёсова, В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981.-304 с.

Использование проектного метода при ознакомлении дошкольников с фольклорным творчеством народов Приангарья

Маркина Ирина Анатольевна, воспитатель
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида №41 (г. Иркутск)

В настоящее время, в условиях современной социально-экономической и культурной жизни России одним из приоритетных направлений совершенствования общества является духовное возрождение национальных традиций.

Только на основе прошлого можно понять настоящее и предвидеть будущее. А народ, не передающий все самое ценное из поколения в поколение — народ без будущего. К большому сожалению, мы успели растерять, то, что годами копили наши деды и прадеды — забыли культуру своего народа, своего родного края.

К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек. Ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Вследствие этого, произведение народного творчества (колыбельные песни, потешки, прибаутки) практически не используются даже в младшем возрасте, не говоря уже о детях 6—7 лет.

Знакомство с разнообразными жанрами фольклора малой родины, с традициями и обычаями дедов и пра-

дедов — важное средство воспитания основ гражданских чувств, культуры межнационального общения у дошкольников.

Свою работу мы строили на следующих основных принципах:

- во-первых, на тщательном, обусловленном возрастными возможностями детей, отборе краеведческого материала;
- во-вторых, интеграции работы с различными направлениями воспитательной работы и видами деятельности детей.
- в-третьих, активного включения детей;
- в-четвертых, максимального использования развивающего потенциала сибирского фольклора в создании речевой среды.

Для того, чтобы работа с дошкольниками в этом направлении велась успешно и плодотворно, педагогам необходимо использовать инновационные технологии обучения.

Проект, являясь одной из форм проектной деятельности, выступает технологией развития самостоятель-

ности, исследовательского поведения, познавательной, творческой активности детей, позволяет интегрировать различные формы и методы в процессе его реализации. В этом и выражается его основное преимущество. Используя метод проектов в работе с дошкольниками необходимо помнить, что проект — продукт сотрудничества воспитателей, детей, родителей, а порой и всего персонала детского сада.

Наиболее ярким и запоминающимся своей продуктивностью является проект «Край мой, Приангарье».

Вид проекта: долгосрочный, творческий, групповой.

Цель проекта: обеспечить развитие эстетического восприятия, образного мышления, художественно — творческих способностей, любви к родному краю.

Задачи проекта:

- развитие интереса и любви к своему краю, национально-культурных традиций;
- формирование представлений о фольклоре Приангарья: сказках, преданиях, легендах.
- организация творческой деятельности по усвоению фольклорного наследия народов Иркутской области.

В рамках проекта были выполнены три мини-проекта:

- Проект «Легенды Байкал озера» призван познакомить детей с легендами, сказками народов, населяющих Приангарье;
- Проект «Предания старины глубокой» знакомит с малыми фольклорными формами: загадками. Заповедями, оберегами, наставлениями и запретами коренных народов;
- Проект «Лейся, песня» знакомит с песенным и танцевальным творчеством жителей Приангарья.

В систему реализации проекта включены как традиционные, так и новые для ДООУ формы и методы работы: игровое моделирование, компьютерная презентация, пиктограммы, которые приучали детей видеть и откликаться на происходящее вокруг.

Через исторические беседы, легенды и сказки, дети узнали об увлекательных и занимательных фактах из прошлого родного края, людях, живших раньше на территории нашего города и области.

Самостоятельная работа в уголке города и края включала в себя рассматривание иллюстративного материала, сбор краеведческой информации.

На всех наших мероприятиях для детей мы всегда рады

видеть родителей, бабушек и дедушек, не только в качестве зрителей, но и активными участниками. Общение детей с родителями в процессе совместного творчества, совместной деятельности в играх, хороводах на праздниках, само по себе оказывает благотворное воздействие на ребёнка, а значит и на его благополучие, на его здоровье. Популярными стали в нашем саду «Капустные вечера», мастер-класс «Куклы наших предков», «Вечер сибирских песен и частушек», «Масленица», экскурсии в музей года, совместные выступления с ансамблем «Красная горка».

Совместная деятельность детей и членов их семей, специально организованная практическая деятельность, например: рисование «В мире сибирских сказок», «Иркутский хоровод», «На завалинке» и другие мероприятия, позволили создать атмосферу общности интересов детей и взрослых, заинтересованности в конечном результате проекта.

Регулярно устраивались выставки детских работ, на которых дети сами были экскурсоводами — рассказывали о фольклоре родного края через свое творчество.

Эффективными средствами по расширению представлений о культуре родного края, были фольклорные праздники, посвященные календарным и церковным датам, которые проводились на знакомом материале, как эмоциональный итог проделанной работы.

В результате реализации проекта у детей были сформированы умения:

- использовать в речи пословицы, предания, заповеди народов Иркутской области;
- проявлять интерес к приобретенным впечатлениям в самостоятельной деятельности;
- отражать свои впечатления в деятельности творческого характера.

Метод проектирования позволил объединить родителей, детей и педагогов дошкольного учреждения, развить интерес к истории родного города и края, а главное, у всех участников проекта возникло желание продолжать эту работу.

Актуальность обращения именно к традиционной народной культуре очевидна, используя возможности народной педагогики, мы, взрослые, можем в значительной степени улучшить физическое, умственное и социальное благополучие ребенка дошкольника.

Литература:

1. Аникин В.П. Русский фольклор. — М., 1987.
2. Аполлова Н. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре // Дошк. восп. — 1992. — № 5—6.
3. Байбородин А. Россия древняя и вечная. Иркутск, 1992.
4. Балашова О.Б. Русский фольклор. — М., 1995.
5. Батурина Г.И., Кузина Г.Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. — М., 1995.
6. Байкала — озера сказки / Сост. Н.И. Есипенок. — Иркутск, 1989.
7. Боронина Е.Г. Уроки фольклора в детском саду // Комплексная программа «Оберег». — Красноярск, 1994.
8. Князева М.Д., Маханева О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры // Образовательная порционная программа. — СПб., 1994.

9. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. — М., 1987.
10. Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока: (Русские сказки Сибири и Дальнего Востока: волшебные, о животных). — Новосибирск, 1993.
11. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду — М., 1972. 12. Шастина Е.И. Сказки, сказочники, современность. — Иркутск, 1981.
12. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ/ Авт.-сост.: Л.С.Киселева, Т.А.Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2006. — 96 с.
13. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / Штанько И.В. // Управление ДОУ. — 2004. — № 4
14. Гилярова Н.Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству (1—2 год обучения). — М., 1994.
15. Мухомедшина Л. Детский фольклор Приангарья. — Иркутск, 1992.
16. Новицкая М.Ю., Наumenко Г.М. «Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть» // Русский детский игровой фольклор. — М., 1995.
17. Филиппов З. К. Русские народные танцы Иркутской области. — Иркутск, 1965.
18. Хороводные игры и игровые песни Сибири // Ред. А.И. Федорова. — Новосибирск, 1981.

Ребенок в мире профессий

Павлова Елена Викторовна, воспитатель

НДОУ «Детский сад №178 ОАО «Российские железные дороги» (г. Кемерово)

С первых дней малыша родители задумываются о его будущем, внимательно следят за интересами и склонностями своего ребенка, стараясь предопределить его профессиональную среду. Ребенок дошкольного возраста проявляет избирательное отношение к разным видам деятельности. У отдельных детей рано обнаруживается интерес и склонность к рисованию, музыке, конструированию, математике и т.д. Дети в играх часто подражают взрослым и воспроизводят их действия, присваивая себе роли воспитателей, врачей, строителей, машинистов и т.д.

Ярко выраженная склонность детей к определенным ролям, играм, видам труда или другой деятельности свидетельствует о первых проявлениях «профессиональной направленности» в развитии личности ребенка.

В нашем детском саду, принадлежащем открытому акционерному обществу «Российские железные дороги», широкое распространение получили идеи непрерывной профессиональной ориентации: отдельные элементы формирования профессиональной подготовки, знания о труде работников железных дорог, экскурсии на предприятия железнодорожного транспорта.

Мы считаем, что знакомство дошкольников с многообразием мира профессий не только расширяет общую осведомленность об окружающем мире, но и формирует у них определенный элементарный опыт профессиональных действий, способствует ранней «профессиональной ориентации».

Данную работу мы проводим через проектную деятельность, так как эта технология позволяет стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагает овладение определенной суммой знаний и, находя

решения, помогает увидеть практическое применение полученных знаний.

Название проекта: «Быть железнодорожником хочу, пусть меня научат»

Тип: информационно — практико — ориентированный

Актуальность. Одним из направлений в дошкольной педагогике является нравственно-трудовое воспитание. Это воспитание в маленьком человеке трудолюбия, сознательного отношения к учению, стремление к созидательной деятельности, привитие уважения к людям труда, природному и рукотворному миру, в котором ребенку предстоит жить, что впоследствии становится жизненной позицией человека, главным средством самоуважения, мерой его социальной значимости.

Авторы реализованной нами программы «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в данной местности. Так как родители наших воспитанников работают на железной дороге, мы большое внимание уделяем ознакомлению детей с трудом рабочих именно в этой сфере.

Во время тематических бесед с детьми подготовительной группы детского сада «Где работают и чем занимаются мои родители?», «Зачем работают папа и мама?» выяснилось, что дети нашей группы знают, кем работают мамы и папы, а вот чем они занимаются, знают немногие. В труде дети видят только удовлетворение личных потребностей, не понимают общественной значимости трудовой деятельности людей.

Поэтому мы сочли необходимым создать условия для максимального обогащения знаний детей о мире про-

фессий на железнодорожном транспорте.

Цель проекта: Создание условий для максимального обогащения знаний и представлений детей о профессиях железнодорожного транспорта.

Задачи проекта:

- Познакомить детей с профессиями работников железнодорожного транспорта.
- Воспитывать сознательное отношение к труду.
- Воспитывать чувство гордости за своих родителей.
- Формировать практические навыки безопасного поведения детей вблизи железнодорожных объектов.
- Формировать у детей навыки проектной деятельности.
- Развивать творческие способности детей, трудовые умения и навыки.
- Приобщать к нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Участники проекта: заведующий, заместитель заведующего по УВР, воспитатели, инструктор по физкультуре, психолог, дети подготовительной группы — 20 человек, родители подготовительной группы.

Целевая группа проекта: проект адресован старшим дошкольникам.

Продолжительность проекта: три месяца.

Основные формы реализации проекта: занятия, беседы, консультации для родителей, экскурсии, встречи с интересными людьми, сюжетно-ролевые игры.

Обеспечение:

Учебно-методическое

1. Арон, К. Едем, плаваем, летаем [текст]: игры для детей / К. Арон, С. Сахарнов. — М.: Издательство «Детская литература», 1993. — 58 с.
2. Блохина, Е.В. «Железнодорожные традиции в воспитании дошкольников» [текст]: Программа / Е.В. Блохина, Т.В. Якунина. — М.: Издательство «Гном и Д», 2008. — 190 с.
3. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников [текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — М.: издательство Мозаика-синтез, 2008. — 112 с.
4. Сташкова, Т.Н. Мы — будущие железнодорожники [текст]: Конспекты занятий и сюжетно-ролевые игры с детьми ДООУ / Т.Н. Сташкова, Л.Н. Шеболдина. — М.: Издательство «Гном и Д», 2007. — 176 с.

Материально-техническое

Пиломатериал (ДВП — 4 м², бруски — 2 шт. по 3 м, гвозди, молоток), масляная краска, ткань (шерсть синего цвета — 2 м для пошива железнодорожной формы, ситец оранжевого цвета — 1 м для пошива спецжилета, железнодорожные пуговицы — 8 шт., ситец красного и желтого цветов — по 30 см для пошива флажков), альбомы для рисования — 3 шт., клей ПВА, ножницы 5 шт, краски акварельные — 5 шт, цветные карандаши, фотоаппарат, компьютер, проектор.

Этапы проведения проекта

Период	Мероприятия	Ответственные
Подготовительный этап		
февраль 1 неделя	<ul style="list-style-type: none"> • Сбор и анализ литературы по данной теме. • Беседы с детьми «Где работают и чем занимаются мои родители?», «Роль людей различных профессий в функционировании железной дороги». • Круглый стол со специалистами. Тема: «Задачи и содержание работы по ранней профориентации на железнодорожные профессии, выбор форм работы с детьми». • Составление плана работы. 	заведующий заместитель заведующего по УВР психолог инструктор по физкультуре воспитатели
февраль 2 неделя	<ul style="list-style-type: none"> • Родительское собрание на тему «Социализация детей методом воспитания уважения к труду взрослых». • Консультация для родителей «Как знакомить детей со своей профессией — профессией железнодорожника», «Ваша работа — гордость детей». • Разработка содержания проекта «Мы — будущие железнодорожники». 	заместитель заведующего по УВР психолог воспитатели родители
Основной этап		
февраль 3 неделя	<ul style="list-style-type: none"> • Сбор детьми информации о родных — железнодорожниках (трудовые династии). • Фотовыставка «Традиции моей семьи». • Создание детьми фотоальбома «Мои родители — железнодорожники». • Составление индивидуальных рассказов детьми «Моя семья». • Занятие из цикла «Окружающий мир» — «Железнодорожные профессии», с использованием фотоальбомов составленными детьми. • Спортивные соревнования «Мама, папа, я — железнодорожная семья». 	воспитатели инструктор по физкультуре родители

февраль 4 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Занятие по рисованию «Моя будущая профессия». Рассказы детей на тему: «Кем я хочу быть, когда вырасту». Индивидуальные беседы с детьми «Что должен знать и уметь человек, выбранной мной профессии». 	воспитатели
март 1 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Экскурсия в музей детского сада «История развития и функционирования Российских железных дорог». Встреча с интересным человеком, папой, работающим машинистом: <ul style="list-style-type: none"> «Быть прекрасно машинистом, Есть, конечно, доля риска». Встреча с интересным человеком, папой, работающим электрификатором: <ul style="list-style-type: none"> «Он провода из яркой меди, Электровозам тетеву, На лук опор контактной сети По перегонам натянул». Рассматривание иллюстраций и чтение детской энциклопедии «Все о железной дороге». 	воспитатели родители
март 2 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Экскурсия на детскую железную дорогу «Дорога детства» в г. Кемерово. Выставка детского творчества «Чух-чух-чух, поезд едет во весь дух». Просмотр видеофильма «История железной дороги». КВН, с участием детей «Мы — юные железнодорожники». 	воспитатели родители
март 3 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Беседа с детьми о том, как организовать игру «Железная дорога», что нужно для этой игры и кто нам может помочь. Изготовление папами макета кассы, паровоза и вагона для игры «Железная дорога». 	воспитатели родители
март 4 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Пошив мамами железнодорожной формы и спецодежды для игры «Железная дорога», изготовление сигнальных флажков. Изготовление детьми железнодорожных билетов, жетонов, для обозначения мест в вагоне, эмблем, для обозначения станций. 	воспитатели родители
апрель 1 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Беседа с детьми «Куда может отправиться человек по железной дороге и что он может увидеть во время этого путешествия». Чтение и рассматривание детьми иллюстраций художественной литературы по правилам этикета «Правила поведения в общественном транспорте». 	воспитатели
апрель 2 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Подборка детьми вместе с родителями открыток, иллюстраций, фотографий для оформления альбома «Западно-Сибирская железная дорога». Создание детьми альбома «Западно-Сибирская железная дорога». Создание родителями презентации «Западно-Сибирская железная дорога». Подбор детьми совместно с родителями стихов по железнодорожной тематике для проведения конкурса чтецов. 	воспитатели родители
апрель 3 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Конкурс чтецов для детей других групп, родителей «Быть железнодорожником хочу, пусть меня научат», с показом презентации «Западно-Сибирская железная дорога». Сюжетно-ролевая игра «Железная дорога», с детьми подготовительной группы. Беседа с детьми «Понравилось ли тебе играть в железную дорогу». 	воспитатели родители
апрель 4 неделя	<ul style="list-style-type: none"> Сюжетно-ролевая игра с привлечением детей других групп, где дети подготовительной группы принимают роль железнодорожников, а остальные дети — пассажиры. 	воспитатели

Предполагаемый результат проекта:

1. В группе создана предметно развивающая среда для сюжетно — ролевой игры «Железная дорога».
2. Созданы фотоальбомы: «Мои родители — железнодорожники», «Западно-Сибирская железная дорога».

3. Дети имеют представление об особенностях работы специалистов и рабочих железной дороги.
4. Родителями получены знания «Как знакомить детей со своей профессией — профессией железнодорожника»
5. Дети усвоили алгоритм создания проекта: поста-

новка цели, поиск различных средств достижения цели, анализ полученных результатов.

6. Организована сюжетно-ролевая игра «Железная дорога»

Продукт проектной деятельности

В группе создана предметно развивающая среда для сюжетно — ролевой игры «Железная дорога», созданы фотоальбомы: «Мои родители — железнодорожники»,

«Западно-Сибирская железная дорога».

Презентация проекта

Сюжетно-ролевая игра с привлечением детей других групп, где дети подготовительной группы принимают роль железнодорожников, а остальные дети — пассажиры.

Продолжение проекта

Создание условий и знакомство детей с железнодорожным транспортом и спецтехникой.

Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении

Ревнивцева Раиса Михайловна, воспитатель

МДОУ ДСКВ №21 «Аист» (Московская обл., Талдомский р-н, гп. Запрудня)

Совсем недавно, тотальное оснащение школ компьютерными классами, введение такого предмета, как информатика, вызывало в нас волну недоумения, а порой и возмущения. Но прогресс не стоит на месте, а движется широкими шагами вперёд. Теперь в каждой второй семье есть компьютер, электронные игрушки, видео аппаратура, телефоны, айфоны с выходом в интернет и другие прелести электронного мира. Которые быстро и прочно закрепляются в нашей жизни, создавая лёгкость и удобства, в поисках информации и коммуникативном общении. В наши дни появилось много новых информационных технологий. Их часто называют компьютерными, вся необходимая информация готовится и передается с помощью персонального компьютера. Высокие возможности современных компьютеров разрабатывают абсолютно новые и интересные варианты обучения. С помощью компьютерных технологий в обучении можно научить рисовать, считать, читать, узнавать много нового и интересного. А также у родителей появилась неплохая возможность с помощью определенных обучающих программ подготовить ребенка к школе. И пытливый ум ребёнка, испытывает истинное наслаждение, в познании окружающих явлений и получении знаний. Хочется верить, что программы по знакомству дошкольников с образовательным процессом будут, составляются действительно первоклассными специалистами в области детской психологии и педагогики.

И вот, весь этот прогресс широким шагом, в свете последних событий шагнул, треща по швам, и в детский сад, который, пока ещё, ни морально, ни материально не готов к нему. Но никто и не когда ни спрашивал готовности к таким переменам. Обычной, когда уже сразу же начинают проверять наличие оборудования и применения его в работе. Назвали этот процесс красиво: **Информационно-коммуникационные технологии** (ИКТ). ИКТ — это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. И чаще всего из-за нехватки средств, медленно и болезненно эти новшества приживаются в детских садах. Но

прочно и основательно. И даже не стоит задаваться вопросом: дает ли столь раннее приобщение ребят к сложной технике хоть, сколько положительный результат? Ответ однозначный. Да. Конечно, нельзя бездумно идти на поводу бурно развивающегося прогресса, принося в жертву здоровье будущего поколения, но вместе с тем нельзя забывать, что компьютеры — это наше будущее. Но только при обязательном соблюдении норм и правил работы с использованием компьютерной техники будит, достигнута «золотая середина».

На помощь нам «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» (СанПиН 2.4.1.2660—10). Где говорится, цитирую: «4.19. Для занятия детей с использованием компьютерной техники выделяют отдельное помещение. Оборудование помещения, организация и режим занятий должны соответствовать требованиям к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. 6.11. Для показа диафильмов используют стандартные проекторы и экраны с коэффициентом отражения 0,8. Высота подвеса экрана над полом должна быть не менее 1 м и не более 1,3 м. Показ диафильмов непосредственно на стене не допускается. Соотношение расстояния проектора от экрана и расстояния зрителей первого ряда от экрана представлено в таблице. 6.12. Для просмотра телевизионных передач и видеофильмов используют телевизоры с размером экрана по диагонали 59—69 см. Высота их установки должна составлять 1—1,3 м. При просмотре телепередач детей располагают на расстоянии не ближе 2—3 м и не дальше 5—5,5 м от экрана. Стулья устанавливают в 4—5 рядов (из расчета на одну группу); расстояние между рядами стульев должно быть 0,5—0,6 м. Детей рассаживают с учетом их роста».

Также подробное описание можно найти у С.Л. Новоселовой «Требования к организации компьютерного об-

учения дошкольников». Где она подробно описывает не только *требования к компьютерному залу*, но также к *игровому залу и залу психологической разгрузки (релаксации)*.

Использовать компьютер для детей 5–7 лет следует не более одного раза в течение дня и не чаще трех раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, среду и четверг. После занятия с детьми проводят гимнастику для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером на занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 минут и для детей 6–7 лет — 15 мин.

Какие же технические средства ИКТ применимы в детском саду? На данный момент это: **компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, ноутбук, видеомagneтофон, телевизор**. А так же **принтер, сканер, магнитофон, фотоаппарат, видеокамера**. К сожалению, не все детские сады могут позволить себе такое оснащение. И как следствие не все воспитатели применяют их в работе, а зачастую и пользоваться ими не умеют.

А ведь нельзя материальную базу ставить выше, чем эффективность применения ИКТ. «Если сегодня мы будем учить так, как учили вчера, мы украдем у наших детей завтра», говорил Джон Дьюи.

Грамотное использование современных информационных технологий позволяет существенно повысить мотивацию детей к обучению. Позволяет воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке. Что способствует наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности.

Так или иначе, ИКТ начинают занимать свою нишу в воспитательно-образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Сегодня ИКТ позволяют:

- Показать информацию на экране в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника — игре.
- В доступной форме, ярко, образно, преподнести дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.
- Привлечь внимание детей движением, звуком, мультипликацией, но не перегружать материал ими.
- Способствовать развитию у дошкольников исследовательских способностей, познавательной активности, навыков и талантов.
- Поощрять детей при решении проблемных задач и преодолении трудностей.

Использование ИКТ в дошкольном образовании дает возможность расширить творческие способности самого педагога, что оказывает положительное влияние на воспитание, обучение и развитие дошкольников.

Использование компьютерных технологий применяется в оформлении перспективных планов работы, конспектов открытых занятий, результатов педагогической

диагностики, информационных стендов, родительских уголков, аттестационных материалов, обобщения опытом, портфолио ребёнка и т.д.

Умение пользоваться интернетом позволяет быть в курсе событий, происходящих в педагогических сообществах, отслеживать анонсы событий (проведение конкурсов, семинаров), получать консультации по возникшим проблемам, также размещать свои работы на сайтах, там же знакомиться с разработками мероприятий своих коллег.

Общаясь на форумах с коллегами всей России можно заявить о себе и своей деятельности педагогическому сообществу.

Создание своего сайта поможет представить накопленный опыт коллегам, родителям и детям. Общаться на форумах сайта, использовать электронную почту.

«Скайп» (видиочат) поможет в проведении видеоконференций с коллегами.

Используя интернет можно быть в курсе всех событий в мире, читая электронные СМИ — журналы, газеты, статьи официальных сайтов и т.д.

«Виртуальная экскурсия» даёт возможность посетить недоступные места, предложив уникальное путешествие.

Любая экскурсия требует соответствующей подготовки и планирования. При подготовке к виртуальной экскурсии воспитателю необходимо выбрать объект, выявить его образовательное значение, ознакомиться с ним, определить содержание, цели и задачи экскурсии, определить сопроводительный текст.

Роль виртуальных экскурсий велика, так как ребенок может являться активным участником событий данной экскурсии. Например: «Экскурсия по Москве», «По Красной площади», «Экскурсия в библиотеку». «Экскурсия в царский дворец»

Для таких экскурсий нужен интернет и желание воспитателя. А дети их принимают с огромным удовольствием.

Если кто то из педагогов и воспитателей скажет, что у меня не получится, я не смогу освоить новые технологии, то это будит неправда. Ещё в прошлые времена Конфуций сказал: «только самые мудрые и самые глупые не поддаются обучению»

И не надо забывать, что информатизация образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов. В последнее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — хороший помощник педагогам в организации воспитательной, образовательной и коррекционной работы.

А использование информационных технологий в образовании дает возможность существенно обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в ДОУ и повысить его эффективность.

Литература:

1. Горвиц Ю., Поздняк Л. Кому работать с компьютером в детском саду. Дошкольное воспитание, 1991 г., №5.
2. Калинина Т.В. Управление ДОУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». М, Сфера, 2008.
3. Полат Е.С. Новые педагогические технологии . — М., 2000 г.
4. Справочник руководителя дошкольного учреждения. — М, Сфера, 2006.
5. Управление инновационными процессами в ДОУ. — М., Сфера, 2008.
6. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. 2005 г.

Проект «Великая Отечественная война глазами детей»

Селезнева Марина Алексеевна, воспитатель

Детский сад №178 ОАО «РЖД» (г. Кемерово)

Тип проекта

Творческий, групповой, краткосрочный.

Актуальность:

Патриотическое чувство не возникает само по себе. Это результат длительного, целенаправленного воспитательного воздействия на человека, начиная с самого детства. В связи с этим проблема нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста становится одной из актуальных.

В результате систематической, целенаправленной воспитательной работы у детей могут быть сформированы элементы гражданственности и патриотизма.

Нельзя быть патриотом, не чувствуя личной связи с Родиной, не зная, как любили, берегли и защищали ее наши предки, наши отцы и деды.

Не следует также забывать, что война является одним из наиболее важных исторических опытов и практик в формировании, воспроизводстве, воспитании и восприятии настоящего мужчины. Образ воина остается одним из ключевых символов мужественности. Особенно важно это для мальчиков в период взросления. Для нормального развития мальчикам необходимо, чтобы смутный образ настоящего мужчины постепенно становился реальностью, находя свое воплощение в конкретных людях. Причем очень важно, чтобы герои были своими, легко узнаваемыми, близкими. Тогда мальчикам легче соотнести их с собой, легче на них равняться.

Именно поэтому мы сочли необходимым осветить для детей подвиг своего народа в годы Великой Отечественной Войны через призму истории своей семьи.

Цель проекта: создание условий для обогащения детей знаниями о ВОВ, воспитание патриотизма, чувства гордости за свою семью.

Задачи проекта.

1. Расширять и систематизировать знания детей о ВОВ. Развивать умение составлять рассказ о своей семье, обогащать словарный запас.

2. Формировать нравственно-патриотические качества: храбрость, мужество, стремление защищать свою Родину.

3. Способствовать формированию у детей интереса к истории своей семьи, своего народа.

4. Воспитывать в детях бережное отношение к семейным фотографиям и наградам, уважительное отношение к старшему поколению.

Участники проекта: заведующий детским садом, старший воспитатель, психолог, музыкальные работники, инструктор по ФИЗО, музей при управлении ЗСЖД, родители воспитанников, воспитатели, дети.

Целевая группа проекта:

Проект адресован старшим дошкольникам.

Продолжительность проекта:

1 месяц.

Сроки реализации проекта:

Апрель-май.

Основные формы реализации проекта:

Экскурсии, занятия, мини-выставки, составление рассказов, физкультурный досуг, консультации для родителей.

Обеспечение:**Материально-техническое:**

автобус для экскурсии, слайды «Великая Отечественная Война», семейные фотографии военных лет, фотоальбом, картон, клей, цветная бумага, проектор, фотоаппарат, магнитофон.

Учебно-методическое:

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников [текст]: методические рекомендации/ Н.В. Алешина. — М.: ЦГЛ, 2005. — 205 с.

2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. [текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений/ Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. — М.: издательство МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. — 112 с.

3. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному [текст]: нейропедагогика — учителям, воспитателям, родителям, школьным пси-



хологам / В.Д. Еремеева. — Учебная литература, 2008. — 160 с.

4. Кондрыкинская Л.А. Дошкольникам о защитниках Отечества [текст]: методическое пособие по патриотическому воспитанию в ДОУ/. Л.А.Кондрыкинская. — М.:

ТЦ Сфера, 2006. — 192 с

5. Нечаева В.Г., Макарова Т.А. Нравственное воспитание в детском саду [текст]: для педагогов дошкольных учреждений/ В.Г. Нечаева, Т.А. Макарова — М.: Просвещение, 1984. — 272 с.

Этапы проведения проекта

период	мероприятия	ответственные
Подготовительный этап		
2-я неделя	<ul style="list-style-type: none"> • сбор и анализ литературы по данной теме • беседа с детьми «Что я знаю о войне?» • составление плана работы • разработка содержания проекта 	воспитатели, психолог, старший воспитатель.
Основной этап		
3-я неделя	<ul style="list-style-type: none"> • консультация для родителей: «Как рассказать ребенку о войне?» • составление индивидуальных рассказов детей совместно с родителями об истории своей семьи в годы ВОВ. • экскурсия в музей при управлении ЗСЖД, ознакомление с экспозицией «ВОВ». 	психолог воспитатели, заведующий, старший воспитатели
4-я неделя	<ul style="list-style-type: none"> • слушание песен о войне: «Священная война» сл. В. Лебедева-Кумача, «День Победы» Д. Тухманова, М. Блантера «Катюша», В.Алкина «Прощание славянки». • чтение художественных произведений: Л. Кассиль «Памятник солдату», «Твои защитники»; С. Баруздин «Рассказы о войне»; С. Михалков «День Победы» • физкультурный досуг «Соревнования сильнейших» (с участием мальчиков подготовительных групп) • беседа с детьми «Подвиг на войне» 	музыкальный работник, воспитатели инструктор по ФИЗО

май	1-я неделя <ul style="list-style-type: none"> • занятие «День Победы», показ слайдов • рисование «Миру — мир!» • изготовление праздничных открыток для ветеранов, тружеников тыла • экскурсия к Вечному огню, возложение цветов к Мемориалу Славы воинам Кузбассовцам, павшим за Родину в годы ВОВ. • создание «Книги памяти» с рассказами детей, семейными фотографиями. 	заведующий, старший воспитатель, воспитатели
-----	---	--

Предполагаемый результат проекта:

1. Расширены и систематизированы знания о Великой Отечественной войне.
2. Закреплен навык составления рассказа об истории своей семьи в годы ВОВ.
3. Усвоен алгоритм создания проекта: постановка цели, поиск различных средств достижения цели, анализ полученных результатов.
4. Закреплены навыки продуктивной деятельности при изготовлении открыток, составлении и оформлении «Книги памяти».

5. Сформировано уважительное отношение к участникам войны, труженикам тыла; бережное отношение к семейным фотографиям и реликвиям (медали, грамоты и др.).

Продукт проектной деятельности

«Книга Памяти» с рассказами детей о прадедушках и прабабушках в годы Великой Отечественной войны, выставка рисунков «Мир глазами детей».

Презентация проекта

Открытие выставки детских рисунков «Мир глазами детей» для родителей, показ «Книги Памяти» родителям, детям другой подготовительной группы, администрации.

Нравственное воспитание детей 5–6 лет в детском саду

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

Формирование основных моральных качеств человека можно сказать, что уже начинается в дошкольном детстве. От того, насколько успешно осуществляется этот процесс, во многом зависит дальнейшее нравственное развитие детей. Необходимо с самого начала воспитывать ребенка в духе высоких принципов моральных качеств

В дошкольном возрасте ребенок под руководством взрослых приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким, сверстникам, вещам, природе. Руководя деятельностью детей, педагог (воспитатель) формирует у них такие важные для человека черты, как любовь к Родине, доброжелательность и уважение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, желание посильно помогать им, активность и инициативу в самостоятельной деятельности ребенка.

Исследования советских ученых показывают, что дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для нравственного воспитания детей: в различных развивающихся видах их деятельности успешно формируются способы сознательного управления своим поведением, активность и самостоятельность, интерес к обществу окружению. В первоначальных объединениях дошкольниками устанавливаются взаимоотношения, которые под руководством педагога (воспитателя) воспитателя приобретают коллективистический характер, у детей формируются начала коллективизма, возникает чувство дружбы.

Правильное воспитание предупреждает накопление ребенком отрицательного опыта, препятствует развитию

нежелательных навыков и привычек поведения, что может неблагоприятно сказываться на формировании его нравственных качеств.

Основные задачи нравственного воспитания дошкольников включают формирование у детей нравственных чувств, положительных навыков и привычек поведения, нравственных представлений и мотивов поведения.

В воспитании детей с первых лет его жизни большое место занимает формирование нравственных чувств. В процессе общения со взрослыми воспитывается чувство привязанности и любви к ним, желание поступать в соответствии с их указаниями, делать им приятное, воздерживаться от поступков, огорчающих близких людей. Ребенок испытывает волнение, видя огорчение или недовольство его шалостью, оплошностью, радуется улыбке в ответ на свой положительный поступок, испытывает удовольствие от одобрения близких ему людей. Эмоциональная отзывчивость становится основой формирования у него нравственных чувств: удовлетворения от хороших поступков, одобрения взрослых, стыда, огорчения, неприятных переживаний от своего плохого поступка, от замечания, недовольства взрослых. В дошкольном возрасте начинает формироваться отзывчивость, сочувствие, доброта, радость за других. Чувства побуждают детей к активным действиям: помочь, проявить заботу, внимание, успокоить, порадовать.

Следует также особо подчеркнуть искренность детских чувств и поступков, ими вызванных. Так, ребенок рассматривал картинку, на которой изображен другой ребенок, отнимающий мяч у сверстника и замахивающийся на него

кулачком. Увидев потом плачущего сверстника, он гладит его по головке (как это делают родители) и отдает игрушку, с которой только что сам играл.

В старшем дошкольном возрасте нравственные чувства становятся более осознанными. У детей формируются чувство любви к родному краю, чувства уважения к сверстникам и взрослым.

А также в старшем дошкольном возрасте на основе формирующихся нравственных чувств воспитывается чувство собственного достоинства, зачатки чувства долга, справедливости, уважения к людям, а также ответственности за порученное дело.

Особое значение приобретает воспитание патриотических чувств: любви к родному краю, Родине, уважение к людям других национальностей. Особенностью детей дошкольного возраста является ярко выраженная способность к подражанию. В то же время недостаточно развитая произвольность поведения, неумение контролировать свои действия, осознавать их нравственное содержание могут приводить к нежелательным поступкам. Эти обстоятельства делают первостепенной задачу формирования нравственных навыков поведения, перерастающих в процессе накопления опыта в нравственные привычки. Педагог (воспитатель) формирует у детей разнообразные навыки поведения, отражающие уважение ко взрослым, положительное отношение к сверстникам, бережное отношение к вещам, которые, превращаясь в привычки, становятся нормой поведения: привычка здороваться и прощаться, благодарить за услугу, класть любую вещь на место, культурно вести себя в общественных местах, вежливо обращаться с просьбой к другим людям.

В старшем дошкольном возрасте нравственные навыки и привычки, развивающиеся на основе осмысленного отношения детей к нравственному содержанию поступков, становятся более прочными.

Литература:

1. www.detskiysad.ru
2. В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. Нравственное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет.

Практическое занятие для детей старшей группы (5–6 лет)

Стихотворение П. Воронько «Я носила воду»

Я носила воду, воду
От колодца к огороду.
А потом носила в сад,
Поливала десять гряд.
И на грядках — погляди-ка!
Нынче выросла клубника.
Спелых ягод я нарву,
Всех подружек созову!

Педагог (воспитатель). Как можно назвать эту девочку? Какая она? (трудолюбивая) А еще как? (добрая, у нее есть друзья, она с ними поделилась клубникой) Какое имя мы придумаем этой девочке?

Стихотворение А. Барто «Я лишний»

Окапывая вишни
Сергей сказал:
— Я — лишний.
Пять деревьев.
Пять ребят —
Я напрасно вышел в сад.
А как поспели вишни.
Сергей выходит в сад,
— Ну, нет, теперь ты
Лишний! —
Ребята говорят.

Педагог (воспитатель). А что можно сказать про Серёжу? Какой он? (ленивый, не любит работать). Как он повел себя, когда поспели вишни? (он вышел в сад с ребятами, ему не стыдно есть вишню вместе со всеми, хотя он не работал.) Похож ли Сережа на девочку из стихотворения «Я носила воду»? В этой ситуации можно вспомнить народную мудрость: «Кто не работает, тот не ест».

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Краеведение как средство духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках обществознания

Абзалова Светлана Сергеевна, учитель истории и обществознания
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Целостность общества обеспечивается не только воспроизводством новых поколений, но и неразрывной связью поколений, освоением молодежью культурно-исторических достижений своего народа.

Будущее цивилизованного общества зависит от духовности и нравственности его граждан. К сожалению, в настоящее время детские и молодежные организации не играют заметной роли в формировании мировоззрения и нравственных ориентиров молодого поколения. Поэтому особо возрастает значимость уроков гуманитарных дисциплин в решении этой актуальной проблемы.

Уроки обществознания призваны формировать ценностные ориентации учащихся, научить их глубоко и серьезно анализировать жизненные установки, понимать историческое прошлое своей страны, убедить в том, что в их руках ее будущее, а человек будущего должен быть разумным и пытливым, гуманным и деятельным, всесторонне развитой личностью, прекрасным специалистом, эрудитом и патриотом.

Одним из возможных путей духовного и нравственного возрождения человека является приобщение его с детства к изучению своей малой родины. Любовь к родному краю, знание его истории, культуры, традиций — вот основа, на которой осуществляется рост духовной культуры всего общества. Пропаганда краеведения становится необходимостью современной школе. Участие школьников в краеведческой деятельности повышает уровень их самосознания, развивает художественный вкус, эстетическую оценку, воспитывает уважение к культуре и истории своего народа, чувство благодарности к старшему поколению, создает возможности для самореализации учащихся в процессе этой общественно-полезной, увлекательной, благородной работы.

В своей педагогической практике я активно использую краеведение как одну из действенных форм духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания. Например, в 8 классе при изучении тем «Человек и природа», «Глобальные проблемы человечества» даю учащимся групповое задание — провести экологическую разведку окрестностей села и написать свой творческий отчет и предложения по улучшению экологической обстановки родного края. Ученики выпускают стенгазеты, пишут

творческие работы (сочинения, стихи, эссе) на темы: «О чем скорбит природа моего края?» «О чем рассказали мне родники родного края?» «Легенды родного края о реках и родниках», готовят проекты по экологическому оздоровлению села. По итогам этой большой исследовательской и творческой работы провожу научно-практическую конференцию учащихся «Живи, мое село, живи!» совместно с учителем биологии, руководителем школьного музея. На это мероприятие приглашаются старожилы, знающие об истории села, о его достопримечательных местах, представители местного самоуправления, ЖКХ, отвечающие за экологическое благополучие населенного пункта.

Дети получают огромное удовлетворение от своей работы, учатся отстаивать свою жизненную позицию, выявлять и критиковать негативные явления в обществе, стремятся внести свой посильный вклад в дело оздоровления экологии родного края.

При изучении темы «Личность и социальная среда» в 8 классе провожу конкурсы поисково-исследовательских работ «Человек с большой буквы», «Людей неинтересных в мире нет», «Всем смертям назло». В процессе исследовательской деятельности учащиеся встречаются с земляками, чья жизнь, по их мнению, является примером для подражания, берут у них интервью, пишут о своих впечатлениях об этих людях. Итоги этой работы подводим на уроке-встрече с замечательными земляками, которых выбрали сами дети. Они увлеченно рассказывают о своих односельчанах, об их отношении к жизни, людям, труду. Такие внеклассные мероприятия воодушевляют и вдохновляют подростков, помогают формировать их духовный мир без изъянов и пороков.

Работу над темой «Товар и деньги» завершаю уроком — дискуссией «Роль денег в жизни человека». На этот урок приглашаю старожил, известных в селе меценатов и спонсоров, земляков, которым помогли благотворители, нумизматов, руководителя школьного музея. От этой встречи учащиеся получают настоящий урок жизни, урок доброты, душевной щедрости. Ведь значительная часть современной молодежи, еще не имея устоявшихся духовных ценностей, больше, чем другие слои населения, ориентирована на «легкие деньги». Поэтому очень важно, чтобы подростки знали цену заработанного своим трудом

рубля, возможности для их разумного, гуманного вложения, знали о конкретных примерах благотворительности и милосердия.

Изучение тем «Семья» (8 класс), «Семья и брак» (11 класс) тоже тесно связываю с краеведением. Ребята получают увлекательное поисково-исследовательское задание для всей семьи: «Моя родословная», «Я горжусь своей семьей», «Традиции моей семьи», «Памятная фотография в семейном альбоме», «Дорогая и памятная вещь в моей семье» и др. Итог этой исследовательской работы подводим на научно-практической конференции «Семья — начало всех начал», на которой ученики знакомят товарищей со своими интересными работами, проникаются чувством гордости за свою семью, желанием в будущем быть хорошим семьянином и продолжать лучшие семейные традиции.

Важной воспитательной задачей современной школы является воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Решению этой гуманной задачи способствуют уроки обществознания и внеклассные мероприятия по темам: «Нации и народности» (8 класс), «Религия», (9 класс), «Межнациональные отношения» (11 класс), на которые при-

глашаю земляков — представителей разных национальностей, живущих в селе. Ребята на деле убеждаются в том, что только дружба, взаимопонимание и взаимоуважение могут способствовать миру и процветанию общества. Незабываемыми событиями в жизни учащихся стали вечера встреч «Я тоскую по тебе, Узбекистан», «Страна восходящего солнца» (О Японии), «Я видел мир, большой и прекрасный».

Краеведение и музейная педагогика представляют богатый материал при изучении тем «Религия», «Духовная культура» в 9 классе. Я практикую экскурсии и походы с учащимися в духовные заведения родного края, встречи с представителями различных религиозных конфессий, поисково-исследовательскую деятельность учащихся, посвященную истории культовых заведений края. Во время изучения тем: «Культура», «Искусство» организовываю встречи с народными умельцами села, вместе с учащимися создаем в школьном музее экспозицию «Творчество золотых рук моих земляков».

Можно с уверенностью утверждать, что приобщений детей к краеведению помогает воспитанию современного человека, как гражданина и патриота, носителя и продолжателя национальных традиций, человека высокой нравственности и духовной культуры, созидателя и гуманиста, а труд учителя делает еще более значимым и необходимым.

Сохранение здоровья детей в период адаптации к школе

Борисов Антон Александрович, преподаватель

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Начало обучения в школе — один из самых сложных периодов в жизни ребенка не только в социальном, психологическом, но и в физиологическом плане. Поступая в школу, ребенок переходит от беззаботного детства к сложной учебной деятельности, заполненной чувством ответственности. Меняется вся его жизнь, появляются задачи, не связанные с предшествующим опытом, что требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических резервов развивающегося организма. И этот переходный период должен проходить максимально спокойно без ущерба для здоровья ребенка.

Развитие ребенка — это комплексный процесс изменений, включающий рост и физическое развитие всех органов и систем организма, в том числе мозга, развитие познавательных функций — внимания, восприятия, речи, памяти, мышления, моторных и сенсорных функций, а также психическое (личностное) развитие и социокультурное развитие. Ни одно из этих направлений развития не идет отдельно, самостоятельно, вне связи с другими компонентами.

С поступлением в школу изменяются базовые механизмы организации всех физиологических и психофизиологических функций, растет напряжение адаптационных процессов. Школьная адаптация — это приспособленность к процессу обучения и школьной деятельности. Адаптация к школе — длительный процесс, имеющий физиологические, психологические и социальные аспекты, связанные с развитием ребенка.

Индикатором трудностей адаптации являются такие изменения в поведении ребенка, как чрезмерное возбуждение и даже агрессивность или, наоборот, заторможенность, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, нежелание идти в школу. В первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Каковы же основные причины нарушения успешного адаптационного периода детей к школе?

Освоение обычных видов деятельности школьника вызывает серьезное напряжение ряда физиологических систем. Например, изучение реакции организма пер-

воклассников на уроках по показателям деятельности сердечно-сосудистой системы выявило, что напряжение этой системы ребенка можно сравнить с напряжением той же системы космонавта в состоянии невесомости. При этом интеллектуальные и эмоциональные нагрузки первоклассника сопровождаются длительным статическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе. Причем статическая нагрузка для детей 6–7 лет наиболее утомительна, так как при удержании определенной позы, например, при письме, необходимо длительное напряжение спинных мышц, недостаточно развитых у детей этого возраста. Сам процесс письма (особенно безотрывного) сопровождается длительным статическим напряжением мышц руки (сгибателей и разгибателей пальцев). [1, с. 216]

В 6–7 лет начинается собственно формирование навыка письма, а все графические движения и действия, которые ребенок освоил до этого возраста, служат базисом для их развития. Основные характеристики письма у детей этого возраста: нестабильность, неровность, нечеткость штрихов, сильное мышечное напряжение (часты жалобы детей — «болит рука», «устала рука»), несовершенны механизмы регуляции позы (ребенок очень

быстро нарушает правильную позу при письме), фактически каждое движение в серии выполняется отдельно, нет плавности и связности движений. Это тот этап, когда ребенок еще не может произвольно менять скорость письма, сохраняя качество (движения могут быть медленными и правильными или быстрыми, но неправильными). Все это свидетельствует о том, что моторная программа еще только формируется и необходима постоянная коррекция и оценка по ходу движения. [1, с. 281]

Любое взаимодействие человека с окружающей средой, любое действие связано с движением или включает в себя движение. Взгляд, улыбка, жест, ходьба, физические упражнения, письмо и речь — все это движения. Просто стоять, поддерживая определенную позу, — значит тоже совершать определенные движения. Вполне справедливо мнение известного российского физиолога И.М. Сеченова: «...Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению. Вне зависимости от того, нужно ли вам почесать нос, выполнить сложнейшее танцевальное «па» или поставить свою подпись, в реализацию движения включаются разные звенья нервной системы от коры мозга до двигательных нервов, приводящих в действие мышцы нашего тела». [6, с. 91]

Исследователями установлено, что при чтении вслух обмен веществ возрастает на 48%, а ответ у доски, контрольные работы приводят к учащению пульса на 15–30 ударов в минуту, к увеличению систолического давления на 15–30 мм рт. ст., к изменению биохимических показателей крови и т.п. По интенсивности и напряженности изменений, происходящих в организме ребенка в первые недели обучения, учебные занятия можно сравнить с влиянием на взрослый, хорошо тренированный организм в

экстремальных условиях. Эти примеры показывают насколько труден для ребенка процесс физиологической адаптации к школе. [1, с.406]

Только на пятой неделе обучения постепенно повышаются и становятся более устойчивыми показатели работоспособности, снижается напряжение основных жизнеобеспечивающих систем организма (центральной нервной, сердечно-сосудистой, симпатoadреналовой), т.е. наступает относительно устойчивое приспособление ко всему комплексу. Однако считается, что весь первый год учебы (если сравнить его со следующими периодами обучения) можно считать периодом неустойчивой и напряженной регуляции всех систем организма ребенка. [1, с.412]

Социально-психологическая адаптация тоже все чаще проходит у современных первоклассников с трудностями. Одним из показателей удовлетворенности ребенка пребыванием в школе является его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности. Положительное эмоциональное состояние влияет на усвоение школьных программ и норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на формирование личности учащегося.

Успешность адаптации во многом зависит от развития у детей положительной оценки себя как ученика. Этот процесс сравнения себя с другими учениками по критериям педагога и на основе этого сравнения выработка положительного мнения о себе, о своих возможностях и способностях, чертах своего характера и человеческих качествах начинается с первого школьного дня. Постепенно у ребенка складывается ощущение благополучия или неблагополучия. Позитивная адекватная самооценка облегчает процесс адаптации к школе. [1, с.401]

Социальное здоровье учащихся находится в тесной связи со здоровьем и компетентностью педагога. У нездорового учителя ниже качество работы, а значит, ученики хуже усваивают материал, больше подвергаются стрессу, быстрее утомляются. Безграмотность учителя в вопросах здоровьесбережения, пренебрежение к физическому и психологическому состоянию учащихся не компенсируется призывами заботиться о здоровье и даже проведением уроков здоровья. Несоответствие педагогических требований и возможностей ребенка ведет к неблагоприятным изменениям функционального состояния центральной нервной системы, к резкому снижению учебной активности и работоспособности. Поэтому у значительной части школьников в конце учебных занятий отмечается резко выраженное утомление. [2, с. 98]. «В громадном большинстве случаев не прирожденная тупость (нравственная или умственная) ребенка, а педагогические ошибки готовят ребенку горькую будущность, оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной порчи и умственного бессилия». [5, с. 26]

Отдых во второй половине дня, ночной сон не всегда достаточны для расслабления первоклассников. Почти у всех детей в начале школьных занятий наблюдаются двигательное возбуждение или заторможенность, жалобы на

головные боли, плохой сон, снижение аппетита. Эти отрицательные реакции бывают тем более выражены, чем резче переход от одного периода жизни к другому, чем меньше готов к этому организм вчерашнего дошкольника. Естественно, что легче переносят период адаптации и лучше справляются с умственной и физической нагрузкой здоровые дети, с нормальным функционированием всех систем организма и гармоничным физическим развитием, имеющие I группу здоровья. Но их число в школах, как правило, не превышает 20%.

Слабое физическое развитие ребенка, любое заболевание, как острое, так и хроническое, задержка функционального созревания, негативно влияют на состояние центральной нервной системы. А это служит причиной более тяжелого протекания адаптации, что ведет к снижению работоспособности, высокой утомляемости, ухудшению здоровья и снижению успешности обучения. Организм должен быть функционально готов, т.е. развитие отдельных органов и систем должно достичь такого уровня, чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды.

Следует специально остановиться на таком факторе, влияющем на успешность адаптации, как возраст начала систематического обучения. Не случайно продолжительность периода адаптации у шестилеток в основном дольше, чем у семилеток. У шестилетних детей наблюдаются более высокое напряжение всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность. Год, отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для его физического, функционального и психического развития. Поэтому многие исследователи считают,

что оптимальный возраст поступления в школу — не 6 (до 1 сентября), а 6,5 и даже 7–7,5 лет. Именно на шестом году формируются многие важные психологические новообразования: интенсивно развиваются регуляция поведения, ориентация на социальные нормы и требования, закладываются основы логического мышления, формируется внутренний план действий, обеспечивающие готовность к школьному обучению.

Специалисты выделяют факторы, которые существенно облегчают адаптацию к школе всех детей, особенно «неготовых» и ослабленных, — факторы, которые во многом зависят от учителя и родителей. Наиболее важные из них — рациональная организация учебных занятий (паузы во время уроков, разбивка большого задания на несколько мелких и др.) и рациональный режим дня.

Обеспечение соответствия внутреннего морфофункционального и внешнего социально-педагогического факторов — является необходимым условием благоприятного преодоления адаптационного периода детей к школе. Этого можно достигнуть только через кропотливую целенаправленную и постоянную работу по поддержанию оптимального соответствия режима учебных занятий, методов преподавания, содержания и насыщенности учебных программ, условий внешней среды возрастным и индивидуальным функциональным возможностям первоклассников. Критериями благополучной адаптации детей к школе будут выступать улучшение динамики работоспособности ученика на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей состояния здоровья и хорошее усвоение программного материала.

Литература:

1. Безруких М.М., Фарбер Д.А., Сонькин В.Д. Возрастная физиология. — М., 2002.
2. Безруких М.М., Фарбер Д.А., Дубровинская Н.В. Психофизиология развития. — М., 2005.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. — Т. 4.
4. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: Знание, 1999. — 352 с.
5. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания / Под редакцией М.П. Ивановой. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — 416 с. (Серия «Психология отечества»).
6. Сеченов И.М. Избранные произведения. — М., 1952. — Т. 1.

Интегрированные уроки в рамках раннего иноязычного образования

Бочарникова Марина Алексеевна, аспирант

ГОУ СОШ с углублённым изучением английского языка №1353 (г. Москва)

Процесс модернизации российского образования предполагает поиск и внедрение в практику новых форм организации образовательного процесса. В условиях дефицита времени, отводимого для освоения учащимися

школьной программы, особую актуальность приобрели интегрированные уроки, предполагающие использование информации по общей теме из различных предметов школьного цикла. Подобные уроки позволяют учащимся

по-новому взглянуть на предмет изучения и оценить возможность применить знания, полученные при изучении одного предмета, в области изучения другого. Таким образом, интегрирование предметов способствует формированию надпредметных компетенций и повышает мотивацию школьников к обучению. Для преподавателей подобные уроки — это возможность освоить новые формы взаимодействия с учениками, более разносторонне (межпредметно) изучить разбираемую на уроке тему и (при совместном проведении занятия) получить опыт определённого вида командной работы.

Некоторые школьные предметы обладают потенциалом для интеграции. К таким предметам относится иностранный язык. При правильной организации образовательного процесса иноязычное образование предполагает:

- освоение иноязычной речи;
- знакомство с историческими, географическими, экономическими и культурными особенностями различных стран;
- освоение правил речевого и неречевого поведения;
- формирование универсальных учебных действий в области коммуникации;
- освоение различных форм работы с текстом;
- активизацию речемыслительной деятельности учащихся;
- развитие умений работы в паре либо группе;
- формирование уважительного отношения к представителям другой культуры;
- освоение различных форм проектной деятельности.

Преподавание иностранного языка в начальной школе, помимо перечисленного выше, также позволяет учителю привносить в занятия элементы других предметов — музыки (хоровое исполнение песен на иностранном языке), физкультуры (двигательная активность во время динамических пауз/ физминуток), русского языка (например, при сопоставлении особенностей использования различных частей речи в родном и иностранном языке).

В школе №1353 (Москва, Зеленоградский АО) уделяется внимание вопросу интеграции предметов на различных уровнях (в рамках одного урока, цикла уроков либо курса, объединяющего различные предметы). В силу специфики школы (в ней углублённо изучается английский язык а также есть возможность изучать французский, немецкий, японский или испанский языки) для проведения интегрированных уроков большой интерес представляет педагогический потенциал предметов по иностранному языку. Различные формы интеграции используются как в средней школе, так и в начальном иноязычном образовании.

В младших классах преподаватели английского языка используют межпредметную интеграцию как на уроках (знакомство с культурой народов разных стран, развитие речевой деятельности во всех её видах, пение, рисование, физическая активность и др.), так и во внеурочной деятельности (проектная деятельность, конкурсы и небольшие сценические постановки).

Рассмотрим возможности интеграции английского языка с другими предметами начальной школы на примере двух уроков — урока по теме «Моя дружная семья» (английский язык + окружающий мир) во втором классе и урока «Моё любимое время года» (английский язык + ИЗО) в четвёртом классе.

2 класс. Интегрированный урок «Моя дружная семья» (английский язык + окружающий мир). Преподаватели: С.А. Гаврилина, Л.А. Сафронова.

Данный урок является обобщающим уроком по теме «Моя семья» по английскому языку. На предыдущих уроках этого цикла учащиеся познакомились и научились использовать лексику по данной теме. Урок также является одним из тематических занятий по окружающему миру.

Цель урока многоаспектна, она включает обобщение и систематизацию знаний по теме «Семья» с элементами анализа текста на английском языке, развитие культуры общения, а также создание новых условий деятельности учителей и учащихся для активизации мыслительной деятельности в рамках интегрированного урока.

На уроке использованы учебник А.А. Плешакова «Мир вокруг нас» (2 класс), рисунки генеалогического дерева (по количеству групп), фотографии, компьютерная презентация. Урок проводится двумя преподавателями — классным руководителем и учителем английского языка.

Урок начинается с приветствия (к ученикам поочерёдно обращаются оба преподавателя) и знакомства детей с темой урока. Далее классный руководитель рассказывает детям историю, после обсуждения которой ребята приходят к выводу о том, что человек нуждается в общении с другими людьми. Далее, отвечая на вопросы учителя, ребята рассказывают, с кем и в каких ситуациях обычно происходит их общение (преобладает общение с друзьями в школе и на улице а также с родными в домашней обстановке).

Затем слово переходит к учителю английского языка. Один из учеников читает английское стихотворение (разученное заранее), учитель предлагает детям разгадать кроссворд по теме «семья» (члены семьи).

От английского слова «family» обсуждение (на русском языке) переходит к русскому слову «фамилия» и общению в семье.

На следующем этапе урока ведется работа с учебником (стр. 40—44): ребята рассматривают иллюстрации, разыгрывают семейные ситуации, предложенные в книге. Учитель знакомит учащихся с понятиями «общение» и «культура общения». Затем ребятам предлагается вспомнить вежливые слова, закончив рифмованные строчки. Назвав то или иное слово или выражение на русском языке, ребята называют его по-английски. После этого проводится физминутка на английском языке с использованием названных ребятами вежливых слов.

На следующем этапе ученики читают написанные на доске английские предложения, в которых рассказывается о семьях двух вымышленных персонажей. Эти пред-

ложения служат материалом для закрепления умения рассказывать о своей семье и одновременно являются опорой для ребят при выполнении следующего задания: учеников объединяют в группы (в каждой есть «сильный» ребёнок), каждая группа получает письмо от английских ребят, в которых те рассказывают о своих семьях. Кроме писем, ребята прислали фотографии своих родственников. Задача для каждой группы — создать родословное древо той семьи, о которой говорится в письме, и рассказать о нём на английском языке. Ребята наклеивают на выданные им нарисованные на листах контуры дерева фотографии и подписывают их по-английски. На всю работу отводится пять минут, по истечении которых один из ребят у доски рассказывает о семье, представленной на семейном древе.

В качестве домашнего задания ребятам предлагается создать дома своё семейное дерево (в создании могут участвовать родители) и подготовить рассказ о своей семье на английском языке.

В завершении урока преподаватели говорят об успешности работы учеников в течение занятия.

4 класс. Интегрированный урок «Моё любимое время года» (английский язык + ИЗО). Преподаватели: М.А. Бочарникова, Н.А. Юдинцева.

Урок проходит с использованием знаний учащихся по английскому языку в рамках тем «Погода», «Времена года в России и Англии», однако занятие не является итоговым по какой-либо из тем. И английский язык, и изобразительное искусство в данном уроке являются сред-

ствами для достижения одной цели — формирование у каждого ребёнка своего собственного образа любимого времени года и воплощение этого образа на бумаге (используя осваиваемую детьми технику рисования акварелью по сырому листу).

Урок разделён на две части: первая проходит под руководством учителя английского языка (общение ведётся только по-английски), вторая часть урока проводится классным руководителем (для общения используется русский язык).

Урок проходит с использованием интерактивной доски (урок предусматривает работу с водой и красками, поэтому учебников на партах нет, все задания из учебника — «Английский язык для 4 класса» Верещагиной И.Н, Афанасьевой О.В. — отражены на интерактивной доске) и классной доски (к ней обращаются в течение всего урока).

Первая часть урока начинается с приветствия: преподаватели и ученики приветствуют друг друга, затем ребятам объявляется цель урока — создание выставки, на которой будут представлены их работы, посвящённые любимому времени года.

Далее учитель английского языка просит детей назвать времена года, предлагает прочитать и ответить на вопросы, посвящённые временам года (на интерактивной доске), затем открывает створки классной доски, на которой размещены карточки с названиями времён года, месяцев (в соответствии с представлениями англичан о временах года) и множество карточек с названиями цветов.

Winter	Spring	Summer	Autumn	red
November	March	May	September	
December	April	June	October	blue
January		July		
February		August		white

Учитель обращает внимание детей на порядок расположения месяцев — один из учеников объясняет, что так представлены времена года в Англии. Затем, по просьбе учителя двое учащихся выходят к доске и меняют порядок месяцев — получается «русский год».

Далее учитель интересуется у ребят, какое время года они любят больше всего и почему (в качестве примера учитель рассказывает про своё любимое время года). Ученики говорят о том, какое время года им нравится и почему.

Далее учитель просит подобрать детей слова для описания погоды в различное время года (холодно, солнечно, сыро и т.д.) — на глазах учеников на интерактивной доске заполняется таблица, ориентируясь на которую ребята составляют предложения о погоде в разное время года.

Далее учитель вспоминает с детьми английское четверостишие (учитель начинает каждую строчку, а ребята продолжают её):

Spring is green,
Summer is bright,
Autumn is yellow,
Winter is white.

Во время чтения стихотворения учитель убирает с классной доски карточки с названиями месяцев, затем предлагает ребятам подумать, с какими цветами у них ассоциируется то или иное время года и почему. Ребята поочередно выходят к доске, размещают карточку с названием того или иного цвета под каким-либо временем года и объясняют свой выбор. Учитель обращает внимание учащихся на то, что в разных временах года встречаются одинаковые цвета, например, синий: летом мы смотрим на синее небо, а зимой по вечерам снег кажется синим. Каждое время года богато разными цветовыми оттенками.

Далее учитель проводит физминутку, на время которой ученики «превращаются» в семена растений, которые

прорастают, подставляют свои ветви солнцу, колышутся от порывов ветра, засыпают и просыпаются.

Вторую часть урока проводит классный руководитель (речь теперь ведётся не на английском языке, а на русском), который анализирует работу, проделанную ребятами в первой части урока (ученики вспомнили о временах года, рассказали о своём любимом времени года, продумали и составили предложения о погоде, составили цветовую гамму для каждого времени года), а затем предлагает посмотреть репродукции картин русских художников, посвящённых различным временам года. Учитель показывает на интерактивной доске пейзажи А.А. Саврасова, И.И. Шишкина, Б.М. Кустодиева, И.И. Левитана (для каждого времени года выбраны две репродукции, отражающие разное настроение) — под руководством учителя ребята обсуждают, какое настроение отражено в каждой работе, какие цвета использовал автор, какие детали привлекают внимание.

Затем учитель предлагает ребятам закрыть глаза и представить своё любимое время года, подумать над тем, какой пейзаж им хотелось бы отобразить в своём будущем рисунке, какие цвета преобладают в созданной их воображением картине.

Далее ребята готовят листы к работе (проводят по ним мокрой кистью) и приступают к созданию своих пейзажей. По ходу работы учителя помогают (советуют, отвечают на возникшие вопросы) учащимся.

Созданные ребятами пейзажи вывешиваются на доску. Ребята и преподаватели на две-три минуты становятся зрителями импровизированной выставки и рассматри-

вают работы. Затем ребята садятся по местам, преподаватели говорят об успешности проделанной работы и подводят итог: цель урока достигнута — создана выставка произведений, посвящённых любимым временам года учеников.

Представленные уроки позволяют проследить следующую особенность, которая касается интеграции предметов с иностранным языком в начальной школе — чем младше дети, чем ниже их уровень владения иностранным языком, тем фрагментарнее становится использование иностранной речи на уроке. На примере рассмотренного можно отметить: во втором классе в интегрированном уроке преобладает русская речь (при этом следует учесть, что частый переход с одного языка на другой требует от детей повышенной концентрации внимания), в четвёртом классе половина урока ведётся на английском языке, половина — на русском. При подготовке таких уроков от учителей требуется тщательно продумывать структуру занятия и максимально эффективно использовать знания детей в области владения иностранным языком.

Нестандартные уроки (а именно к таким относится интегрированный урок) имеют много преимуществ, среди которых повышение интереса детей к изучаемым предметам, возможность увидеть что-то новое в привычном (как для детей, так и для преподавателей), возможность проявить себя в каком-либо виде деятельности (поскольку интегрированные уроки предусматривают разнообразие видов деятельности) — всё это, в конечном счёте, ведёт к повышению у детей мотивации к учёбе, что, в свою очередь, является залогом успешности образования.

Краеведение как средство воспитания толерантной личности на уроках английского языка

Валеева Светлана Анваровна, учитель английского языка
Нурлатская СОШ (Зеленодольский район, Республика Татарстан)

Воспитательный потенциал иностранного языка необычайно велик. Включение в содержание обучения краеведческого материала, особенно в условиях поликультурной образовательной среды, позволяет внести существенный вклад в воспитание творческой социально-активной личности, открытой для диалога культур, имеющей духовно-нравственные идеалы и ценности, знающей и уважающей традиции своей страны и стран изучаемого языка.

Где можно найти и подобрать необходимый краеведческий материал для уроков английского языка? Богатый материал содержат такие учебные пособия, как «Discover Tatarstan» под редакцией Л.А.Яруллиной и «Welcome to Tatarstan», «Tatarstan and The World», «Magic Story» под редакцией Л.Ф.Ивановой, Д.Р.Сабировой, Ж.Г.Гариповой. Также источником краеведческого материала являются музеи.

Так, например, изучая тему «Достопримечательности» (УМК «Английский с удовольствием» М.З.Биболатовой) я предлагаю подготовить в группах и представить материал о музеях в Лондоне, об Историческом музее в Москве, о Татарском государственном историческом музее в Казани, об Историческом музее в г. Чебоксары, об этнографическом музее в г. Зеленодольске, а также о музее родного края нашей школы. Соответственно, Шекспировский театр в Лондоне — Большой театр в Москве — театр оперы и балета в Казани — школьный театр «Нур». А затем подвожу учащихся к выводу, что в разных странах национальная культура сохраняет преемственность поколений и является источником самопознания, миропонимания и творчества.

Изучая тему «Семья», рассказываю о праздновании Дня Матери и подвожу школьников к мысли, что хотя

такой праздник есть почти во всех странах мира и отмечается в разных странах в разные даты, он несет в себе одну общую идею: благодарность и любовь матери за жизнь.

Каковы же могут быть формы использования краеведческого материала? Ответ простой: любые, предложенные учителем или учениками. Это — дидактическая игра, сообщение, реферат, устный журнал, телемост, выпуск газеты, коллаж, постер, интерпретация (переводческая деятельность), экскурсии в музеи и по родному краю, проектная работа, инсценировка, мультимедийная презентация.

Так при подготовке мультимедийной презентации «Знаменитости — литературные семьи» даю задание привести примеры о тех знаменитостях, кто жил, работал и творил как в стране изучаемого языка (сестры Бронте), так и в нашей стране (семья Маршак), в нашей республике (братья Миннуллины) и в нашем селе (сестры-тройняшки Макаровы). При создании мультимедийной презентации ребята совершенствуют знания английского языка и навыки работы с компьютером, используют Интернет, изучают дополнительную и справочную литературу. Все это способствует развитию воображения, познавательной активности, а также чувство гордости за свой народ и родной край.

Однако, современные компьютерные технологии не могут полностью заменить значимость и ценность краеведческого материала в учебно-образовательном процессе. Так этнографический музей родного края нашей школы представляет богатый спектр возможностей использования краеведческого материала на уроках английского языка. К примеру, музейный материал об истории пионерской дружины «Джалиловец» Нурлатской школы позволяет в более интересной форме раскрыть учебную

тему «Выдающиеся люди» на примере жизнедеятельности и творчества татарского поэта Мусы Джалиля. Учащимся предлагается выполнить проектную работу, состоящую из проектных задач: подготовить экскурсию на английском языке «The History of My Pioneer Organization», перевести стихотворение «Красная ромашка» Мусы Джалиля на английский язык. В основе реализации данных проектных задач — перевод текста с русского языка на английский. Проектную деятельность учащихся можно распределить по творческим и возрастным группам.

К примеру, учащимся 5–6 классов можно поручить работу со словарем и занять их переводом отдельных слов и фраз-выражений; учащимся 7–8 классов — подбор синонимов, составление предложений, подбор слов по рифме; учащимся 9–11 классов — стилистическая обработка текста: обогащение эпитетами, метафорами, соблюдение послогового ритма и ударения.

Кроме того, если в начале работы акцент делается на письменную речь, то после получения готового текста перевода, можно начать развитие других видов речевой деятельности: аудирование (восприятие текста экскурсии и стихотворения на слух); чтение (индивидуальное чтение, групповое чтение и чтение по ролям); говорение (рассказ, сольная декламация, декламация по ролям, инсценировка).

Таким образом, краеведческий материал — эффективный аспект учебно-воспитательного процесса, в частности, обучения английскому языку, так как непосредственно связан с жизненным опытом учащихся, обогащает их знания об истории, достижениях родного края, способствует приобщению к народным традициям и воспитанию гражданственности и патриотизма, формированию духовно-нравственной, толерантной личности.

Экскурсия как средство патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ

Кирюханцев Кирилл Андреевич, студент;
Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель
Шадринский государственный педагогический институт

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе, требует кардинальных преобразований во всех сферах, в том числе и в сфере образования. Развитие любого государства определяется рядом объективных и субъективных факторов, причем в современных условиях значительно усиливается роль субъективного фактора.

От уровня сознания каждого члена общества, его отношения к задачам, которые предстоит решать стране, во многом зависит поступательное развитие всего общества.

Важную роль в воспитании молодого поколения играет патриотическое воспитание, направленное на развитие

любви к Родине, преданности Отечеству, стремление личным трудом содействовать прогрессивному развитию своей страны.

Патриотизм (от греч. *patriótes* — соотечественник, *patris* — родина, отечество), любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам (БСЭ).

В современном обществе патриотическое воспитание молодежи приобретает особо важное значение по нескольким причинам: возрастает уровень информированности молодого поколения, процессы демократизации и появление многопартийной системы создают опреде-

ленные трудности в понимании молодым поколением сущности патриотизма, современная молодежь не прошла той школы патриотического воспитания, которая выпала на долю старшего поколения.

В современных условиях достаточно остро стоит проблема патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи. Способствовать формированию у подрастающего поколения чувства патриотизма, прививать ребенку любовь и уважение к своей семье, Родине, обществу, в котором он живет, необходимо с детства. Поэтому в процессе патриотического и духовно-нравственного воспитания детей следует больше внимания уделять мероприятиям и экскурсиям, знакомящим с историей и культурой родного края и регионами РФ.

Экскурсия — методически продуманный показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними.

Однако только к этому сущность понятия «экскурсия» сводить было бы не правильно. Рассмотрим несколько формулировок термина «экскурсия», которые были опубликованы в различных изданиях за последние 70 лет.

Первая из них выглядит так: «Экскурсия — есть прогулка, ставящая своей задачей изучение определенной темы на конкретном материале, доступном созерцанию» (М.П. Анциферов, 1923 г.)

Подробное пояснение термину «экскурсия» дает Большая советская энциклопедия (1933 г.): «экскурсия является одним из видов массовой культурно-просветительной, агитационной и учебной работы, имеющей целью расширение и углубление знаний подрастающего поколения».

В Толковом словаре русского языка (Л.Н. Ушаков, 1940 г.) слово «экскурсия» поясняется как «коллективная поездка или прогулка с научно-образовательной или увеселительной целью».

Культурно-познавательный туризм является неотъемлемой частью учебно-тематических экскурсий, которые играют важную роль в формировании гуманистического, патриотического воспитания, расширение знаний, оздоровления и физического развития детей и молодежи. Учебно-тематическая экскурсия выступает как дополнительный педагогический процесс, в котором сочетаются обучение и духовно-нравственное воспитание. Воспитательные возможности экскурсий определяются как их содержанием, так и широким тематическим спектром (комплексные, обзорные, исторические, военно-исторические, литературные, архитектурные и т.д.).

Познавательные экскурсии учащихся должны стать частью учебно-воспитательной системы образовательного учреждения. Их нужно рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, позволяющее на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой родного края, развивать в детях эстетические чувства, любовь к

Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в общеобразовательных школах является формирование патриотизма, которое имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности.

Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, указывали на их многостороннее формирующее влияние. Так, например, К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями». Истинный патриотизм, по своей сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяются в педагогике как «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость».

Приведенное определение позволяет уяснить содержание понятия патриотизма.

Оно включает в себя:

- чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;
- уважительное отношение к языку своего народа;
- заботу об интересах Родины;
- осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества);
- проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине;
- гордость за социальные и культурные достижения своей страны;
- гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ;
- уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины;

— гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса позитивных качеств. Основой этого развития являются духовно-нравственный и социокультурный компоненты. Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою нераздельность, неразрывность с Отечеством.

Природа, родители, родственники, Родина, народ — не случайно однокоренные слова. По определению А.Н. Вырщикова, это «своеобразное пространство патриотизма, в основе которого лежат чувства Родины, родства, укорененности и солидарности, любви, которая обусловлена на уровне инстинктов. Оно необходимо, ибо мы не выбираем родителей, детей, Родину, место своего рождения».

Познавая идею Родины, переживая чувство любви к ней, восторженности, испытывая тревогу за ее настоящее и будущее, ребенок утверждает свое достоинство, стремится быть похожим на героев Родины. Благодаря патриотизму и героизму народных масс России удавалось выходить из самых тяжелых ситуаций в самые сложные периоды своей истории. Экскурсии призваны помочь школьникам пережить и осмыслить все положительное, что было в прошлом. Усвоение учащимися идеи любви к Родине, ко всему человечеству, привитие общечеловеческих норм нравственности является важнейшим этапом формирования гражданственности, воспитания Гражданина России. Это достигается тогда, когда идеи патриотизма раскрываются перед умом и сердцем воспитанника в ярких, эмоциональных образах, пробуждают в нем чувства сопереживания, благодарности к мужественным борцам за торжество правды, справедливости. В то же время знания о Родине должны вызывать не только гордость за ее достижения, но и сердечную боль, тревогу, озабоченность тем, что у нас не все еще так, как должно быть. История — это могучая и вечная живая сила, которая творит патриота, гражданина.

Реально заставить переживать и осознавать чувства привязанности к своей родной земле у учащихся можно благодаря экскурсии, в которой они принимали бы активное участие: совершать походы по памятным местам родного края, встречаться с людьми, совершившие боевые и трудовые подвиги, ветеранами и тружениками тыла. Участие в экскурсии, если она будет отличаться высокой содержательностью и красочностью, должна вызывать у учащихся чувство восхищения, стремление подражать таким людям.

Основным средством для решения этой важной и сложной задачи патриотического воспитания является включение учащихся в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, опыта патриотического поведения. Сюда входят различные виды трудовой, спортивной и общественно полезной деятельности, туристско-краеведческая работа, историко-этнографические экспедиции, экскурсии, празднование историко-юбилейных дат, связи с воинскими частями, встречи с ветеранами.

Такую форму обучения, как экскурсия, просто необходимо использовать в учебном процессе. Ведь именно благодаря экскурсиям можно познакомить учащихся с реальной жизнью, с объектами реального мира в их естественном окружении. В ней происходит познание, и активное взаимодействие детей с предметами, объектами, явлениями природного, социального, культурного окружения, что, естественно, оказывает большое воздействие на детей, нежели ознакомление по книгам.

По нашему мнению, в гражданско-патриотическом воспитании экскурсии играют особую роль. Благодаря им, дети ближе узнают историю своей страны, культуру своего народа, его обычаи и традиции. Экскурсии расширяют кругозор детей, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают школьникам ощутить себя частью природного, культурного, социального пространства.

Литература:

1. Агапова, И. Патриотическое воспитание в школе [Текст]: / И.Агапова, М. Давыдова. — М.: Айрис-пресс, 2002.
2. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе [Текст]: / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. — Монография. — Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
3. Казаева, Е.А. Воспитание основ гражданственности у дошкольников [Текст]: / Е.А. Казаева // Воспитание патриота и гражданина XXI века: Материалы науч.-практ. конф. по пробл. гражд. и патриотич. восп. молодежи. — Шадринск, 2001.
4. Казаева, Е.А. Системный подход к исследованию проблемы гражданского воспитания личности [Текст]: / Е.А. Казаева // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы: мат. Всерос. науч.-практ. конф. — Москва-Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2008.
5. Кондрыкинская, Л.А. С чего начинается Родина? [Текст]: Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л.А. Кондрыкинская. — М.: Сфера, 2005.

Обучение произношению английского языка

Коробова Оксана Владимировна, учитель английского языка

МОБУ основная общеобразовательная школа №24 хутора Соколихина (Лабинский район, Краснодарский край)

В последнее время в России возрос интерес к иностранным языкам, к английскому языку особенно. Это объясняется ролью и местом английского языка в современном мире: развитие торгово-экономических отношений с англоязычными странами, появление мировой компьютерной сети Интернет, а также возможность путешествовать, работать и отдыхать за границей. Первое знакомство с языком происходит на звуковом, фонетическом уровне, поэтому формирование произносительных навыков на начальном этапе обучения является одной из основных задач. Произношение — это своего рода «визитная карточка» говорящего, потому что первое, на что мы обращаем внимание при общении с человеком — это чистота и правильность его речи, это имеет значение не только в английском языке, но и в других языках.

Если не уделять произношению должного внимания, то артикуляционный аппарат учащихся привыкнет к неправильной артикуляции звука, не сможет правильно интонировать свою речь, то переучиваться в последствии будет очень сложно, а звучание речи будет неанглийским. Кроме того, правильность английского произношения влияет на смысл высказывания. Например, долгота и краткость гласных, звонкость и оглушение согласных имеет смысло-различительное значение: ship — sheep, send — sent, bed — bet и т.д.

Обучение произношению является программным требованием, поскольку без него невозможно овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, в том числе говорению и чтению вслух.

Начальный этап первого года обучения иностранному языку является для учителя наиболее ответственным, так как он во многом определяет успех дальнейшего обучения.

Начиная свой первый урок, учитель видит, что все ученики хотят побыстрее научиться читать, писать и говорить на иностранном языке, понимать чужую речь. Задача учителя состоит в том, чтобы, опираясь на передовой опыт, используя оправдавшие себя приёмы обучения, весь арсенал средств УМК, не обмануть ожидания учащихся, максимально облегчить им процесс овладения им иностранным языком, сделать его доступным, интересным и радостным. Изучение любого языка начинается с постановки правильного произношения. Если произношению не уделять должного внимания в начале обучения, то потом исправить ошибки и улучшить произношение будет сложнее. Хотя это возможно при регулярных занятиях, правильной тактике и упорстве.

Решению этой задачи служит создание на уроке атмосферы доброжелательности, взаимное доверия и уважения, а также всяческое поощрение первых успехов школьников. Помня слова Я. Корчака [4]: «Уважайте дет-

ское незнание», я исключила «двойку» и даже «тройку» в оценке знаний своих учеников. Это осуществимо, если видеть трудности, с которыми сталкивается каждый ученик, кропотливо, из урока в урок помогать преодолевать их и тем самым предупреждать ошибки, закладывать основу прочных знаний, навыков и умений.

Ранее уже говорилось, как важно создать прочную связь образа со звуком. Слыша звук, узнавать слово и соответствующий ему образ или читая слово, правильно его произносить и одновременно понимать его значение, автоматически ассоциируя с образом. Это является сложным этапом в освоении иностранного языка. Развивая навыки произношения и восприятия на слух, мы одновременно повышаем свои способности к восприятию и воспроизведению речи.

Во время разговора с собеседником необходимо хорошо понимать, что он говорит, а чтобы он вас понял, вы должны говорить с правильной интонацией. Только одного правильного произношения и хорошей артикуляции недостаточно, люди слышат в первую очередь интонацию. При слабом развитии речевых навыков, вам никогда не удастся добиться того, чтобы собеседник хорошо понял, что именно вы ему хотите сказать, а вы в свою очередь поняли, что он хочет вам сообщить. Поэтому выработка правильного произношения является обязательным элементом языкового образования. Только выработав всё вместе: правильную интонацию, хорошую артикуляцию; выучив правильное произношение слов, научившись хорошо различать на слух звуки чужого языка вы сможете считать вашу задачу по овладению разговорной речью решённой.

Во многих учебниках мы видим в первой главе весь фонетический курс и только в последующих всё остальное. Существуют учебники в которых фонетика дана в каждом уроке. Что же является более эффективным, отработать произношение в начале обучения или заниматься этим равномерно во время всего периода обучения?

На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Если сосредоточиться в начале обучения на фонетике, то будет потеряно время, за которое можно было бы уже научиться простому разговору. Теория, объясняющая и описывающая артикуляцию не проста, и её изучение скучно и занимает много времени, так что это может совсем отвлечь от изучения английского языка. Если же совсем не заниматься отработкой произношения, то потом наверстать будет очень трудно, так как нагрузка по мере изучения языка будет увеличиваться. Всё-таки оптимальным вариантом педагоги считают работу над произношением и пониманием речи на слух в течение всего языкового курса, но работать над этим нужно на разных этапах по-разному.

Г.В. Рогова [3] предлагает следующую технологию обучения произношению на начальном этапе обучения.

Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной его демонстрации, которая носит утрированный характер. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Иногда сначала вводятся звуки, которые являются наиболее трудными и не имеют аналогов в родном языке.

При обучении произношению она советует использовать аналитико-имитативный подход, при котором звуки, подлежащие специальной обработке, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила; это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом, имитируются. Артикуляционные правила носят аппроксимированный характер.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно сопровождаться демонстрацией эталонов звука, которые учащиеся слышат от учителя или в фонозаписи, чтобы создавать условия, при которых учащиеся как бы «купаются» в звуках в тот момент, когда им объясняют их артикуляцию. Затем следует интенсивная тренировка учащихся в произношении. Тренировка включает два типа упражнений: активное слушание образца и осознанная имитация.

Активное слушание гарантируется предваряющими заданиями, помогающими привлечь внимание к нужному качеству звука; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. Поднятием руки или сигнальной карты учащийся показывает учителю, как он услышал звук.

Упражнения в активном слушании могут быть следующими:

- Я произношу попеременно английские и русские звуки. Услышав английский звук, поднимите руку.
- Поднимите руку, когда в ряду слов услышите слово со звуком [и].
- Поднимайте сигнальную карту всякий раз, когда услышите долгие (краткие, лабиализованные и т.д.) гласные в следующих словах.
- Поднимите руку, когда услышите слова в предложении, на которое падает ударение и т.п.

Количество упражнений в воспроизведении должно быть больше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона звука, они мобилизуют все усилия учащихся и направляют их на качественное воспроизведение нового звука. Проводимые регулярно упражнения в осознанной имитации помогают преодолеть межъязыковую и внутриязыковую интерференцию, в частности подмену иноязычного звука звуком родного языка. Простая имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму произносительной базы родного языка. В отно-

шении некоторых звуков это безопасно, однако в связи с идиоматическими звуками такая подмена недопустима, так как это чревато нарушением коммуникации.

Далее приведем примеры упражнений в имитации; осознанность имитации гарантируется указанием, на что надо обратить внимание:

- Произнесите вслед за мной звуки, обращая внимание на долготу (краткость).
- Произнесите слова по образцу, обращая внимание на звук [а].
- Произнесите слова, обращая внимание на ударение.
- Произнесите предложения, обращая внимание на мелодику.
- Произнесите словосочетания, не делая паузу между словами, из которых они состоят.
- Произнесите предложения, обращая внимание на паузы.
- Прослушайте текст, записанный с паузами, в паузы повторите предложения, обращая внимание на...

Из приведенных примеров видно, что предметом тренировочных упражнений являются звук и звуко сочетание, помещенные во все более крупные единицы: от слога — через слово — к словосочетанию и к тексту. Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста, произносимого учителем, к тексту, создаваемому учащимися.

Для осознанной имитации Г.В.Рогова рекомендует регулярно проводить фонетические зарядки, для которых следует использовать ценный в содержательном отношении материал: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки. Фонетическая сторона этого материала должна быть тщательно отработана. [3]

Традиционно фонетическая зарядка проводится на первом этапе урока и занимает примерно 7–10 минут учебного времени. Учащимся предъявляется образец звука изолированно в слове, в слове и во фразе, а затем в обратном порядке. Учитель сопровождает демонстрацию звука комментариями: он напоминает учащимся особенности артикуляции того или иного звука, обращает их внимание на сопутствующие произнесению фонетические процессы. Звуки и образцы обычно предъявляются в записи или с голоса учителя.

Материал для фонетических зарядок отбирается в соответствии с целями коммуникации. Чаще всего, особенно на начальном этапе обучения английскому языку, используются считалки, рифмовки, скороговорки, пословицы, поговорки, загадки и т.д.

Фонематическая фонзарядка — это тренировка произнесения конкретного звука в разном окружении. Сначала звук предъявляется изолированно, учитель с помощью жестов объясняет или напоминает его артикуляцию, а затем начинается отработка звука в различном окружении в следующей последовательности: в изоляции — в слове — в словосочетании — во фразе. Например, звук [г].

[г]

right — That's right!

wrong — That's wrong!

Is it right? Is it wrong?

It is right! It is wrong!

Who is right? Who is wrong?

Peter is right. Peter is wrong.

Целесообразно использовать магнитофон и записывать учащихся на пленку, чтобы они сами могли сравнить свое произношение с оригиналом и стремились бы к нему.

Прежде чем проводить фонзарядку на ударение, следует познакомить учащихся с основными видами ударения в английском языке.

Для английского языка характерны следующие виды ударения: фразовое, которое выделяет одни слова в предложении среди других, и логическое ударение, которое выделяет логический центр высказывания, подчеркивает элементы противопоставления в высказывании. Особенности этих двух видов ударения можно сначала продемонстрировать на примере русского предложения:

Петя принял участие в концерте.

Петя принял участие в концерте.

Петя принял участие в концерте.

Петя принял участие в концерте.

Петя принял участие в концерте.

В приведенном выше примере мы меняли логический центр высказывания и выделяли его интонационно. То же самое отрабатывается на примере английского предложения, причем логический центр высказывания в первом и последнем предложении должен совпадать:

'Peter 'took 'part in the ↓concert.

↓Peter took part in the concert.

'Peter ↓took part in the concert.

'Peter 'took ↓part in the concert.

Литература:

1. Английский язык. Ч. I. Биболетова М.З. — М.: Титул, 1996.
2. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе. Бим И.Л., Биболетова М.З. // Иностр. языки в школе. 2001. №2.
3. Методика обучения иностранным языкам. Рогова Г.В. — М. 1991. — 460 с.
4. Практический курс методики преподавания иностранных языков английский, немецкий, французский. Бабинская П.К., Леонтьева Т.П., Андреасян И.М., Будько А.Ф., Чепик И.В.. — Мн.: ТетраСистемс, 2003.

'Peter 'took 'part in the ↓concert.

При выполнении фонетической зарядки на ударение также рекомендуется записывать учащихся на магнитофон, а при предъявлении образца логический центр следует отбивать по столу рукой или ногой по полу, можно попросить учеников хлопать в ладоши.

Использование фонетических зарядок имеет ряд преимуществ:

1. Регулярное проведение фонетических зарядок улучшает артикуляционные навыки учащихся;
2. Ученики могут на слух различать долгие и краткие английские звуки, русские и английские звуки;
3. Учащиеся знакомятся с разными моделями интонации, видами ударения и с английским ритмом;
4. Фонетические зарядки способствуют не только развитию слухо-произносительных навыков, но и запоминанию и тренировке лексических единиц и грамматических структур.

Обучение правильному **английскому произношению** — чрезвычайно сложное дело. Без правильно поставленного **произношения** не возможно проявление коммуникативной функции **языка**. Знание языков в наши дни сулит заманчивые перспективы не только в карьерном плане, но и в личностном. Свободно изъясняясь, например, на английском, можно без труда отправиться в любую точку Земли и не бояться быть непонятым. Еще можно завязать новые интересные знакомства, обогатив, тем самым, собственные культурные познания, и укрепив дружеские связи по всей планете. Добиться всего этого поможет **обучение произношению английского языка** и личное упорство в достижении поставленной цели.

Эффективные подходы к формированию опыта самостоятельной творческой деятельности обучающихся на уроках химии

Кузьменко Нина Николаевна, учитель химии и биологии
БОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» (г. Омск)

Формирование опыта самостоятельной творческой деятельности учащихся в настоящее время является одной из самых актуальных задач образования. В условиях технологизации и информатизации образования возрастает необходимость создания условий для развития

творчески активных учащихся, способных после школы адаптироваться и самореализоваться в обществе 21 века. Один из подходов к организации самостоятельной творческой деятельности — это применение в обучении новых педагогических технологий и материала, способствующего

щего развитию мотивов обучения. Способы организации продуктивной самостоятельной деятельности учащихся рождаются в процессе педагогического творчества и проверяются опытом каждодневного труда учителя. Создавая атмосферу творчества необходимо вооружить учащихся методами и приемами творческой работы. [3, с. 121]

Для решения этого вопроса я стараюсь в своей работе использовать разнообразные технологии, овладевать современными методами обучения и формами организации познавательной деятельности учащихся.

В настоящее время, когда возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, метод проектов снова востребован и популярен. Проектную технологию нужно использовать для того, чтобы подготовить ученика, способного гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, уметь применять их на практике для решения возникающих проблем. При использовании проектной технологии ставлю перед собой следующие задачи: развитие познавательных умений и навыков учащихся, умение ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, критически мыслить. Проектная технология предполагает наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения. Для этого учитель должен владеть всем арсеналом исследовательских, поисковых методов, уметь организовать исследовательскую работу учащихся, уметь организовать и проводить дискуссии, не навязывая свою точку зрения. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Чаще всего тематика проектов определяется практической значимостью вопроса, его актуальностью. Работа над проектами позволяет реализовать творческий потенциал учащихся, организовать сотрудничество с учителем, повышать мотивацию и творческую активность.

Одним из результативных современных методов обучения, формирующих опыт творческой деятельности учащихся на уроке — использование кооперативного обучения. Кооперация в обучении позволяет лучше освоить материал и дольше его помнить. Работа учащихся в группе от 2 до 5 человек над одним заданием, объединенных одной идеей, приводит к организации активной деятельности учащихся на уроках. Деятельность в условиях кооперации повышает уровень осмысления материала, увеличивает число нестандартных решений, формирует позитивное отношение к изучаемому материалу. Результатом кооперативной деятельности учащихся является улучшение реальных учебных возможностей, повышение самооценки школьников и повышение уровня продуктивности учебного процесса.

Хочется сказать о технологии, которая позволяет успешно развивать познавательные потребности ученика — это кейс-технология. Главное ее предназначение — развивать самостоятельную творческую способность, разрабатывать проблемы и находить их решение учиться работать

с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на взаимное сотрудничество, взаимодействие учителя и ученика. Данная технология актуальна тем, что ученик не получает готовые знания, а учится их вырабатывать. Применяя кейс-технологию в практической деятельности можно убедиться, что она помогает осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учитывает особенности его познавательных потребностей. Кроме того, каждый ученик имеет возможность опираться на разнообразный материал и способы его обработки, что обеспечивает свободу в обучении и возможность выбора. Учащиеся имеют доступ к разнообразной дополнительной литературе, изучают ее, выполняют разноуровневые задания, выбирают свой темп и способ обучения, могут выбрать свой уровень изучения материала (базовый, профильный или повышенный), могут оценить свои силы и возможности, имеют стимул для более успешного изучения материала. Роль учителя здесь в стимулировании познавательного интереса, консультациях, рекомендациях соответствующей литературы, организации обмена мнениями. Необходимо следить за тем, чтобы было интересно детям и приносило им пользу, чтобы творческий потенциал не был растрочен впустую, а лишь приумножался, т.е. потребность в познании развивалась. В отличие от традиционных методов обучения, кейс-технология предназначена для развития у школьников умения самостоятельно принимать решения и находить правильные ответы на вопросы. Данный метод предполагает созидание, творческий подход и креативность со стороны учащихся. Здесь важен не только конечный результат, но и сам процесс получения знаний. В рамках традиционного метода учитель играет роль наставника, тогда как при применении кейс-технологии он выступает как тьютор. Практически любой учитель, который пожелает внедрять кейс-технологию, имея собственную методику и используя разные формы работы с учащимися, сможет это сделать вполне профессионально. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию учащихся, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. [1, с. 26]

В последнее время в практике большинства учителей все чаще применяются уроки-исследования. На этих уроках осуществляется поиск истины совместными усилиями учителя и ученика. Такие уроки способствуют развитию познавательной активности учащихся и, в определенной мере, опыта творческой деятельности. Учебное исследование представляет собой деятельность по выяснению сущности действительности. Оно является одним из аспектов проявления творчества человека, так как в процессе исследования учащиеся часто находятся в поиске в состоянии неопределенности, а также в преодолении интеллектуальных трудностей при переосмыслении

стереотипов мышления. Предметом ученического исследования является «переоткрытие» уже открытого в науке. Вместе с тем для ученика выполнение исследовательского задания является познанием чего-то нового. Можно выделить следующие структурные элементы исследовательской деятельности учащихся на уроках химии: накопление фактов, выдвижение гипотезы, постановка эксперимента, обоснование практического применения данного химического явления, создание теории. Задания исследовательского характера вызывают усиленный интерес у учащихся, что приводит к глубокому и прочному усвоению материала, развитию творческих способностей ребят. Результатом этой работы является развитие способностей к собственным суждениям и поступкам, к самоанализу и творчеству, самостоятельному, новому видению мира. Формирование знаний репродуктивным путем лишает учащихся самостоятельности, всей палитры мотивации к учению. Учеба ради оценки обедняет ученика. В дальнейшем многие учащиеся, привыкшие получать готовые ответы на вопросы, слабо ориентируются в жизни, не способны решать проблемы, пасуют перед трудностями. Для современных учащихся недостаточно только овладеть некоторой суммой знаний умений, навыков, им необходимо научиться ориентироваться в мире, решать проблемы, самостоятельно мыслить, привлекать знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты своей деятельности, устанавливать причинно-следственные связи.

Существует много различных технологий и приемов для создания и поддержания познавательного интереса к предметному содержанию, для формирования самостоятельной творческой деятельности учащихся. Современные ученики не представляют своей деятельности без информационных технологий. Использование ИКТ создает для них привычную комфортную атмосферу, снимает напряжение, интеллектуальное утомление и поэтому повышает эффективность обучения. Использование Internet-ресурсов, готовых электронных пособий, использование школьной медиотеки и медиотеки кабинета химии предоставляют прекрасные возможности для самостоятельности учащихся при подготовке и проведении практических и лабораторных работ по химии. Для формирования навыка самостоятельной творческой деятельности учащиеся на уроке под руководством учителя изучают и прорабатывают демонстрационные опыты с обязательным оформлением в тетради. В качестве домашней работы учащимся предлагается заглянуть на сайт электронных образовательных ресурсов и самостоятельно подготовить отчеты по некоторым представленным демонстрациям, с обязательным представлением на уроке своей творческой работы. Интеграция ИКТ в химию не только интересна с точки зрения формирования опыта самостоятельной творческой деятельности, но и способствует формированию современной, безопасной образовательной среды. При этом особенно важно, чтобы ребята усвоили главное — компьютер — это всего лишь средство получения информации. Целесообразно использование изобразительных

возможностей ИКТ (анимация, видеофрагмент) и звука, которые позволяют сделать содержание учебного материала более наглядным, понятным, занимательным. Преподавание химии невозможно без включения в отдельные темы занимательных сюжетов. Занимательность (но не развлекательность!) — это сильный прием. И здесь на помощь также может прийти компьютер, позволяя демонстрировать то, что невозможно показать в силу различных обстоятельств (необходимость использовать взрывчатые или ядовитые вещества, уникальные или дорогостоящие реактивы, быстро или медленно протекающие процессы). Можно предложить ребятам самостоятельно использовать компьютерные технологии для моделирования виртуальной научной реальности и исследования тех закономерностей, которые в обычных условиях невозможно воспроизвести. И именно грамотное использование ИКТ-технологий, в сочетании с другими методическими приемами, позволяет учителю существенно повысить интерес, а, следовательно, и мотивацию к самостоятельной творческой деятельности

Для эффективности обучения и развития творческого потенциала можно использовать технологию модерации. При данной технологии обучения каждый ученик включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность. Здесь идет индивидуализация контроля, самоконтроля, консультирования, степени самостоятельности, степени воспитанности и коммуникабельности. Важно, что ученик имеет возможность в большей степени самореализоваться, и это способствует повышению его творческого потенциала. У школьников формируются такие качества, как самостоятельность и коллективизм, умение общаться в группах, отстаивать свою точку зрения, Ученик перестает быть объектом обучения, занимая активную позицию в образовательном процессе. Меняется и роль учителя — он становится консультантом, наставником, старшим партнером. Из «контролирующего органа» учитель превращается в более опытного товарища, играющего в одной команде с обучающимися. Технология модерации дает возможность на уроке организовать активное участие всех учеников класса в обсуждении темы, выполнении заданий, презентации результатов самостоятельной работы. И не просто организовать, а сделать их участие заинтересованным, творчески активным, нацеленным на достижение образовательных результатов. [2, с. 15].

Использование средств педагогических инноваций (приемов, стратегий реализации технологий, образовательных Internet-ресурсов) в сочетании с классическим инструментарием методики обучения химии обеспечит создание широкой вариативной учебной среды, которая способствует углублению знаний учащихся. Работа по этим технологиям не только сохраняет структуру общеобразовательного цикла, полностью соответствует требованиям обязательного минимума содержания образования, но и способствует повышению познавательного интереса к предмету, позволяет включить учащихся в творче-

скую, самостоятельно мотивируемую деятельность и подготавливать их к жизни в условиях современности. Развивая творческий потенциал школьников, учитель тем самым

развивает свои творческие способности, что так необходимо в данный момент становления новой системы образования.

Литература:

1. Еремин А.С. Кейс-метод//Инновации в образовании. 2010. №2.
2. Мурадин Г.Н. Использование технологии «модерация». // Учитель в школе. 2010, №5.
3. Оржековский П.А. Формирование у учащихся опыта творческой деятельности. М.: ИОСО РАО, 1997.

Влияние вальдорфских игр подвижного характера на физическую подготовленность учащихся младших классов

Курчанова Екатерина Игоревна, соискатель;

Коскин Александр Сергеевич, соискатель;

Игнатенков Николай Ефимович;

Чернышева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор

Великолукская государственная академия физической культуры и спорта

В настоящее время уровень физической подготовленности детей младшего школьного возраста становится все ниже и ниже, что напрямую влияет на ухудшение состояния их здоровья [5,6,8]. Статистика указывает, что у детей в разных возрастных группах, имеют различные отклонения в состоянии здоровья, в среднем от 20 до 30% школьников имеют низкий уровень физического развития [3,2].

В связи с этим в современной системе образования ведется поиск новых возможностей развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов. Среди многообразия различных форм обучения и воспитания в системе образования одним из нетрадиционных направлений в отечественной системе является вальдорфская педагогика (существующая в европейской системе образования более 80 лет) [1].

Всесторонняя физическая подготовленность школьников может быть достигнута, в первую очередь, путем развития двигательных качеств с учетом возрастных и половых особенностей детского организма. Школьники младших классов наиболее адекватно реагируют на нагрузку, получаемую в результате вовлечения ребенка в игровую деятельность, поэтому мы в своей работе сделали попытку обосновать позитивную роль воздействия вальдорфских подвижных игр на физическую подготовленность учащихся младших классов [4,6].

Нами был проведен педагогический эксперимент по выявлению влияния вальдорфских игр, включенных в образовательный процесс по физической культуре, на физическую подготовленность учащихся — младших классов. Исследование проводилось в начальных классах: контрольная группа, в этих классах образовательный процесс по физической культуре проводился согласно существующей образовательной программе, и экспериментальная

группа, в этих классах в образовательный процесс по физической культуре вводились вальдорфские игры подвижного характера. Уроки по физической культуре в контрольных и экспериментальных группах проводились 3 раза в неделю. В экспериментальной группе вальдорфские игры подвижного характера использовались главным образом в основной части урока, но некоторые игры (на координацию и гибкость) — в заключительной части. В процентном соотношении на Вальдорфские игры в уроке физической культуры уходило до 40% всего учебного времени. При этом надо учесть, что, кроме вальдорфских подвижных игр, в уроке физической культуры применялись и другие подвижные игры, которые рекомендованы образовательной программой по предмету «Физическая культура» для учащихся начальной школы. Таким образом, урок в экспериментальной группе практически носил игровой характер.

Контроль за динамикой физической подготовленности велся нами по результатам выполнения двигательных тестов: бег на 30 метров (секунды) высокого старта, челночный бег 3 x 10 метров, подтягивания на высокой (низкой — для девочек) перекладине из положения виса, прыжок в длину с места, наклон туловища вперед — вниз из положения стоя на гимнастической скамейке, 6-минутный бег.

Исходное состояние физической подготовленности девочек и мальчиков младших школьников показывает, что выбранные нами экспериментальные и контрольные группы не имели существенных различий. Это указывает на однородность физической подготовленности экспериментальной и контрольной группы.

Анализируя показатели повторного тестирования в контрольной группе рис. 1, мы получили следующие данные, по всем тестам мы наблюдаем прирост показа-



Рис. 1. Прирост результатов тестирования в процентах после проведения эксперимента (контрольная группа)
Примечание: 1 – Бег 30 метров (секунды); 2 – Челночный бег 3х10 метров (секунды); 3 – Прыжки в длину с места (сантиметры); 4 – 6-минутный бег (метры); 5 – Наклон вперед из положения сидя (сантиметры); 6 – Подтягивание: на высокой перекладине из виса (мальчики), количество раз; на низкой (девочки).



Рис. 2. Прирост результатов тестирования в процентах после проведения эксперимента (экспериментальная группа)
Примечание: 1 – Бег 30 метров (секунды); 2 – Челночный бег 3х10 метров (секунды); 3 – Прыжки в длину с места (сантиметры); 4 – 6-минутный бег (метры); 5 – Наклон вперед из положения сидя (сантиметры); 6 – Подтягивание: на высокой перекладине из виса (мальчики), количество раз; на низкой (девочки).

телей, достоверный прирост показателей ($P < 0,05$), выявлен в таких тестах как, челночный бег 3х10 метров – что составило 6,2% у мальчиков и 6,8% у девочек, наклон вперед из положения сидя у мальчиков 7,2% и у девочек 5,3%, самый большой прирост показателей был зафиксирован в тестировании 6-минутного бега у девочек 8,3% и 10,1% у мальчиков, это говорит о том, что предложенная методика проведения занятий в контрольной группе младших школьников, более эффективно влияет на си-

ловые качества испытуемых, на координационные и выносливость.

Недостоверный прирост показателей ($P > 0,05$), обнаружен в таких тестах, как – бег 30 метров, прыжки в длину с места, и в подтягивании на высокой перекладине из виса (мальчики); на низкой (девочки), что составило у мальчиков 4,1%, а у девочек 3,8%,

Результаты исследования в экспериментальной группе рис. 2 показали, достоверным прирост показа-

телей ($P < 0,05$), бег 30 метров — у мальчиков 7,2 %, у девочек 6,3 %, Челночный бег 3х10 метров, у мальчиков достоверен ($P < 0,05$) — 5,6 %, а у девочек недостоверен ($P > 0,05$) — 3,7 %, прыжки в длину с места, так же недостоверен ($P > 0,05$) у мальчиков — 4,2 % и у девочек 3,8 %, 6-минутный бег — достоверен ($P < 0,05$) мальчики — 8,4 %, девочки 7,9 %, наибольший прирост в процентах был зафиксирован в тесте — подтягивание на высокой перекладине из виса (мальчики) — 9,5 %, на низкой (девочки) — 7,4 % достоверно ($P < 0,05$), наклон вперед из положения сидя достоверно ($P < 0,05$), мальчики — 10,1 %, девочки — 8,3 %.

Говоря о динамике развития у мальчиков, такого физического качества, как ловкость — челночный бег 3 х 10 метров, мы определили, что конечные результаты этого показателя в экспериментальной группе статистически достоверны, в то же время, несмотря на определенную динамику этого показателя в контрольной группе, мы не наблюдаем статистическую достоверность различий. Такую закономерность сдвигов мы объясняем тем, что использование в уроках по физической культуре вальдорфские подвижные игры в экспериментальной группе как раз и содействовало такой статистически значимой закономерности. Это подтверждает, что вальдорфские игры подвижного характера обладают существенным потенциалом при развитии физической подготовленности учащихся младших классов.

В силовом показателе — подтягивание на высокой перекладине из положения виса — в обеих группах мальчиков младших классов, мы выявили, что в экспериментальной группе, где использовались вальдорфские игры, этот рост существенен и статистически значим по отношению к результатам мальчиков контрольных классов. Это говорит о том, что развитие силы верхнего пояса у

учащихся младших классов, зависит от использования на уроке физической культуры вальдорфских подвижных игр.

Рассматривая динамику скоростно-силовой подготовленности — прыжок в длину с места — мы больших различий в динамике этого показателя в контрольных и экспериментальных классах не наблюдаем.

Анализируя показатели физического качества скорость — бег на 30 м у девочек в контрольной и экспериментальной группе, мы видим, что прирост результатов происходит во всех группах (контрольной и экспериментальной), но наибольший прирост мы наблюдаем у девочек в экспериментальной группе, что, несомненно, указывает на положительное воздействие применения вальдорфских подвижных игр прыжковой и беговой направленности.

Развитие физического качества ловкость у девочек (челночный бег 3 по 10 метров в экспериментальной группе мы не наблюдаем значительного прироста показателей в экспериментальных классах по сравнению с контрольными, что говорит о том, что применяемые подвижные игры на основе вальдорфской педагогики были в основном прыжковой и беговой направленности.

Резюмируя результаты, полученные в экспериментальной группе начальной школы у девочек и мальчиков — можно сказать, что существенные сдвиги в физической подготовленности детей произошли, несомненно, вследствие использования в уроках физической культуры вальдорфских игр подвижного характера. Это позволяет нам сделать вывод, что вальдорфские игры обладают высоким двигательным потенциалом, и их применение в современном образовательном процессе на уроках физической культуры позволит не только поддерживать достаточный уровень физической подготовленности школьников младших классов, но и способствовать ее значительному росту.

Литература:

1. Басова, Н.В. Вальдорфская педагогика. Педагогика и практическая психология: учебное пособие / Н.В. Басова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — 416 с.
2. Василевская, Е.С. Физкультурно-оздоровительная работа в режиме учебного дня начальной школы: пособие для учителей начальных классов / Е.С. Василевская. — Мозырь: Белый ветер, 2007. — 54 с.
3. Жуков, М.Н. Подвижные игры: учебник для студ. пед. вузов / М.Н. Жуков. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 160 с.
4. Матвеев, А.П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры / А.П. Матвеев. — М.: ФОН, 1997. — 47 с.
5. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — М.: ЭКСМО, 2003. — 507 с.

ИКТ и метод проектов на уроках биологии

Назарова Ирина Петровна, учитель биологии
МОУ «СОШ №8» (г. Саратов)

Урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции.

В. Сухомлинский

Сегодня, в век новых информационных технологий, степень влияние окружающего мира на подрастающее поколение значительно расширилась. В практику учителей биологии сейчас, наряду с традиционной методикой, входят методы активного обучения: ролевые, деловые, организационно-обучающие игры, метод опорных конспектов, интерактивные, технология модульного обучения и многие другие. «Сегодня понятие образовательной технологии может рассматриваться широко как область педагогической науки и как конкретная образовательная технология» [2 с. 8]. Компьютерные технологии открывают новые возможности и позволяют создавать условия для развития познавательного интереса школьников по биологии. Ведь в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина познавательный интерес выступает: как цель воспитания, как средство формирования личности, как условие эффективности учебного процесса, как значимый элемент структуры личности, как мотив учения. Большой вклад в теорию и практику образовательных технологий внесли такие ученые как Талызина Н.Ф., Беспалько В.П. [6]

Мы не должны забывать о целесообразности применения информационных технологий для достижения следующих педагогических целей: развитие личности обучающегося; подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества.

Метод проектов, имеющий богатый творческий потенциал, является одним из примеров педагогической технологии, которая «означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических технологий, используемых для достижения педагогических целей» Селевко Г.К. [8, с. 14–15].

В нашей школе мы используем новые информационные технологии: мультимедийного образования, образовательные порталы, материалы интернет конференций, проводим мультимедиа уроки, применяем анимационные модели в обучении, в старших классах на уроках биологии применяем метод учебного проекта для раскрытия творческого потенциала школьников, их индивидуальности.

Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Учащиеся, в работе над проектами:

1) определяют актуальную проблему, над которой они или индивидуально, или в группе работают, выявляют проблемы в различных областях знаний;

2) ставят задачи, составляют план работы, тем самым ищут пути решения проблемы, определяют объект исследования;

3) выдвигают гипотезы, ставят эксперименты с природными объектами, систематизируют и обобщают полученные данные, делают анализ информации, полученной из разных источников;

4) подводят итоги, а учитель на данном этапе должен помочь ребятам выработать умение аргументировать выводы, обрабатывать данные эксперимента, оформлять результаты и, конечно же, работать вместе, сотрудничая;

5) подготовка защиты проекта, с помощью компьютера, мультимедийного оборудования, выстраивая логическую систему доказательств;

6) презентация проекта, цель которого — представить результат своей деятельности, довести до общественности проблему, способы ее решения, а это позволит развивать умения у школьников владеть искусством и культурой коммуникации, а для этого сам педагог «должен быть искусный педагог, что его искусство преподавания велико» [1, с. 8–9].

Технология проектного обучения учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей, стимулирует самостоятельность, потребность в самореализации.

Наличие в кабинете биологии интерактивной доски CLASUS предоставляет возможность сочетания компьютерных и традиционных методов организации учебной деятельности, используя различные приемы индивидуальной и коллективной работы с учащимися, они начинают понимать более сложный материал в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала, становясь уверенными в себе. С помощью компьютерной программы Microsoft PowerPoint разработан цикл мультимедийных уроков по биологии для 6–11 классов. Программу PowerPoint можно использовать не только для презентации ярких иллюстраций к уроку, но и для создания инструктивных (при выполнении лабораторных работ) карточек-заданий для проверки знаний (внесение схем, таблиц, рисунков). Такие карточки помогают детям сосредоточиться на выполнении заданий с большим объемом, а время на уроке используется наиболее эффективно. Для компьютерного тестирования учащихся создаю тесты с

помощью тестовой оболочки «Айрен», разработанной на базе УРФУ им. Б. Н. Ельцина: дети выбирают правильные ответы, и компьютер тут же выдает им оценку. Данная программа позволяет создавать задания различных типов — с выбором одного или нескольких ответов, на установления соответствия, упорядочение и т.д. Каждый учащийся имеет свой код доступа, что позволяет проводить индивидуальный мониторинг достижений обучающегося. При этом учитель может отслеживать ошибки учащихся и этап выполнения тестового задания параллельно с работой учащегося. Разработка тестов отнимает много времени в процессе подготовки к урокам, поэтому для проверки знаний часто использую готовые тесты виртуальной школы «Кирилла и Мефодия». В своей работе я применяю уроки, направленные на развитие у учащихся навыков самостоятельного целенаправленного поиска информации в Интернете, ее обработке и анализе. Сеть Интернета несет огромный потенциал образовательных услуг (электронная почта, поисковые системы, электронные конференции, дистанционные олимпиады, конкурсы) и становится составной частью современного образования.

В своей работе так же использую CD, DVD-диски, такие как: «1С: Биология. Растения. Грибы. Лишайники. 6 класс», «1С: Биология. Животные. 7класс» «1С: Биология. Человек. 8класс», «1С: Биология. Общая биология. 9класс», «1С: Биология. Общая биология. 10класс», электронные энциклопедии, иллюстративный энциклопедический словарь, медицинская энциклопедия, интерактивные творческие задания. Биология 7—9 класс (DVD-box), лабораторный практикум. Биология. 6—9класс, генетика, основы селекции, цитология, эволюция, подготовка к ЕГЭ и ГИА, виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки биологии. 10 класс, дидактический и раздаточный материал. Биология 9—11 классы, 1С: Репетитор. Биология (весь школьный курс), виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Репетитор по биологии. и т.д., достоинством этих средств обучения является многообразие тестовых заданий и возможностью мониторинга знаний, с целью выявления и устранения слабых мест в понимании предмета.

В последнее время сдача выпускных экзаменов возможно только в форме ЕГЭ, что дает возможность по-

ступить в желаемый ВУЗ. Для того, чтобы учащиеся получили хорошие и глубокие знания, в нашей школе применяется профильное обучение старшеклассников. Каждый год учащиеся выбирают химико-биологический профиль, увлеченно занимаются биологией. На уроках, для подготовки к ЕГЭ, ими выполняются тесты в электронном виде и используются в интерактивном режиме.

При запуске тестов создается журнал, в котором отображаются все ошибки ученика, просмотрев который учитель может сделать выводы по каким темам следует поработать с тем или иным учащимся, а учащийся может наблюдать за своими результатами по истечении времени и построить график изменения результатов. На основе тестирования реализуется проект дистанционного образования «Интернет-школа» по биологии на сервере СГУ им Чернышевского. Учащиеся могут работать и в режиме online. т.е. с непосредственным доступом в Интернет, что повышает уровень проведения занятий, качество знаний учащихся и их мотивацию к обучению.

Использование ИКТ в педагогической деятельности помогает сделать учебно-воспитательный процесс соответствующим передовым требованиям педагогической науки, объединить все лучшее старой советской системы классической педагогики с инновациями, отчего, в конечном счете, только выиграет ученик. Применение информационных технологий позволяет перейти к вопросу обучения биологии с качественно новой стороны.

Все это будет способствовать успешному использованию ИКТ в обучении биологии. Задача современного учителя — не только иметь представление о новых технологиях обучения, но так же осваивать их и применять в своей практике. Как говорил известный математик Д.Пойа «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей».

Применение проектно-исследовательских технологий позволяет мне выйти на новый уровень образования, это проявляется в том, что мои ученики умеют свободно применять полученную ими информацию на практике, в разных учебных жизненных ситуациях.

Очень важно не останавливаться на месте, ставить новые цели и стремиться к их достижению — это основной механизм развития личности, как ученика, так и учителя.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи/Педагогика и логика. — М. Кастоль. 1993-с. 385. с. 8—9.
2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии/М. Сентябрь, 1996. с. 8.
3. Дж.Дьюи. Демократия и образование. Пер. с. англ. — М. Педагогика-Пресс. 2000 — 384 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, под. ред. Е.С. Полат. — М.:Academia, 2000. с. 171.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М. — Аркти. 2003—112. (методическая библиотека).
6. Пахомова Н.Ю. Учебник проекты: его возможности.// Учитель, №4, 2000, — с. 255.
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования; Учебное пособие. М. — Издательский центр «Академия». 2007. — 368 с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М — Народное образование, 1998 — 256 с. 14—15.
9. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998.
10. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М., 1986 г.

Использование российских воинских традиций в военно-патриотическом воспитании учащихся

Николаев Олег Сергеевич, аспирант

Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишевой

Чтобы воспитать защитника Отечества, необходимо, прежде всего, вернуть любовь и уважение народа к Вооруженным силам Российской Федерации. На всем протяжении русской истории почитали воина, защитника Отечества. Почетом и уважением пользовались дружинники Дмитрия Донского, Александра Невского, воины Петра I, Суворова, Кутузова, солдаты и офицеры Великой Отечественной войны.

Задача состоит в том, чтобы сохранить вековые традиции и нравственные ценности — любовь к Родине, уважение к труду, национальную и религиозную терпимость, справедливость, готовность к защите Отечества. «Будем же уважать наше прошлое, ибо без него все мы — как дерево без корней. Будем чтить священную память людей из былого времени — с их нелегкой и сложной судьбой», — завещал нам писатель Валентин Пикуль. [6, 97]

Особая роль в духовной жизни общества принадлежит религии. Безрелигиозных народов история не знает. Мировые религии (христианство, буддизм, ислам) охватывают своим влиянием большинство верующего населения земного шара. В связи с этим нельзя не отметить тот факт, что духовный климат в российском обществе в целом и в армейской среде в частности стал изменяться к лучшему. Среди знаковых перемен — строительство храмов, распространение среди молодежи духовной литературы, осуществление священнослужителями своих пастырских обязанностей среди молодежи.

Россияне всегда, при первых невзгодах умели защищать родную землю от иноземцев. В силу этого в их ментальность прочно вошло преемственность традиций, обычаев, обрядов. В наше время прогрессивные традиции имеют важнейшее значение, что прослеживается на примере военно-патриотического воспитания подрастающих поколений. Если в семье ценят заслуги дедов и отцов в защите Отечества, заботятся о здоровье и благополучии старших, то это свидетельствует о здоровом морально-психологическом климате в быту.

В основе воспитания молодого поколения в России всегда лежала идея выполнения воинского долга перед Отечеством. Этот долг русские солдаты и офицеры выполняли во всех войнах, и по праву военнослужащие счи-

тались самым патриотичным слоем общества. [2, 14]

Воспитание на воинских традициях играет важную роль в становлении гражданина и патриота своего Отечества и в наше время:

- верность военной присяге, Боевому знамени;
- служение интересам народа, а не отдельным политическим партиям и их лидерам;
- самоответственность и самопожертвование ради достижений общей победы;
- массовый героизм и мужество в период, когда решается независимость Отечества;
- воинская доблесть, умение стойко переносить трудности военной службы;
- взаимопомощь и взаимовыручка между военнослужащими;

Рассмотрим конкретные примеры этих воинских традиций.

Верность Боевому знамени — одна из древнейших традиций российского воинства. Древние славяне почитали свои знамена выше всех других символов. Потеря знамени влекла за собой жестокое наказание всех офицеров и солдат в русской армии.

Основной, наиболее распространенной российской воинской традицией является отвага, бесстрашие в бою и презрение к смерти. Тому есть многочисленные примеры в годы Великой Отечественной войны, когда за мужество, беззаветную преданность Родине, непреклонную волю к победе, массовый героизм свыше 11, 6 тысяч советских воинов удостоены звания Героя Советского Союза и более 7 миллионов награждены орденами и медалями. [3, 76]

И в новейшей истории немало примеров, когда целые подразделения российских воинов показывали пример массового героизма: легендарная 9 рота 345-го отдельного полка ВДВ в Афганистане (на основе этих реальных событий Федор Бондарчук снял фильм «Девятая рота»), 6 рота 104-го парашютно-десантного полка 76-й Гвардейской Псковской дивизии ВДВ в Чечне (рота загрозила путь чеченским боевикам, пытавшимся прорваться из Аргунского ущелья в Дагестан). На этих примерах должны воспитываться учащиеся на уроках истории, ОБЖ, обществоведения.

Наша армия всегда была носителем высокой культуры. Ее невозможно представить без художественной литературы, живописи, музыки, театра, кино и других видов искусств. Так, выдающееся место в русской литературе XVIII века занимает солдат Преображенского полка, после офицер гвардии Г.Р. Державин, ставший впоследствии губернатором, государственным казначеем, министром, но наибольшую известность получивший как поэт. Герой Отечественной войны 1812 года Д.В. Давыдов вошел в историю как поэт-гусар. Известными поэтами были офицеры-декабристы К.Ф. Рылеев, А.И. Одоевский, В.Ф. Раевский, Ф.Н. Глинка, А.А. Бестужев-Марлинский. Всему миру известны произведения отечественных поэтов и прозаиков XIX века А.С. Грибоедова, М.Ю. Лермонтова, Е.А. Баратынского, К.Н. Баратынского, В.И. Даля. [4, 103] Поэтому учителя-предметники при проведении занятий по темам, связанным с деятельностью вышеперечисленных людей, обязательно должны подчеркивать их связь с Вооруженными силами нашей страны.

И еще одну военная традиция, которую необходимо использовать в интересах военно-патриотического воспитания учащихся, связана с христианской верой. Христианская Россия причислила к лику святых Александра Невского, Дмитрия Донского, Федора Ушакова — адмирала, не проигравшего ни одного морского сражения и всегда шедший на бой с православными иконами. Светлейшими князьями являются Александр Суворов, Михаил Кутузов и другие патриоты земли Русской. Патриарх всея Руси Сергей (1943—1944 гг.) удостоен четырех орденов Красного Знамени за вклад в победу над фашистами. Об этом необходимо упоминать учащимся на занятиях. Говоря о российских воинских традициях, особо следует выделить традицию увековечивания памяти героев-воинов.

В своем исполинском тысячелетнем деле создатели России опирались на три великих устоя — духовную

мощь Православной Церкви, творческий гений Русского Народа и доблесть Русской Армии. Зло коварно и безжалостно, для его сдерживания нужна не только духовная, но и военная сила. Необходимы люди, готовые немедленно обнажить шпагу во имя справедливости и добра в защиту чести сограждан и благополучия Отечества.

На протяжении двух столетий офицерский корпус был одной из наиболее образованных и культурных групп общества. Наука и техника России в значительной мере развивались его представителями. Многие из крупнейших русских писателей, поэтов и деятелей культуры либо сами в свое время служили офицерами, либо были выходцами из офицерских семей. «Сегодня же человек, носящий военный мундир, зачастую воспринимается соотечественниками, ровесниками как интеллектуально и культурно неполноценный». [1, 4]

Формирование активной гражданской позиции, укрепление связей между поколениями, несомненно, начинается в семье. Академик Дмитрий Лихачёв писал: «Я придерживаюсь того взгляда, что любовь к Родине начинается с любви к своей семье, своему дому, к своей школе. Она постепенно растёт. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а созрев, становится сознательной и крепкой до самой смерти, любовью к своей стране и её народу. Нельзя перескочить через какое-либо звено этого процесса и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что-нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала» [5, 34]

Однако военно-патриотическое воспитание путем изучения воинских традиций не даст эффекта, если не будут осуществлены педагогические инновации в содержании существующих учебных программ, учебников и учебных пособий. Но пока этого, к сожалению не наблюдается.

Литература:

1. Золотарев, О.В. Армия и культура [Текст] / О.В. Золотарев. — М., 1991. — С. 4.
2. Каменкова, Л.В. Как воспитать патриота [Текст] / Л.В. Каменкова // Народное образование. — 1999. — №2—3. — С. 14—15.
3. Катуков, А.М., Цветаев, Е.Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся на занятиях по начальной военной подготовке [Текст] / А.М. Катуков, Е.Н. Цветаев. — М.: Просвещение, 1985. — С. 76.
4. Кerpельман, Е.Л. О патриотическом воспитании молодежи [Текст] / Е.Л. Кerpельман // Воспитание школьников. — 2000. — №5. — С. 102—106.
5. Лихачёв, Д.С. Земля родная [Текст] / Д.С. Лихачёв. — М., 1983. — С. 34.
6. Патриотическое воспитание военнослужащих на традициях Российской армии [Текст] / под ред. В.А. Авдеева. — М.: Воен. ун-т. — 1997. — С. 97—104.

Организация краеведческой деятельности в школе как отражение тенденции регионализации образования

Острикова Елена Александровна, аспирант
Армавирская государственная педагогическая академия

Конец XX — начало XXI века ознаменовались для России значительными политическими, экономическими, социальными изменениями. Дезинтеграционные процессы привели к распаду единого союзного государства, появлению очагов межэтнической конфронтации, социально — политическому обособлению различных регионов страны.

Кризис российской государственности сопровождался не только социально-экономическими трудностями, но и кардинальным изменением общественных ценностей, приведшим к переосмыслению роли и задач образования.

Ориентация образовательной политики на социо- и этнокультурные региональные особенности определила приоритеты развития образовательного процесса в субъектах Российской Федерации. Именно регионализация выступила доминирующей идеей структурно-содержательного обновления педагогического процесса в учебных заведениях различного уровня и различной направленности, основой формирования и развития регионального образовательного пространства [1].

Анализируя различные подходы к определению ключевого понятия, А.К. Костин дает следующее определение: регион — это часть территории государства, имеющая законодательно закреплённые границы, собственные органы государственного и местного управления и находящаяся в определенных юридических отношениях с центральными органами государственного управления [3, с. 29].

Однако, глубже рассматривая проблему предмета исследования, определяя важность социума не как такового вообще, а регионального социума со своими проблемами развития и многочисленными связями между различными сторонами общественной жизни и сложным комплексом нравственных, политико-правовых, идеологических, социально-экономических и социально-культурных отношений, он приходит к необходимости уточнить понимание региона как территориальной и социально-культурной общности, представляющей уникальное сочетание природных, экономических, социальных и политических процессов, обеспечивающей социальное воспроизводство в биоэкологическом, экономическом, образовательном, научном, социокультурном и других аспектах.

Таким образом, регион — это не просто административная система, а действующая общность, отличающаяся единством экономической, политической и духовной жизни. Это пространство, способствующее социализации человека, формированию, сохранению и передаче норм жизни, сохранению и развитию природных и культурных богатств. Это и образовательное пространство, т.е. совокупность образовательных учреждений, расположенных на данной территории, где крепнут основные социально-

экономические связи, определяющие особенности социально-культурной инфраструктуры.

Федерализация как новое качество начавшегося в 1991 году процесса регионализации образования, знаменует переход российской образовательной системы в новое состояние: от образовательного унитаризма через регионализацию образования к образовательному федерализму. Последний органически сочетает в себе два встречных потока — регионализацию и интеграцию образования, повышение уровня самостоятельности, комплексности развития региональных систем образования и закрепления единства, целостности образовательного пространства России [3, с. 47].

Образовательный федерализм на современном этапе выступает как идеологическая платформа не только регионализации образования, но и его развития в целом. Он предполагает поиск и поддержание единства в богатом пространственном многообразии российского образования, гармонию общероссийских и региональных образовательных интересов. В этом контексте регион рассматривается Наумовым С.В. как на основной элемент развития системы образования страны и характеризуется с точки зрения нескольких аспектов [3, с. 14].

В административно-политическом плане регион представляет собой четко обозначенную структуру, концентрирующую в себе главные рычаги планирования, управления, распределения ресурсов, контроля за их использованием и т.д.

В экономическом плане в регионе, который являет собой целостную, хотя и разнородную экономическую структуру, наиболее полно решаются задачи соответствия образования народно-хозяйственным потребностям, образовательной системы региональному рынку труда.

В социокультурном плане именно на уровне региона, прежде всего, решаются задачи учета в образовании местных культурно-исторических особенностей и традиций, специфики общественных образовательных запросов, связи образования с другими сферами общественной жизни и, соответственно, задачи превращения образования в фактор социокультурного развития конкретной территории.

В организационно-педагогическом плане региональные системы образования представляют собой единый целостный образовательный комплекс (разорванный в настоящее время по многим, большей частью ведомственным причинам), который мобилизует, интегрирует в себе весь образовательный потенциал региона, его финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-методические и прочие составляющие.

Вместе с тем опыт показывает, что реальное воплощение идей регионализации в сфере образования оказывается далеко не простым делом. Это обусловлено рядом причин, важнейшая из которых — отсутствие или недостаточная концептуальная проработанность методологических и научно-теоретических основ этого процесса. Существенно и то, что сама система образования даже на региональном уровне оказывается достаточно сложным объектом управления, в котором за долгие годы развития сформировались, а в последнее время обострились серьёзные противоречия:

- между единым государственным образовательным заказом, формирующимся в центре, и тенденциями развития региона, исторические, культурные, социально-экономические условия которого обуславливают формирование и изменение образовательных потребностей;

- между унифицированным содержанием образования и процессами становления, самоопределения, саморазвития личности, которые происходят в конкретных условиях региона;

- между провозглашаемой на государственном уровне необходимости всестороннего развития личности, включённости её в систему общих российских и мировых культурных ценностей и реальным снижением социально-адаптивной функции образования, снижением уровня духовных образовательных потребностей у подрастающего поколения.

Таким образом, современная ситуация обнаруживает острую потребность в регионализации образования, которая предполагает наличие развитого регионального образовательного пространства. Существенным фактором развития регионального образовательного пространства может стать интеграция географических, исторических, экологических, биологических и других компонентов в рамках краеведческой деятельности.

Целью краеведческого образования является формирование у учащихся системного представления о территории проживания (области, крае, республике) как целостном географическом регионе и одновременно как субъекте Российской Федерации и мирового (глобального) географического пространства, в котором локализуются и развиваются как общепланетарные, так и специфические региональные процессы и явления, а также развитие представлений о регионе как сложном, динамически развивающемся географическом пространстве, в котором осуществляется жизненное и профессиональное самоопределение и саморазвитие личности; в котором взаимосвязи природных, экономических, социальных, демографических, этнокультурных, геоэкологических явлений имеют большое практическое значение. Цель краеведческого образования состоит и в том, чтобы сформировать общечеловеческую культуру учащихся через приобщение к конкретным знаниям по географии, истории, биологии, литературе и экологии своего региона.

Краеведение — не традиционная наука, оно принадлежит к складывающемуся в современной науке новому

типу междисциплинарного знания [5]. Сегодня мы наблюдаем возникновение новых наук на стыках нескольких традиционных, а импульсом к возникновению таких наук является не появление какого-то нового объекта для исследования, а обнаружение проблемы, которая не может быть решена усилиями лишь одной науки.

К краеведению из них наиболее близки такие передовые участки гуманитарной науки как локальная история, история повседневности [2]. Комплексные науки связаны не столько с объектами реальности, сколько с различными аспектами деятельности человека, преобразующего эту реальность. Краеведением может заниматься человек с любым профессиональным образованием, просто он должен знать и соблюдать общие методы и процедуры, обеспечивающие научную обоснованность результатов, которые он предлагает и учёным, и — что особенно важно в краеведении — широкой общественности. Комплексные науки обладают огромным интегративным потенциалом, позволяющем включать в своё содержание различные знания и формы практики.

С этой точки зрения краеведение предстаёт прекрасным и убедительным примером междисциплинарного знания, которое включает в себя географические, исторические, биографические, демографические, фольклорные, литературоведческие, экологические, социологические, музееведческие, бытописательские, библиографические аспекты [5]. Эту идею подчёркивает и С.О. Шмидт, утверждая, что краеведческое знание — комплексное знание: географическое, экологическое, историческое и шире — историко-культурное (историко-литературное, историко-экономическое), что метод краеведения опирается на междисциплинарные научные связи, учитывает и выводы научных теорий и первичные наблюдения обычной житейской практики, что краеведение соединяет научную, научно-популяризаторскую и общественную деятельность, к которой причастны и учёные-специалисты и значительно более широкий круг лиц, преимущественно местные жители [6]. Взаимодействие в краеведческой работе различных видов человеческих знаний и деятельности способствует постепенному формированию научно-теоретического ядра краеведения в тесной связи с общекультурной просветительской работой.

Особым потенциалом в формировании научных знаний, расширении культурного кругозора, эстетическом и нравственном воспитании подрастающего поколения обладают различные виды краеведческой деятельности, в частности поисковая деятельность краеведческого характера. Для школьного уровня, возможно, более важным являются не научные результаты исследования, а образовательно-воспитательное значение исследовательского метода как пути активного познания действительности.

Краеведческая проблематика ученических исследований всегда имела свою специфику, так как краеведческие объекты или темы, как правило, являются малоизученными — особенно история отдельных населённых пунктов, предприятий, учреждений, что создает большие

возможности для успешной поисково-исследовательской работы учащихся. Помимо этого изменения, произошедшие в нашем обществе в течение последних десятилетий, переход на новую структуру исторического образования, обновление его содержания, процесс «открытия» архивов — делают исследования краеведческой тематики актуальными, интересными, значимыми.

Наиболее распространенными направлениями изучения родного края являются: историко-краеведческое; туристско-краеведческое; архитектурно-краеведческое; социально-экономическое краеведение; культурологическое краеведение.

Важнейшей формой организации краеведческой деятельности школьников в контексте регионализации образования может выступить научное общество учащихся (НОУ). К основным воспитательно-развивающим целям НОУ можно отнести:

- выявление учащихся, способных к оригинальному, нестандартному решению творческих задач;
- привлечение учащихся к научной и исследовательской деятельности краеведческого характера и развитие их творческих способностей;
- формирование аналитического и критического мышления учащихся в процессе творческого поиска и выполнения исследования;
- содействие в профессиональной ориентации учащихся;
- самовоспитание у обучающихся целеустремленности и системности в учебной, настоящей и предстоящей трудовой деятельности;
- самоутверждение учащихся благодаря достижению поставленной цели и публикации полученных полезных результатов.

Начиная работу по организации НОУ в общеобразовательной школе, следует помнить о факторах успешности исследовательской деятельности учащихся на основе регионального материала. Анализ работ Леонтовича А.В., Савенкова А.И. показывает, что успех школьных исследований зависит, прежде всего, от следующих факторов:

- соблюдение принципа добровольности занятий учащихся исследовательской работой;
- добровольность выбора темы учащимся, т.к. только

та тема может быть любимой, а, следовательно, и хорошо выполненной, к которой у учащегося проявляется интерес;

- максимальная самостоятельность учащихся в процессе проведения исследования;
- компетентное, заинтересованное руководство преподавателя ученической исследовательской работой;
- учет возрастных и индивидуальных способностей учащихся при выборе темы исследования;
- уважительное отношение к исследовательской деятельности учащихся со стороны родителей и педагогов школы, осознание школьниками значимости и полезности выполняемой ими работы в учебновоспитательном процессе и на краеведческом уровне;
- системы мотивации и поощрения за исследовательскую работу.

Таким образом, в условиях быстро нарастающего разнообразия экономического развития отдельных регионов и областей возрастает необходимость того, чтобы местное население и особенно новое молодое поколение хорошо знали свой край, его историю и культурные традиции, природу, хозяйство, ресурсы, экологическую ситуацию, планы социально-экономического и культурного возрождения и развития.

Организация краеведческой деятельности школьников в контексте регионализации образования помогает реализовать в школьной практике принципы государственной политики и общие требования к содержанию образования: воспитание гражданственности и любви к Родине; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; формирование у учащихся картины мира, адекватной современному уровню знаний; формирование мировоззренческой, нравственной, экономической, социальной, политической, экологической культуры; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, различными расовыми, этническими, религиозными и социальными группами; содействие реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений с учетом многообразия мировоззренческих подходов; гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей.

Литература:

1. Белогуров А.Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX—XXI веков: монография. — М.: МПА, 2003. — 247 с.
2. Зайцева Н.Л., Маловичко С.И. Историческое краеведение и новая локальная история в условиях сосуществования разных парадигм исторического знания // Будущее нашего прошлого: Материалы Всероссийской научной конференции, 15—16 июня 2011 г. — М., 2011. — С. 127—137.
3. Костин А.К. Регионализация образования — стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. Научно-теоретический журнал. — 2005. — № 8.
4. Наумов С.В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — СПб, 2009. — 47 с.
5. Строев К.Ф. Краеведение. — М.: Просвещение, 1984.
6. Шмидт С.О. Краеведение и документальные памятники. Тверь, 1992. — С. 4—5.

Ориентиры нового образовательного стандарта: развитие личности младшего школьника через интегрированный курс «Открытие мира»

Панкратова Галина Петровна, учитель начальных классов
МАОУ СОШ «Земля родная»

*Был ребёнок, и он рос с каждым днём
и каждый день он видел новое,
И на что бы он ни взглянул —
он всем становился,
И всё становилось частью его
на этот день, на этот час
Или на многие, многие годы.*

Уолт Уитмен

Демократические перемены в российском обществе привели к реформированию системы образования, действенность которых выразилась в **вариативности программ, смещении акцента** со «знаниевого» подхода в обучении **на развивающее**. В ответ на социальные и социокультурные изменения школа приняла заказ готовить школьника нового типа: внутренне свободного, любящего и умеющего творчески относиться к действительности, к другим людям, способного видеть, ставить и решать проблемы, делать осознанный выбор и принимать самостоятельные решения.

Понимая вариативность в образовании как возможность выбрать образовательную систему, которая определяет образовательный алгоритм школы, учительский коллектив МАОУ СОШ «Земля родная» обозначил приоритетной **задачу обновления содержания образования и воспитания** и ввёл в образовательное пространство новые программы, призванные её реализовать. Одним из таких направлений стало сотрудничество с московскими учёными и внедрение интегрированного курса «Открытие мира» в начальных классах.

В младшем школьном возрасте, когда формируются базисное основание личности, её ценностные ориентации, у детей учебные знания зачастую так и остаются разрозненными сведениями, искусственно расчленёнными по предметному признаку. В результате это мешает им целостно воспринимать как учебный материал, так и картину окружающего мира.

Курс «Открытие мира» позволяет преодолеть это противоречие и создать **систему, оптимально сочетающую идеи интеграции и дифференциации**. Учителя начальных классов МАОУ СОШ «Земля родная» основное внимание уделили выработке общей платформы сближения предметных знаний. Заполняя незнание на стыке уже имеющихся знаний, они находят существующие между ними связи, что способствует развитию эрудиции у детей и формированию представлений об общей картине мира.

Кроме того, курс «Открытие мира» позволяет более полно реализовать такие **цели непрерывного образования как:**

- **сохранение и поддержку индивидуальности ребёнка,**
- **развитие ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.**

Однако **отсутствие единого учебного пособия**, сопровождающего реализацию данного курса, **затрудняло организацию образовательного процесса**, что послужило поводом для разработки материалов для учащихся.

Учебные пособия по «Открытию мира»: «Начало начал» для учащихся 2 класса; «Тропинка к дому» для учащихся 3 класса; «Тайны песочных часов» для учащихся 4 класса, составленные творческой группой учителей начальных классов МАОУ СОШ «Земля родная», составляют часть учебно-методического комплекта интегрированного курса «Открытие мира», который разрабатывают и апробируют учителя начальных классов МАОУ СОШ «Земля родная».

Пособия для учащихся составлены в соответствии с проектом организации воспитательно-образовательной работы с младшими школьниками коллективом сотрудников ИИО МО РФ: Евладовой Е.Б., Петраковой Т.И., Чечёткина Ю.В., и рекомендованы Министерством образования РФ (Москва, 1994 г.) и с модифицированной программой курса «Открытие мира», разработанной коллективом учителей начальных классов МАОУ СОШ «Земля родная» г. Новый Уренгой.

Пособия предназначены для работы с учащимися младших классов. Они являются оригинальным и ценным материалом, дополняющим и расширяющим возможности программы «Открытие мира», содержат художественный и информационно-справочный материал для работы с учащимися второго, третьего и четвёртого классов в соответствии с темами, определёнными программой. Ориентируясь на **стержневые темы**: «Я и мир», «Я и мы», «Я и природа», «Я — художник», отражающие сложные взаимосвязи человека с миром, материал подобран с учётом **возрастных особенностей** каждого класса и **темы года**: «Начало начал» (2 класс), «Тропинка к дому» (3 класс), «Тайны песочных часов» (4 класс).

В связи с динамичным изменением образовательной среды усложняется проблема соотношения в учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребёнок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара.

Поэтому, пособия для учащихся по «Открытию мира» призваны решать задачу формирования познавательных, коммуникативных и информативных функций, как составляющие функционально грамотной личности.

Особое значение при отборе содержания педагоги уделили **управлению кругом чтения школьников**, в частности, **программному чтению познавательной и художественной литературы**. В основу отбора произведений положены личностные и интеллектуальные возможности и интересы каждой возрастной группы, свойственные ей проблемы. Это помогло определить «приоритетные» предпочтения в сфере чтения и сгруппировать тексты, разделённые во времени и пространстве, вокруг стержневых для данного возраста интересов и проблем.

Общезвестно, что совершенно особой проблемой, связанной с понятием образовательная среда, является региональная образовательная среда и технология учёта её особенностей при планировании содержания школьного образования. Региональные (не этнические) психологические особенности школьников, связанные с региональными ценностями, представляют собой малоизученную проблему. Таким образом, содержание образования (включая сюда и воспитание) школа ориентирует на выращивание у школьников нормального типа этнической идентичности. Привлечение детей к чтению произведений, к изучению исторических событий, культурных традиций как народов, населяющих родной край, так и народов мира, позволяет на страницах пособий осуществлять «диалог культур», формирующий осознание школьником того факта, что он живёт в многонациональной, многокультурной и многоязычной стране, где каждый народ и язык, каждая национальная культура самодостаточны и вносят свой вклад в российскую и мировую культуру.

Таким образом, в представляемых учебных пособиях по «Открытию мира» для учащихся младших классов предпринята попытка усилить интегративные подходы в построении содержания образовательной программы, представляющие собою объединение разных блоков информации из различных областей знаний и создать среду для формирования ценностей многокультурного общества.

В целом, содержание материалов **отражает преемственность обновления** содержания образования в соответствии с Концепцией МАОУ СОШ «Земля родная», реализующей задачи **формирования этнографической культуры в условиях полиэтнической образовательной среды, развития творческого потенциала и ключевых**

компетенций обучающихся. Программа «Открытие мира» находит своё продолжение в курсе «Путешествие к истокам» для 5–6 классов, а также в системе внеурочной и внеклассной деятельности.

Сохранив основные идеи курса «Открытие мира», педагоги **создали свою версию программы, наполнили её практическим материалом**, позволяющим организовать познавательную деятельность на уроке и вне его.

Прошедшая длительную апробацию и органично вошедшая в учебно-воспитательный процесс школы, программа «Открытие мира» откорректирована в соответствии с главной задачей стандартов нового поколения: формирование национальной системы позитивных ценностей и идеалов взаимного уважения, творчества и солидарности.

Пособия для учащихся составлены с учётом возможности организации познавательной деятельности детей в разных формах, с учётом их потребностей и возможностей, создания условий для развития коммуникативных навыков, формирования умений добывать информацию при помощи различных источников.

Практика показывает, что введение новых программ — «Школа 2000...», «Школа 2100», «Открытие мира», основанных на системно-деятельностном подходе привело к формированию у выпускников младших классов следующих **показателей познавательного развития**:

- инициативность в познавательной деятельности;
- наблюдательность;
- склонность искать причины увиденного;
- склонность искать место данному событию среди подобных событий;
- доброжелательность к другой точке зрения;
- склонность к размышлению;
- склонность пользоваться книгами и другими источниками знаний при поиске ответа на вопрос;
- аргументация своего мнения.

Вот отзывы непосредственных участников освоения курса «Открытие мира» — наших учащихся:

...Мне очень нравится урок «Открытие мира», потому что он расширяет наш кругозор, учит работать с книгой. На этих уроках мы прикасаемся к разным наукам. Я люблю уроки «Открытия мира».

Тимофеева Таня, 4 б класс

... Мне очень нравятся уроки «Открытия мира». С их помощью я узнаю много нового и интересного. С их помощью я научилась внимательно слушать своих одноклассников и работать с дополнительной литературой. Этот урок очень познавателен. Я надеюсь, что всем он очень нравится.

Стефанович Полина, 4 б класс

... На этих уроках я узнаю то, что нельзя узнать на других уроках.

Валевко Валерий, 4 б класс

... «Открытие мира» помогает мне познать мир с помощью разных источников. Мы задаём вопрос и отвечаем на него, используя больше литературы, чем на других уроках.

Тимошенко Саша, 4 б класс

... Я люблю искать ответы на заданную тему в разных энциклопедиях, библиотеках. А когда сообщение готово, мне хочется поскорее показать и рассказать его одноклассникам и учителю. Как это здорово, когда знаниями можно поделиться с другими.

Тупицына Катя, 4 б класс

«Верить в человека и любоваться ростом его духа — это лучшее, что даёт нам жизнь» — слова М. Горького служат девизом для творческой группы учителей начальных классов, работающих над проблемой совершенствования образовательного пространства МАОУ СОШ «Земля родная».

Результаты наших разработок адресованы учащимся начальных классов, педагогическим работникам начального и дополнительного образования, родителям учащихся. Они могут найти широкое применение на занятиях в классе, в группе продлённого дня, при организации внеклассной и внеурочной деятельности. В перспективе возможно широкое применение этого материала согласно

БОП — 2009 в рамках внеучебной работы как дополнительной образовательной программы.

В настоящее время творческая группа работает над созданием отдельных методических пособий, которые содержат конкретные советы педагогам для раскрытия тех или иных тем курса «Открытие мира», описание технологии проведения уроков, организации деятельности с детьми в разных классах.

Таким образом, педагоги предполагают создать предметно-пространственную среду, стимулирующую коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребёнка, организованную в зависимости от возрастной специфики его развития.

Для учителей, работающих по данной программе или предполагающих освоить и внедрить курс «Открытие мира», как одно из направлений организации внеурочной деятельности младших школьников, разрабатывается целостная система теоретических основ, программы, учебных пособий, методических рекомендаций до мониторинга результатов и системы внеурочной деятельности.

В заключение хотелось бы выразить уверенность в том, что среди педагогов нашего города найдутся единомышленники, которых заинтересуют идеи и возможности курса «Открытие мира», ведь, по словам М. Метерлинка, «Мир не кончается у дверей дома...».

Развитие дизайнерского мышления младших школьников в процессе работы с бумагой на уроках технологии и художественного труда в начальных классах

Святкина Нина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Юдина Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

В современном мире слово «дизайн» прочно занимает ключевое место среди понятий, связанных с образом жизни, социальным статусом, уровнем комфорта. Содержательное многообразие дизайна как практического способа художественного осмысления среды обитания изменилось в конце XIX века, когда дизайн понимали только как техническое, а в дальнейшем художественное проектирование в области индустриального развития производства предметов быта. В настоящее время направление дизайна используется в системе многих социальных услуг, промышленности, как основного направления эргономики, совершенствуется в процессе развития человеческого общества. Сейчас это не только метод проектирования удобных и красивых вещей, но и часть культуры современного общества и человека.

Исследуя дефиницию «дизайн» в энциклопедических, толковых и специальных словарях, в учебно-методической литературе, мы сформулировали рабочее определение данного понятия, под которым мы понимаем художест-

венно-проектную деятельность, направленную на формирование гармоничной предметной среды и ее элементов.

Организация дизайнерского образования перешла на новый этап своего развития стала дисциплиной, изучаемой в системе начального, среднего и высшего образования. Педагогический аспект развития дизайнерского мышления детей младшего школьного возраста представлен в работах многих авторов: А.В. Брушлинского, И.П. Волкова, Л.П. Малиновской, Н.М. Конишевой, Т.Я. Шпикаловой и др. В проекте Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования одной из целей, связанных с модернизацией содержания общего образования, является гуманистическая направленность образования. Она обуславливает личностно-ориентированную модель взаимодействия, развитие личности ребёнка, его творческого потенциала. Исследуя направление дизайна как форму развития дизайнерского (конструкторского, творческого) мышления у детей младшего школьного возраста нами

были разработаны и апробированы задания в области конструирования из бумаги на уроках технологии и художественного труда.

Рассмотрим процесс формирования дизайнерского мышления младших школьников в начальных классах в процессе обработки бумаги и картона. Занимаясь исследовательской деятельностью в области дизайна нельзя не затронуть такое понятие как «конструирование», которое предусматривает поэтапное создание, разработку и конструирование каждой детали выполняемого изделия. Для того, чтобы сконструировать дом из бумаги, необходимо не только представить его внешний вид, но и определить форму, цвет, фактуру, размер и материал из которого он будет выполняться. В процессе работы ребенок продумывает взаимное расположение всех частей макета, т.е. полностью разрабатывает его. Таким образом, мы видим, что он демонстрирует элементы дизайнерского мышления, где конструктивная или дизайнерская деятельность является творческой, по определению.

Н.М. Конышева отмечает, что «...определив основную особенность конструирования — его творческое начало, мы должны иметь в виду, что в своем настоящем, абсолютно творческом виде этот процесс присущ сравнительно небольшому числу людей. Что касается младших школьников, то конструктивные способности у них предстоит целенаправленно развивать, а не просто использовать. Но развивать эти способности можно именно в конструктивной деятельности» [2, с. 42]. Она предлагает использовать следующие принципы дизайна в процессе конструирования изделия: единство цвета и формы; сочетание материала и формы; соответствие формы назначению предмета; пропорциональность различных форм в композиции.

Работая с бумагой и картоном на уроках изобразительного искусства и художественного труда, дети младшего школьного возраста знакомятся с особенностями формотворчества из листовых материалов, в нашем случае — бумаги, которая является одним из самых простых, доступных и легко обрабатываемых материалов. В настоящее время существует много различных видов бумаги, обладающих разными свойствами и пластическими возможностями, которые можно целенаправленно использовать при создании разнообразных изделий.

Претерпевая колоссальные изменения с древних времён, бумага в современном обществе представлена большим многообразием: цветная и белая, бархатная и глянцевая, папирусная, шпагат и т.д. В зависимости от замысла и назначения изделия применяют бумагу различную по толщине, фактуре, текстуре и цвету. В процессе создания изделия используют бумагу с разнообразной текстурой: для работ, связанных с многократным складыванием, используют тонкую писчую или цветную бумагу; для изготовления жестких конструкций применяют плотную бумагу или полукартон.

Обращаясь к основам бумажной пластики, мы показываем учащимся ряд сведений из различных областей. Здесь

имеется в виду умение читать простейшие схемы и чертежи, что необходимо для выполнения выкроек, шаблонов различной сложности; способность чувствовать пространственную среду; владение основными способами изображения на листе и знания о начальных представлениях в области конструирования. Другие недостающие навыки могут быть приобретены детьми в результате дизайнерской деятельности, чему способствуют упражнения по созданию несложных композиций и отдельных изделий. Необходимо отметить, что конструирование предполагает аналитический характер деятельности, формирует способность нестандартного мышления. Различные стороны дизайнерского мышления могут проявляться в изобразительных, художественно-конструкторских способностях, творческой индивидуальности. Таким образом, работа с бумагой поможет ребёнку ощутить себя художником, дизайнером, конструктором, а главное — творческим человеком. Из выше сказанного можно сделать следующий вывод, младший школьный возраст дает прекрасные возможности для развития дизайнерского мышления, и от того, насколько правильно будут использованы возможности ребенка, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

В.П. Копцев отмечает, что в основе искусства бумагопластики лежат приемы обработки и способы соединения бумаги, освоение которыми можно организовать двумя путями: выполняя специальные упражнения или художественно-творческие задания [2, с. 56]. На первых занятиях по обработке бумаги и картона необходимо знакомить детей с правилами использования специальных инструментов, экономным раскроем листа, раскрыть свойства каждого предмета: проанализировать форму, величину, положение в пространстве, фактуру, текстуру, цвет, светотень и функционально-эстетическое значение. Художественно-творческие задания должны быть интересными в познавательном плане и доступными их возрасту. Посильность работы с постепенным возрастанием сложности способствует развитию интереса, навыков работы, мобилизует творческую активность и воображение детей.

В.П. Копцев рассматривает несколько примеров бумагопластики, которые имеют ряд специфических особенностей. Например, сложные пластические композиции доступны для выполнения после обучения простейшим приемам обработки бумаги и картона. Изготовление деревьев произвольной формы или по шаблону предполагает овладение приемами надрезания, вырезывания, сгибания и надгибания (см. рисунок 1).



Рис. 1. Композиция деревьев

Однако в основе приемов обработки бумаги лежат два элемента: разрывание и сминание, для выполнения которых используют ножницы, резак, иглу размерного циркуля, шило, пробойник. Для формотворчества маски, снеговика или бонбоньерки используют разные способы складывания — прямолинейное и криволинейное, а также сгибания — цилиндрическое и коническое (см. рисунок 2).



Рис. 2. Снеговик

Одной из часто используемых технологий бумагопластики является соединение бумаги. Существуют два типа соединения, неразъемное и разъемное. К неразъемным соединениям относятся торцевое склеивание и склеивание внахлест. Этот способ применяют для квиллинга, который является одним из видов декоративного искусства из бумаги (см. рисунок 3).



Рис. 3. Снежинка

К разъемным соединениям относятся такие виды работы, которые позволяют без особого повреждения изделия собрать его и разобрать: соединение в замок, плетение, соединение скрепками, клейкой лентой (см. рисунок 4).

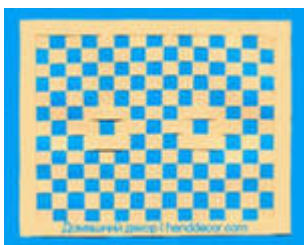


Рис. 4. Плетеный коврик

Наиболее интересным, но редко используемым в практике является соединение в замок, при выполнении новогодней гирлянды, звезды используется наружное зацепление в замок (см. рисунок 5).



Рис. 5. Новогодняя звезда

В практике объемного моделирования очень удобно применять способ соединения листов бумаги канцелярскими скрепками. Он отличается от склеивания тем, что позволяет легко и быстро временно соединять многослойные конструкции. Например, можно закрепить края согнутого цилиндра или конуса, а при необходимости так же легко подкорректировать.

С учетом всего вышесказанного и опираясь на опыт работы, предлагаем следующую систематизацию типов изделий из бумаги: изделия в технике обрывной и разрезной аппликации; изделия в технике тиснения; изделия из полосок; изделия на основе коробок; изделия на основе цилиндра; изделия на основе конуса; изделия на основе прямой складки; изделия на основе кривой складки; рельефные изделия; изделия на основе геометрических тел; изготовление разнообразных макетов. Последовательность предлагаемых типов должна включать разные виды композиции: фронтальную, объемно-пространственную и глубинно-пространственную [3, с. 23].

Постановка и решение дизайнерских проблемных ситуаций на основе специальных заданий в процессе обработки бумаги и картона через приобщение детей к основам бумагопластики, способствует активизации творческого потенциала личности. Усложнение содержания дизайнерских заданий на занятиях художественной деятельности, влияет на переход детей от пассивного к активному, творческому мышлению. В результате проведенного исследования нам удалось показать, что путем целенаправленной работы можно прогнозировать формирование у учащихся элементов особого стиля мышления, мы назвали дизайнерским, для которого характерно понимание основных критерий гармоничной вещи (целесообразность и эстетическая выразительность), стилевое чутье, эстетическое отношение к миру вещей.

Литература:

1. Искусство и дети: эстетическое воспитание за рубежом / под ред. В.П. Шестакова. — М.: Искусство, 1968. — 57 с.
2. Конищева, Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнобразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.М. Конищева. — М.: Академия, 1999. — 192 с.

3. Копцев, В.П. Бумажная пластика: пособие для учителя / В.П. Копцев. — М.: Академия, 1990. — 89 с.

Интерактивное обучение как развитие познавательной активности учащихся гуманитарного направления

Скрябина Алевтина Гавриловна, старший преподаватель
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск)

Развитие познавательной активности учащихся является одним из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики. Познавательная активность учащихся проявляется по-разному. Один из видов активности — это интерес к учебно-познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность старших школьников заключается в избирательной мотивационной направленности, в повышенной восприимчивости к тем или иным сторонам обучения.

Большое внимание развитию познавательной активности обучаемых уделяли в своих работах такие видные педагоги и психологи, как Б.Г. Ананьев, Л.П. Аристова, В.С. Ильин, В.И. Лозовая, Т.И. Шамова и др.

С переходом в профильно-дифференцированное обучение все больше и больше становится гуманитарных школ, лицеев, практически во всех общеобразовательных школах есть классы гуманитарного направления. А также, гуманитарные классы создаются в школе-комплексе в соответствии с Законом РФ «Об образовании» для обеспечения вариативности общего образования, практической реализации принципов гуманизации образовательного процесса, дифференциации и индивидуализации обучения учащихся. Все это связано с тем, что гуманитарное образование становится все более и более престижным.

Гуманитарные классы — это инновационные учебные классы в составе II и III ступеней общего образования, ориентированные на широкое гуманитарное образование наиболее способных и одаренных детей с 8 по 11 классы. Гуманитарные классы призваны реализовать потребности личности, общества и государства, преодолеть единообразие организации, содержания, форм и методов образовательного процесса. Под гуманитарной школой понимается школа с расширенным преподаванием предметов гуманитарной направленности.

Хорошее знание языков сейчас чуть ли не первое требование на любой работе. Кроме того, сейчас везде требуются специалисты с высокой квалификацией, коммуникативные, с шармом и внутренней культурой.

На сегодня действуют множество гуманитарных школ, например школы, специализирующиеся на гуманитарно-правовом воспитании (профилирующие предметы — история и обществоведение), ряд школ практикует наряду с базовой программой этнокультурные компоненты в образовании, которые воспитывают детей в русле национальных традиций. В данных школах, кроме языка, добав-

ляются еще и сведения по культуре, истории, народным ремеслам, праздникам. В последние 10 лет в моду входят православные школы и гимназии. Воспитание детей там базируется на православной традиции, практикуются общие молитвы, разумеется, вместо истории религий в таких школах преподают Закон Божий, как и было до революции. Большинство православных школ негосударственные. Нужно отметить, что большинство наиболее авторитетных и солидных специализированных, в том числе гуманитарных школ — это частные школы. У частных школ больше возможностей создать необходимые условия, у них есть все средства для приглашения лучших педагогов, вывозить своих учеников на языковую практику за рубеж.

Отбор обучающихся в гуманитарные классы у большинства школ осуществляется специальной комиссией школы-комплекса в течение учебного года.

Комплектование гуманитарных классов осуществляется на основании решений педагогического совета школы-комплекса:

- по итогам отборочных контрольных работ в соответствии с отделением обучения;
- по результатам собеседования с учетом медико-психологических особенностей обучающихся;
- желания учащихся и их родителей (законных представителей).

Многие школы, при этом учитывают участие учащихся в различных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях, а также учитывают данные медико-психологических консультаций о готовности учащихся к обучению в гуманитарных классах, которые в большинстве являются рекомендательными.

Исследователи-методисты, ученые и учителя занимающиеся изучением преподавания математики в гуманитарных классах придерживаются того что математика в школьном курсе необходима, только в ином плане. Итак, большой сторонник усиления прикладной направленности курса математики ученый — методист М.И. Башмаков призывает при обучении учащихся гуманитарных классов обращать внимание к исследованиям приложения математики в гуманитарной сфере, которые отнюдь не так «инструментальны» как в технической сфере. Уместно вспомнить одного из ведущих математиков — методистов, автора ряда учебников по математике Г.В. Дорофеева, который подчеркивает, что изучение языков —

и русского, и иностранных — может оказать неоценимую помощь в изучении математики, поскольку именно в процессе изучения языков может формироваться вербально — логический компонент интеллекта, столь важные для усвоения математики. Важным считает значимость изучения «математики для всех» — точнее, «для тех, кому она не нужна», и именно ее образовательная функция — обучение и развитие с помощью математики. [1]

Не секрет, что большинство гуманитарных классов общеобразовательных школ увеличено число часов на гуманитарные дисциплины, за счет сокращения времени, отводящего на естественные науки.

Математические идеи и методы интенсивно проникают в самые традиционные гуманитарные науки, прививая им строгий стиль мышления. Широкое применение находят математические методы в психологии, социологии, некоторых исторических исследованиях. Математика занимает в школьном курсе, совершенно исключительное место. Тем самым математика становится одной из главных дисциплин среди других дисциплин в гуманитарной школе. Поэтому от преподавателя требуется преподнести ее именно в гуманитарном плане, ставя во главу угла ее общечеловеческий характер. Изучая математику, школьники должны почувствовать ее красоту. Воспитание чувства прекрасного едва ли не главная задача гуманитарной школы и здесь не обойтись без математики.

Всему этому должны соответствовать содержание курса, способы, методы преподавания. Основной целью преподавания математики в гуманитарных классах: это обеспечение усвоения системы математических знаний и умений, которые являются элементами общей культуры; развитие логического и системного мышлений и пространственного воображения, дать знания необходимые в выбранной специальности.

Чтобы заинтересовать своим предметом учителя стараются проводить различные типы уроков, используют разные формы и методы ведения уроков. На уроках используют новые современные информационные, педагогические технологии.

В последнее время возрос интерес ученых и учителей к интерактивному обучению. Это обусловлено, прежде всего, процессами демократизации: для демократического общества характерны договорные отношения между равноправными субъектами; необходимостью практического решения проблемы мотивации активности обучаемых; задачами, стоящими перед современным образованием. В концепции модернизации российского образования обо-

значено, что новое качество образования — это «ориентация образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей», получение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности.

«Интерактивное обучение — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем». При этом осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, небольшой теоретический блок (мини-лекции). [2]

Интерактивное обучение предлагает обучение не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

В этой связи, интегрированные уроки (как одно из средств интерактивного обучения) связывают независимые на наш взгляд дисциплины, науки и сферы деятельности.

Все отрасли современной науки взаимосвязаны между собой, поэтому и школьные учебные предметы не могут быть изолированы друг от друга. Межпредметные, связи являются педагогическим условием и средством изучения цельности мира. Интеграция способствует глубокому усвоению знаний, формированию научных понятий и законов, формированию научного мировоззрения, единства материально мира, взаимосвязи явлений в природе и обществе. Они способствуют повышению научного уровня учащихся, развитию логического и системного мышления, творческих способностей, воспитанности учеников.

Таким образом, теоретические и практические исследования показывают что, в гуманитарных классах приветствуется преподавание математики с элементами интеграции, которые на примере более объемно и глубоко показывают необходимость в тех или иных сферах деятельности использования математических методов.

Литература:

1. Дорофеев Г.В. Способствует ли обучение математике повышению уровня интеллектуального развития школьников? // Математика в школе. №4, 2007. с. 24—29. Стр. 26.
2. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. Учеб. Заведений / Т.С.Панина, Л.Н. Вавилова; Под ред. Т.С.Паниной. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.

Актуальность самостоятельной работы школьников в образовательном процессе

Смирнова Юлия Александровна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

«Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования, саморазвития и лишь по мере средств и возможности будет помогать этому процессу».

П.Ф. Каптерев

Современный этап развития общества характеризуется стремительным возрастанием объема научной информации. В этих условиях обществу необходим человек, способный к активному творческому овладению знаниями, умеющий быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию и прогнозировать развитие событий.

Образование уже сейчас должно дать человеку не только сумму базовых знаний, не только набор полезных и необходимых навыков труда, но и умение самостоятельно воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы трудовой деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности.

Традиционное обучение учащихся отдавало приоритет предметному знанию, в основу образовательного процесса были положены научные положения. Однако сейчас недостаточно передать ученику определенную сумму знаний, основы науки. Образование должно формировать способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму, в инструмент свершений во всех сферах человеческой деятельности — в труде, науке, технике, культуре, искусстве, управлении, политике.

Современный педагог должен быть нацелен на такую организацию учебной деятельности учащихся, которая предполагает самостоятельную работу школьников по самодобытыванию знаний под руководством учителя, который соединяет познавательный процесс с заинтересованностью в результатах своего труда.

Самостоятельная работа представляет собой целостную взаимосвязанную систему деятельности учителя и учащегося как субъектов образовательного процесса, целью которой является мотивирование и вовлечение учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, и создание условий для развития и формирования у учащегося таких качеств и умений как способность к саморегуляции, самоактивации, самоорганизации, самоконтролю, которые в дальнейшем должны позволить им самостоятельно изучать что-либо, осваивать новые виды деятельности [3].

Исходя из концептуальных положений теории личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Данильчук и др.), педагоги должны стремиться развивать у своих учеников познавательные интересы, мышление, умения самостоятельно находить,

обрабатывать и использовать информацию, самостоятельно решать учебные и жизненные проблемы.

Задача формирования самостоятельности учащихся как важнейшего элемента учебной деятельности, как одной из ведущих функций личности в современных условиях имеет большое значение в общеобразовательной школе.

Активизация всей учебной работы рассматривается в современных условиях как путь массового воспитания самостоятельности и инициативности школьника. Благодаря самостоятельной деятельности ребенок приобретает приемы и навыки элементарной исследовательской работы; на слово он не верит, замечает малейшую фальшь, стремится к самоутверждению, резко отрицательно относится к навязыванию взглядов, морализированию, — ему нужны личные наблюдения, нужны первоисточники, как можно больше «самостоятельности в проработке материала».

С первых дней образования социалистического государства, стремление придать педагогической системе динамизм, повернуть ее к социальным преобразованиям позволило методистам разработать теоретико-методологические аспекты самостоятельной деятельности. В области познавательной самостоятельности в этот период апробируется методика организации самостоятельных работ как эффективного условия актуализации знаний учащихся. В этот период появился ряд книг и статей Б.В. Всесвятского, Б.Е. Райкова, К.П. Ягодовского и др., в которых структура познавательной деятельности учащихся сближается со структурой познавательной деятельности ученого. При этом основной тезис состоял в том, что школа не должна давать знаний в готовом виде [1].

П.И. Боровицкий, Н.М. Верзилин, Б.Е. Всесвятский, Б.П. Есипов, В.М. Корсунская, Б.Е. Райков, Н.А. Рыков, обосновали роль, место, задачи самостоятельной работы в учебном процессе. При формировании знаний и умений, учащихся стереотипный, в основном вербальный способ обучения, становится малоэффективным. Роль самостоятельной работы школьников возрастает так же в связи с изменением цели обучения, его направленностью на формирование навыков, творческой деятельности, а так же в связи с компьютеризацией обучения.

Изучая сущность самостоятельной работы в теоретическом плане, выделяется 3 направления деятельности: познавательная, практическая и организационно-техническая.

Педагогами и методистами разрабатывается система форм и методов: самостоятельные работы, домашние задания, работа с книгой, проведение практических и лабораторных работ. Определяются виды работ, способствующие развитию самостоятельности у учащихся в учебном процессе. Раскрывается педагогическая технология организации самостоятельной деятельности ученика в практике школы. Эти исследования дали начало многим педагогическим концепциям и идеям.

Главное внимание учеными уделяется выяснению роли самостоятельных работ в структуре урока, определению их содержания и методике организации. Исследуются вопросы проведения самостоятельной работы с учащимися, отработке включения в разные этапы урока: при сообщении учителем учебного материала; при самостоятельном изучении учащимися нового материала; при закреплении знаний, умений и навыков; при повторении; при текущей проверке знаний, умений и навыков; при работе с учебником и дополнительной литературой и т.п. Важное внимание уделялось самостоятельным работам как средству формирования приемов самоконтроля, выявлению путей рационального их использования в системе других средств и методов обучения. Много внимания уделяется индивидуализации самостоятельных работ. Предпринимаются также некоторые попытки раскрыть сущность самостоятельной работы и самостоятельности как черты личности. [5].

Существенными особенностями, которые характеризуют самостоятельность учащегося в познавательном процессе являются:

- умение работать целенаправленно и по плану,
- выбирать наиболее рациональные приемы учебного труда,
- правильно рассчитывать свои силы и учитывать результаты собственной деятельности [4].

Благодаря усилиям дидактов и методистов, в теории обучения сформировались основные требования к проведению самостоятельных работ учащихся:

- соответствие содержания самостоятельных работ требованиям учебных программ;
- посильность самостоятельных работ для учащихся;
- соблюдение принципа сознательности при их выполнении;

- организация самостоятельных работ в определенной системе;

- подготовка учащихся к выполнению самостоятельных работ — точное, четкое, немногословное инструктирование учащихся о целях и задачах работы;

- вооружение их необходимыми техническими и организационными навыками для ее выполнения;

- постановка перед учащимися такой задачи, разрешение которой потребовало бы от них умственных усилий;

- соблюдение дозировки времени, отведенного на выполнение самостоятельного задания);

- непосредственное наблюдение учителя за ходом выполнения учащимися самостоятельной работы и оказание им необходимой помощи при возникновении затруднений;

- обязательная проверка выполнения учащимися самостоятельных работ [2].

Таким образом, подход к изучению основных идей в русле обоснования теории самостоятельной деятельности учащихся, позволяют выявить три основных дидактических направления в теоретической разработке обсуждаемых вопросов:

- обоснование принципа значимости самостоятельности учащихся в процессе обучения;

- раскрытие сущности самостоятельной деятельности ученика и определение ее места в учебном процессе;

- создание педагогических средств вовлечения учащихся в выполнение самостоятельной работы и определение характера и степени педагогического руководства этим процессом.

Все эти направления реализованные через учебный процесс в разных учебно-организационных формах несомненно будут способствовать совершенствованию знаний, умений и навыков учащихся.

Ориентация содержания современного образования на развитие и формирование личностных качеств учащихся, а также опыта осуществления учащимися различных видов деятельности (учебной, познавательной, практической, творческой), определили актуальность деятельностного подхода к обучению. В свою очередь, реализация деятельностного подхода делает акцент на особой значимости самостоятельной работы.

Литература:

1. Боровицкий П.И. Методика преподавания естествознания Лениздат 1955. — 44 с.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. — М.: Просвещение, 1984. -64 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Для вузов. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 384 с.
4. Коротяев Б.И., Педкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке. — М.6 Знание, 1985. — 80 с.
5. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. — Л.ЛГПИ, 1986. — 79 с.

Методика проведения элективного курса по биологии «Пираты органического мира» в профильном обучении

Стекленева Светлана Юрьевна, учитель
МОУ «СОШ р.п. Духовницкое Саратовской области»

Профильные элективные курсы — это курсы повышенного уровня, определяющие направленность конкретного профиля обучения. Элективные (от латинского *electus* — избранный) курсы, являются обязательными для изучения. Элективные курсы не должны дублировать содержание базового и профильного курсов биологии. Поэтому, подбирая материал для элективного курса, я стремилась ответить на вопрос: «Чем элективный курс «Пираты органического мира» будет полезен, интересен ученику?». Важно, чтобы содержание курса соответствовало познавательным возможностям учащихся и развивало учебную мотивацию.

Каждая тема курса — это своеобразная экскурсия в прошлое, когда люди только пытались выяснить природу действия различных организмов, влияющих как положительно или отрицательно на организм человека.

Основной целью и новизной данного элективного курса является его профориентационная направленность в области фундаментальной биологии, вирусологии, биотехнологии, генетики, медицины и охраны природы.

Данный курс проводила обычно с научной дискуссии о вечной молодости, продления жизни и бессмертии, который был поднят ещё учёными древности и продолжается до сих пор. Дебаты, как форму дискуссии обычно применяю тогда, когда необходимо обсудить сложную и противоречивую проблему, имеющую неоднозначное решение. Цель дебатов — научить учащихся высказывать своё мнение, слушать других и уметь вести дискуссию со своим оппонентом в спокойной и доброжелательной манере. Учащиеся должны постараться также приводить аргументы за и против обсуждаемой идеи, своими аргументами убедить оппонентов в правильности избранной позиции. При проведении дебатов, учащиеся делила на две группы, так как было две точки зрения, которые им необходимо было обсудить. Время на подготовку дебатов ограничено. Например, на обдумывание проблемы в группе — не более 15 минут, на обсуждение — 15 минут, а общее выступление от группы — также до 15 минут. В каждой группе учащиеся выбирали своего представителя для выступления и договаривались о том, кто будет фиксировать аргументы противоположной стороны, кто будет задавать вопросы и комментировать выступление своих оппонентов. Представители групп выступали по очереди. Моя роль отводилась в качестве наблюдателя, который следил за регламентом дебатов и порядком выступлений, вопросов и ответов. Итоги дебатов обычно подводились мной, либо в форме тайного или открытого голосования.

Конечно, методы и формы обучения элективного курса должны определяться требованиями профильного об-

учения, учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, развития и саморазвития личности. Основной приоритет методики изучения элективного курса отводился обучению через опыт и сотрудничество, исследованию в группах, фронтальной и индивидуальной работе. Формы организации были также разнообразными: коллективные, групповые, индивидуальные. Популярными видами деятельности на элективном курсе были не только лекции, тестирования, самостоятельные работы, дискуссии, но и ролевые и деловые игры.

Игровая деятельность присуща практически абсолютно всем людям, независимо от возраста. В ходе игры педагог имеет возможность в увлекательной форме предложить детям тот материал, который в традиционной форме усваивается очень слабо и без интереса, выработать у детей умение сосредотачиваться, самостоятельно мыслить, развивать внимание и стремление к знаниям. Если в среднем звене преобладают такие игры, как игры — путешествия, игры — сказки, то в старших классах на лидирующие позиции выходят ролевые игры, связанные с видами деятельности, разнообразными общественными сферами, подготавливающие учащихся к будущей самостоятельной жизни.

Окружающий нас мир с каждым днём становится всё более непредсказуемым, динамичным, требующим от человека поисковой активности. Желание новых впечатлений, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать — важнейшие черты поведения детей.

Как повысить интерес учащихся к изучению школьных дисциплин? Этот вопрос волнует многих учителей.

Познавательный интерес — избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более новым и глубоким знаниям. Познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. Познавательный интерес — это один из важнейших мотивов обучения школьников. И задача педагога, в развитии познавательного интереса у учащихся, состоит не в том, чтобы быть экскурсоводом в путешествии знаний, а в том, чтобы быть консультантом, помощником.

Любая деятельность протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности

теснейшим образом связано её стимулирование. Стимулировать — значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию.

В школе, на уроках и элективных курсах, я активно применяю различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространёнными являются: соревнование, познавательная игра, учебная дискуссия, поощрение. Согласитесь, что детям в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, первенству, самоутверждению. Действительно, переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъём бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперёд.

На мой взгляд, если информация, полученная на курсе, заинтересовала учащихся, то у школьников возникает желание изучать биологию. Хорошо организованные и интересно проведённые элективные курсы помогают обобщить знания детей, проявить их инициативу и самостоятельность, способствуют развитию индивидуальных качеств, раскрытию талантов. Под влиянием познавательного интереса учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. Совместная творческая работа сближает учащихся и учителей, способствует формированию настоящего коллектива единомышленников.

Главный стимул учиться — неизвестность. Смысл учебного процесса — не передача суммы знаний, а сама личность школьника. Неизвестность манит. Неизвестность — это мотивировка движения. Школьники не получают готового знания, они сами, ошибаясь, упираясь в тупик, блуждая, идут к нему. Момент напряжения, сбора сведений, поиска ответов может продолжаться очень долго. Но рано или поздно, к решительным и настойчивым приходит удача.

В настоящее время для практики обучения биологии характерно сочетание традиционных и новых педагогических технологий. Я думаю, что в настоящее время, игровые методики приобрели большую популярность и отличаются разнообразием.

Игровые технологии помогут учителям формировать у учащихся интерес к предмету, расширить их кругозор, вселить уверенность в свои силы, и возможно, преуспеть в играх, что в свою очередь может привести к успехам в учёбе и жизни.

Новые возможности проведения игр оказывают компьютеры. В них можно заложить не только разнообразную информацию в виде текста, картосхем, статистического материала, но и наглядно моделировать изучаемые процессы и явления, обрабатывать информацию, подводить итоги. Это значительно облегчает работу учителя по подготовке игры, и оценке её результатов, делает деятельность учащихся более содержательной и приближает её к реальной жизни.

Практика работы в «СОШ р.п. Духовницкое Саратовской области» убеждает в том, что даже небольшие изменения в организации учебной деятельности — создание

проблемной ситуации, введение игровых моментов благотворно влияют на учеников.

Без интереса к предмету, без умения добывать новые знания школьники быстро могут потерять мотивацию в образовательном процессе, снизится их внимательность, а как следствие и успеваемость. На мой взгляд, в таких условиях важной задачей становится привитие школьникам интереса к изучаемому предмету. Одним из методов достижения данной цели является применение на уроках игровых технологий.

Например, каждый элективный курс я провожу с биологической разминки — «Дата — Событие». Ученики пришли на элективный курс. Записывая дату на доске, школьники вспоминают различные события данного времени, но которые происходили в разные годы. Практикую и умения показывать по географической карте страны или природные ландшафты, где произошли данные события. В школе я работаю учителем географии и биологии, поэтому часто применяю интегрированные занятия. К следующему элективному курсу, ученики самостоятельно готовятся к выступлению, так как дата им уже известна из школьного расписания.

На элективном курсе по биологии использую различные источники информации: справочники, учебные таблицы, схемы. Источником информации является и компьютер. Открываются новые возможности: создание презентаций, слайд — шоу, игры, интерактивное моделирование физических объектов, электронные изображения микроорганизмов, тестовый контроль.

Считаю рациональным выводить на экран планы характеристик, описаний, планы практических работ, таблицы, справочные материалы.

На уроках — практикумах учащиеся совершенствуют свои умения заполнять таблицы, работать со статистическими материалами. Большое внимание уделяю тому, какой вклад вносят учащиеся в создание презентаций. Поэтому стараюсь превратить эту работу в творческий процесс с элементами проектной деятельности. В этом случае, на мой взгляд, у учащихся возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках.

На уроках для развития познавательной деятельности учащихся использую модели — мозаики. Модели — мозаики представляют собой изображения бактерий, вирусов, выполненные на картонной основе. Главная цель работы с такими моделями — заинтересовать учащихся, повысить мотивацию деятельности, вызвать желание работать и повторять.

Использование моделей — мозаик позволяет отработать знание биологической номенклатуры, при этом можно использовать самые разнообразные формы самостоятельной деятельности: индивидуальные, парные, групповые. По моему мнению, преимуществ у данной формы работы несколько. Прежде всего, возрастает интерес к предмету, учащиеся во много раз быстрее усваивают правильно номенклатуру, возникает элемент соревнования в знании микроорганизмов. Вот такая само-

стоятельная деятельность школьников может перейти на качественно иной, творческий уровень. От сбора готовых моделей постепенно ученики переходят к самостоятельному составлению моделей — мозаик. При оценке работ учащихся учитываю сложность выполняемого задания, степень самостоятельности и оформления.

В школе ученик проводит значительную часть своей жизни. На уроках и элективных курсах в большей степени осуществляется его познание: создаётся фундамент образования, происходит воспитание, общение, развивается его творческая индивидуальность, формируется личность. Таким образом, истоки становления человека начинаются в школе. И поэтому к урокам и элективным курсам необходимо подходить не как к застывшей форме организации обучения, а как к источнику развития детей, раскрытию их способностей и возможностей в обучении.

Литература:

1. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотворчества. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000 — 144 с.
2. Галеева Н.Л., Мельничук Н.Л. Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках географии: Методическое пособие для учителя по освоению и использованию педагогической технологии «ИСУД» — дидактического ресурса личностно-ориентированного образовательного процесса. — 2-е изд. — М.: «5 за знания», 2007. — 128 с.
3. Зверева Н.П. Пираты органического мира. Программа элективного курса для профильного курса по биологии. — Саратов, 2007. — 72 с.
4. Подунов Л.С. Слагаемые мастерства педагога. М.: ДОСААФ, 1990. — 96 с.

Музей как средство ориентации личности на культурно-исторические ценности

Таушканова Александра Олеговна, студент;

Шанц Евгения Альфридовна, кандидат педагогических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический институт

В Законе РФ «Об образовании» определены требования к образовательной деятельности, где среди важнейших названа задача формирования культурно-исторических ценностей, патриотического воспитания, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе. Одной из самых актуальных задач современного общества является создание благоприятных условий для формирования полноценной, здоровой личности, ориентированной на общечеловеческие, культурно-исторические, художественно-эстетические, духовные ценности.

Обращение к ценностям, накопленным и свято хранямым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство, что создаёт почву для осознания им себя как субъекта культуры. Особая роль в этом принадлежит музею, который выводит индивида за границы социума, цивилизации в мир культуры. В настоящее время наше общество начинает все яснее сознавать, что будущее России

Активизация познавательной деятельности ученика без развития его познавательного интереса не только трудна, но и практически невозможна. Вот поэтому в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества. В процессе освоения элективных курсов желательно предоставить учащимся возможность использовать разные учебные пособия, практикумы, энциклопедии.

В результате посещения элективного курса ученики ещё раз убеждаются в том, что биология — одна из самых интересных наук, получают представление о смежных с биологией науках и достижениях науки и техники на доступном для них уровне, находят нужную информацию, используют интернет.

и судьбы новых поколений в огромной степени зависят от того, удастся ли нам сохранить и приумножить богатейшее наследие национальной культуры. Сегодня как никогда важно укреплять национальное достоинство и авторитет России в современном мире, что невозможно без осознания нами своей собственной культурной самобытности и понимания богатейшего духовно-нравственного наследия, завещанного нам предками. Поэтому сегодня общество и образовательные учреждения обращаются к музею — хранилищу человеческого гения, который воплощает в себе самую живую суть культуры во взаимном переходе от прошлого к настоящему.

Важнейшим из учреждений, формирующих культурно-исторические ценности, является музей, с его огромным образовательным и воспитательным потенциалом. «Музей это учреждение с постоянным местом расположения, которое служит на благо развития общества, будучи открытым для публики. Музеи приобретают, сберегают, изучают экспонаты, проводят выставки и презентации с

целью обучения, развлечения и духовного и материального насыщения человека», — так звучит определение из устава Международного совета музеев (International Council of Museums — ICOM). Ассоциация музеев говорит об этом несколько по-другому — музеи представляют для людей свои коллекции, с целью вызвать вдохновение и восхищение, а также научить. Это учреждения, которые собирают. Охраняют и делают доступными предметы и образцы, которые они сохраняют для общества

Кунакова Н.В. отмечает: «Современный образовательный процесс трудно представить без такой его составляющей, как музейная педагогика. В основу школьной музейной педагогики положены идеи осмысления мира и индивидуальной жизни человека. Музейная педагогика решает вопрос, — каким быть человеку в этом постоянно меняющемся мире. Педагогическая цель любого музея — формирование эмоционально — личностного отношения школьников к ценностям культурного наследия, постижение мира культуры посредством знакомства с подлинниками всего того, что определяет понятие «культура».

В системе воспитательной работы миссия музея — быть активно действующим звеном в деле формирования личности. Благотворительная, социально-значимая деятельность музея сплавляет и детей и взрослых, придавая образовательному и воспитательному процессу совершенно новые качества. Музей формирует чувство причастности и уважения к прошлому. Это уважение начинается с семейных реликвий, с малых семейных коллекций.

Воспитательная функция музея в том, что он создает особую образовательную среду для формирования у обучающихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию. Музей представляет собой культурно-исторический феномен, ценностно-ориентирующий ребенка в исторической действительности. Музей в силу своих специфических возможностей способен дать ему эмоционально-оценочные знания о культурно-историческом прошлом, преобразовав их в систему ценностных отношений. Образование в музее, в отличие от образовательного учреждения, происходит в особой, эстетически значимой, информационно-насыщенной предметно-пространственной среде, где ребёнок ощущает свою сопричастность к былому.

В наше время музей стал непреходящим фактором духовной жизни, центром отбора, атрибуции, сохранения и экспонирования историко-культурного наследия, институтом формирования исторического сознания и нравственно-эстетической культуры. Современный музей занял особое место в изучении истории зарождения, становления и развития культуры, в распространении ретроспективной информации, в обогащении содержания и форм образовательной деятельности. Для миллионов людей — это неотъемлемый элемент свободного, духовно насыщенного времяпрепровождения, средство общения с раритетами прошлого и настоящего.

На рубеже XX-XXI вв. интенсивно идет процесс интеграции различных культур и формирования общечелове-

ческих норм, ценностей, идеалов, в то же время повышается внимание к национальной и культурной специфике.

Отличительной особенностью всех форм работы музейного учреждения на современном этапе развития является то, что музей сегодня уже не просто научное учреждение, как это было в XIX веке, или научно-просветительное учреждение, каковым он являлся в недавнем прошлом. Сегодня музей реализует свои функции как определенный механизм социокультурной коммуникации, способствующий воспроизводству культуры и взаимодействию различных культурных общностей. Кашарская Н.И. в учебном пособии «Экскурсионная работа» пишет что, специфика музейного учреждения позволяет не только работать с разными возрастными и социальными группами, но и обладает многообразием способов воздействия на аудиторию, когда процесс обретения знаний стимулируется чувственным восприятием и эмоциональными переживаниями, порожденными приобщением индивида к реальным свидетелям истории, к раритетам отечественной и мировой культуры.

Музей обладает большим образовательным потенциалом, производя отбор событий, фактов, людских судеб через функцию документирования, особенно если этой деятельностью занимаются не только взрослые, но и учащиеся. Музейный предмет, выступая в качестве источника информации о людях и событиях, способен воздействовать эмоционально, вызывать чувство сопричастности, так как роль исследователей истории выполняют не только взрослые, но и дети под руководством взрослых. Образовательная функция музея приобретает особую значимость и ценность, новую динамику в XXI веке, подтверждая высокую востребованность обществом ценностного и информационного потенциала. Кроме того, сегодня музей становится средством адаптации человека к культурной среде и выступает антиподом миру компьютерных технологий и наступлению аудиовизуальных средств. Продолжая оставаться местом хранения реликвий, раритетов, музей становится более эффективной базой для общения, культурно-образовательной средой, местом повышения культурно-образовательного процесса. Культурно-образовательная деятельность музеев в последние годы приобретает большое значение не только для успешной работы самих музеев, но и для исторического и культурного развития общества, так как музей — это, прежде всего, место изучения и сохранения культурно-исторических традиций и ценностей.

В музеях экскурсия является одним из основных видов образовательной и воспитательной деятельности музеев. Именно экскурсия создает благоприятные условия для усвоения информации, которая заложена в экспонатах музея. Экскурсия — коллективный осмотр музея, достопримечательного места, выставки, объекта природы и т.д. по определенному маршруту под руководством экскурсовода с познавательными, образовательными, научными и воспитательными целями, а также для удовлетворения эстетических потребностей при использовании свобод-

ного времени. Ее характерным признаком является также коллективность осмотра, вследствие которой в группе людей, связанных совместным интересом и имеющих возможность обмена мнениями, возникает особая психологическая атмосфера, вызванная общностью переживаемых эмоций. Экскурсия проводится под руководством экскурсовода на определенную тему и по определенному маршруту, то есть она имеет организованный характер. Обладая всеми чертами, свойственными экскурсии как таковой, музейная экскурсия имеет определенную специфику: она проводится в специально организованном музейном пространстве.

Музейные экскурсии достаточно разнообразны и различаются по месту проведения и объектам показа, по характеру тематики, по целевой направленности, по составу экскурсантов.

Музейная экскурсия — форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре музея под руководством специалиста по заранее намеченной теме и специальному маршруту. Экскурсия по музею включает в себя множество объектов показа. Маршрут экскурсии определяется ее целью и связан с последовательностью показа объектов. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии. В детских музейных экскурсиях используется вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности ребёнка (рисунок, лепка, моделирование). Во время музейных экскурсий очень часто используется метод чувственного восприятия. Часто бывает, что в музее, по каким-либо причинам не может быть оформлена экспозиция. В этом случае Блинова Е.А. предлагает использование музейного урока, например «Сказка ложь — да в ней намек», посвященный сказкам Пушкина А.С. Включение в музейные экскурсии таких игр стимулирует активность детей, в игре ребенок уже становится субъектом деятельности.

Включение в деятельность активных форм работы приводит к тому, что школьники проявляют интерес к проводимым мероприятиям в музее, с большим удовольствием посещают музейные занятия. У детей формируется уважительное отношение к музеям, появляется желание посещать музеи во время туристических поездок, походов. На экскурсиях в музее школьники становятся более внимательными, сосредоточенными.

Культурно-просветительская деятельность музеев в последние годы приобретает большое значение не только для успешной работы самих музеев, но и для исторического и культурного развития общества, так как музей — это, прежде всего, место изучения и сохранения культурно-исторических традиций и ценностей.

Г. Шадринск обладает богатым историко-культурным потенциалом, и даже наравне простых ассоциаций вызывает много образов: Юшка Соловей, Шадр И., Ша-

дринский гусь. Историко-культурное наследие города заключается в памятниках архитектуры и скульптуры, краеведческом музее им. В.П. Бирюкова.

Шадринский краеведческий музей — один из старейших музеев Урала. Он был открыт 9 января 1918 года на основе собранных историко-краеведческих коллекций известным уральским краеведом Владимиром Павловичем Бирюковым. В состав хранилища входили краеведческий музей, архив, библиотека, картинная галерея из произведений профессора исторической живописи Федора Андреевича Бронникова, переданных городу по завещанию художника. На протяжении всех лет музей неизменно выполнял функцию научного хранилища исторических, природных раритетов культурного и духовного наследия нашего края.

Ежегодно музей посещают более 20000 человек, из них до 15000 организованные посетители. Проводятся экскурсии по музейным и внемузейным объектам, комплексные экскурсии. Кроме традиционных форм работы таких, как презентации выставок, можно отметить презентации книг шадринских писателей, встречи с народными мастерами, художниками. Тематика музейных занятий охватывает все возрастные категории. Для детей школьного возраста разработан цикл занятий с элементами музейной педагогики, театрализованными сценками, играми. Для школьной аудитории разработана тематика занятий по экологии, военно-патриотическому воспитанию, народному календарю, обширна тематика лекций для студентов.

Ежегодно проводятся семинары для воспитателей детских садов, школьные краеведческие конференции и тематические экскурсии, выездные лекции, показ видеофильмов. Сотрудники ежегодно проводят цикл благотворительных мероприятий для спецшкол и интернатов города, обслуживают Геронтологический центр «Спутник». Специалисты используют опыт других музеев в области музейной педагогики и экскурсоведения.

Ежегодно в музее проводится около 30 различных выставок. Для участия в выставках приглашаются мастера декоративно-прикладного искусства, художники, частные коллекционеры. Тематические выставки создаются на основе фондовых материалов музея. Традиционной стала выставка «Новых поступлений», на которой экспонируются наиболее интересные предметы, пополнившие музейный фонд в течение года. Эта выставка — итог учётной и собирательской работы сотрудников музея, она освещает работу по комплектованию фондов музея.

Хочется отметить активное сотрудничество музея с городскими школами. Музейные работники организуют тематические экскурсии и лекции по истории родного города, старинным ремеслам, народному творчеству. В музее проходят небольшие сменные выставки, которые составляют как фондовые предметы, так и предметы, не входящие в фонд. Экскурсии строятся не на монологе, как это принято в традиционных формах работы, а на диалоге, в результате чего школьники становятся не пассивными

слушателями, а активными участниками. Старшие школьники часто вовлекаются в организацию и проведение музейных занятий и экскурсий.

Таким образом, музей сегодня рассматривается как одно из важнейших средств образования, выполняет фун-

кции дополнительного образования и осуществляет их в специфической форме — символическом акте встречи прошлого и настоящего, в диалоге музея и школьника, обладающего правом выбора и интерпретации увиденного и услышанного.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Музей как феномен культурного пространства российской провинции [Текст] /Ю.К. Бабанский. — М.Просвещение, 1985. — 208 с.
2. Биржаков, М.Б. Введение в туризм: учебное пособие [Текст] /М.Б. Биржаков. — 6-е изд. — СПб.: Издательский дом Герда, 2004. — 448 с.
3. Блинова, Е.В. Интерактивные формы музейной деятельности, способствующие социализации и адаптации детей-сирот [Текст] //Социальная педагогика, 2010, № 4
4. Вихман, В.Г. Музей в системе ценностей евразийской культуры [Текст] /Вихман В.Г., Г.А. Шабанов. — М.: ВУ, 1996. — 68 с.
5. Сыромятникова Ю.А., Мурзина Е.А., Музейный комплекс республики Башкортостан как средство ориентации студентов на культурно-исторические ценности [Текст] //Теория и методика профессионально-практической подготовки специалистов сервиса и туризма. — Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ, 2009. — 139 с.

Вопросы формирования методологических, когнитивных и креативных качеств учащихся

Тохилов Уктамжон Отакузиевич, аспирант;

Турсунов Журабек Эгамбердиевич, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

Актуальной задачей сегодняшнего дня является поиск эффективных путей организации и проведения уроков в соответствии с содержанием учебной программы и ГОС.

Необходимо разработать теорию обучения, служащего определению уровня знаний, умений и навыков учащихся, фактором изменения в положительную сторону показателей учащихся.

Первым элементов теории обучения является образ учащегося. В процессе развития личности учащегося образовательная система является основным доказательством. Для создания эвристической теории обучения нужно определить идеальный образ учащегося в виде способностей, составляющих основу эвристических компонентов.

В процессе изучения реальной действительности ученик выполняет следующие основные виды деятельности: познание, изучение объектов окружающего мира; создание продукта личного образования; познание и создание.

При реализации данных видов деятельности проявляются следующие качества личности:

1. Когнитивные (познавательные) качества: чувство окружающего мира, умение задавать вопросы, поиск причин явлений, умение показать понимание или не понимание сути вопроса.

2. Креативные (творческие) качества: воодушевление, фантазия, острота ума, чувствительность к противоречиям, точность суждений и чувств, способность к рефлексии.

3. Методологические качества (организаторская деятельность): умение определять и объяснять цель учебной деятельности, умение ставить перед собой цель, способность к рефлексии.

Когнитивные качества важны для человека, для его познавательной деятельности, эта деятельность распределяется в соответствии с учебными предметами:

— физические и физиологические качества: умения видеть, слушать, понимать, чувствовать изучаемый объект, познание посредством вкуса, активная работоспособность, энергичность;

— интеллектуальные качества: догадливость, аходчивость, логичность, умение обосновывать, анализировать и синтезировать, находить аналогии, применять различные аргументы;

— выносливость, сообразительность, поиск проблемы, умение экспериментировать, умение задавать вопросы, умение видеть противоречия, формирование гипотез и проблем, выполнение теоретических и экспериментальных исследований, умение обобщать и делать выводы;

— знание норм морали и традиций, умение обосновывать знания и результаты, умение определять свои мысли при ситуации выбора, оперативность действий;

— умение выражать понимание или не понимание возникших вопросов, умение понимать и оценивать позиции других, умение вступать в содержательный диалог и дискуссию;

— умение находить основные и второстепенные объекты, взаимосвязь между ними, причину возникновения объекта, источник;

— понимание своеобразного содержания каждого изучаемого предмета, овладение базовыми знаниями, навыками и умениями, понимание фундаментальных проблем изучаемого предмета, нестандартное мышление;

— умение находить причины возникновения культурно-исторических объектов, определять его структуру и состав, создавать системы идеальных объектов, находить взаимосвязь между реальными объектами и культурно-историческими явлениями;

— умение воссоздавать усвоенные знания в материальной и нравственной формах.

Креативные качества в процессе образования обеспечивают учащемуся условия для создания творческого продукта:

— эмоционально-образные качества: воодушевление, эмоциональный подъем в творческой ситуации, образность, воображение, фантазия, вдумчивость, романтизм, чувство новизны, творческая гипотеза;

— инициативность, изобретательность, готовность придумывать, своеобразие, нестандартность;

— способность генерировать идеи;

— овладение разнообразием мышления, соответствие с нормами морали в семье, школе, социальной среде;

— умение контактировать с изучаемым объектом, выбирать методы изучения, определить структуру и состав, устанавливать взаимозависимость между объектами.

Литература:

1. Модернизированный государственный образовательный стандарт и учебная программа. — Т.: Янгиюль полиграф сервис, 2010. — С. 292.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика теории и технология креативного обучения. Издательство Московского университета. 2003.

Технология ознакомления учащихся с научными идеями великих мыслителей Востока

Холматова Дилдора Бахромовна, аспирант

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им.Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

Сегодня в условиях реформирования всех сфер общественной жизни республики, модернизации духовно-просветительской, социально-экономической и учебно-воспитательной систем, мы по-новому смотрим на жизнь и научную деятельность мыслителей прошлого. В связи с этим, обретает особую актуальность ознакомление моло-

Организаторские деятельностные (методологические) качества в процессе организации обучения проявляются в познании и творчестве:

— знание учащимся особенностей своей индивидуальной деятельности;

— умение понимать и объяснять свои цели посредством занятий учебным предметом;

— целесообразность, соответствие содержанию программ, доведение начатого до конца, целеустремленность, упорство и настойчивость;

— учебное целеполагание в заданной отрасли, умение планировать достижение успеха, выполнение намеченного плана исходя из индивидуальных способностей, достигать и осознавать свой результат, умение сравнивать свои результаты с результатами товарищей;

— формирование правил деятельности, закономерностей её системы;

— самоорганизация: планирование деятельности, программирование, коррекция этапов и способов деятельности, регулирование деятельности, альтернативное мышление;

— самоконтроль, самоанализ и самооценка;

— умение вступать в отношения с другими субъектами образования и окружающим миром, отстаивать, защищать свои идеи, решительность;

— умение организовать творчество других, изучать и перерабатывать идеи других, организовать мозговой штурм, принимать в нем участие, сравнивать идеи, умение дискутировать и диспутировать.

Перечисленные качества служат расширению и уточнению способностей учащихся. Эвристические способности учеников используются для формирования целей образовательного процесса.

дого поколения научным наследием, историей, и содержанием исследований своих предков, основываясь на новых подходах.

Не малый вклад наши предки внесли и в развитие физики. Сегодня школьное образование ставит перед собой цель не просто описать жизненный и научный пути ученых,

а на примере их открытий, плодотворной научной деятельности в области просвещения, культуры и науки показать молодому поколению богатый и разнообразный нравственный мир нашего народа, воспитать гармонично развитое поколение.

Целесообразным для повышения интереса учащихся к урокам физики, результативности их деятельности и достоверности, полученных ими знаний является применение современных технологий обучения, позволяющих самостоятельное мышление, творческую активность и практические навыки школьников. Одной из таких технологий являются ролевые игры.

В настоящей статье мы хотим на примере ролевой игры «Ибн Сина и его современники» показать эффективность применения данной технологии.

Правильная организация работы обеспечивает её результативность. Многое зависит от распределения ролей. Здесь, необходимо помнить и о воспитательном значении подобных уроков. Роль великих мыслителей целесообразно доверять передовикам учебы.

В ролевой игре «Ибн Сина и его современники» принимают участие все учащиеся класса. В роли ведущего выступает лидер класса (или другой ученик). Кроме того, в ней принимают участие Ибн Сина, Бируни, Абдусмад (известный лекарь, учитель ибн Сина и Бируни), аль-Масихи (учитель Бируни), Ибн Ирок (учитель Бируни), Шах Маъмун, Али Аббос, (алхимик и астролог), другие ученики класса являются придворными.

Ведущий: год 1009 (393 хиджри). Древний Ургенч. Во дворце как никогда многолюдно. Здесь со всех концов города собрались ученые различных областей науки, их почитатели, дворовые, все, кто не безразличен к науке. Шах гордо сидит на своем троне. Ученые и придворные расположились согласно своему положению и статусу. По указанию шаха прекращается музыка, певцы и музыканты, танцовщицы покидают дворец. Шах Маъмун внимательно приглядевшись на собравшихся, останавливает взгляд на Бируни:

— Достопочтенный Абу Райхан, говорят, в северных краях земли по несколько месяцев светит солнце, и не бывает ночей, в чем же причина этого?

Бируни: мой господин, это один из сложнейших вопросов, на который предстоит ответить ученым. По мнению ученых, причина этого кроется в том, что Земля круглая и постоянно вращается.

Али Аббос: уважаемый Абу Райхан! В одном из оятах священного Корана от лица Всевышнего сказано: «**Мы постелили Землю как ковер**». Вы же сравнив его с шаром, к тому же утверждаете, что она вращается.

Бируни: наблюдения ученых свидетельствуют об этом. Многие, кто представляет познание причин явлений, им неизвестных, Аллаху, спорят со мной, и пытаются доказывать свои не обоснованные мысли. Если бы они знали науку о природе, могли бы понять, что не правы.

Ибн Ирок: дорогой мой Абу Райхан, как гласят легенды, тела подобно птице, летают в небесах...

Бируни: на мой взгляд, в этих легендах кроется какая-то научная истина. Например, масса одного и того же предмета на экваторе меньше его массы на полюсе. Причиной тому, скорость экватора Земли больше чем скорость полюса. Кроме того, все воды текут сверху вниз, причина этого, в том, что молекулы воды приближаются к центру Земли. На основании сказанного, ближе к истине то, что тела небесные по причине отдаленности от Земли и вращательного движения летают словно птицы.

Ибн Ирок: значит, другие тела в небе также как и планеты совершают вращательные действия, так по-вашему?

Бируни: тела небесные, также и планеты вращаются вокруг Солнца, это не значит, они совершают круг. Ибо наши наблюдения свидетельствуют, они, то приближаются к Солнцу, то отдаляются.

Али Аббос: Абу Райхан! Лучше не перечить шариату. Ведь ислам подтверждает, что солнце вращается вокруг Земли, вы же хотите сказать эти движения совершаются вокруг солнца.

Бируни: если мы скажем, что все планеты, в том числе и Земля, вращается вокруг Солнца, что запрещается? Даже астрономические наблюдения не могут отрицать этого.

Ибн Ирок: эти высказывания уважаемого Абу Райхана, являясь наиболее сложными проблемами, побуждают ученых рассуждать больше.

Абдусмад: уважаемый Масихи! Хотелось бы знать ваши рассуждения по поводу зрения, слуха и осязания.

Масихи: в этих вопросах я последователь учителя Фараби. Его мнения по поводу данного вопроса таковы: «Пять чувств — кожное, чувство вкуса, запаха, слух и зрение играют основную роль в познании окружающего человека предметов. Каждый из этих чувств возникает от непосредственного влияния предметов и их свойств на наши органы чувств. Если внешний предмет не воздействует на организм, не раздражает его, чувства не возникают. Например, глаз похож на зеркало, если на него воздействует свет, то в глазах возникают его образы. Колебания изменяющегося воздуха ударяются об уши, в результате мы слышим. Чувство вкуса похоже на это».

Шах Маъмун: Али Аббос! Вы помните свое давнее обещание превратить медь в золото, и переполнить им нашу казну? На ваши опыты мы потратили целую казну!

Али Аббос: мой падишах, нужно еще немного времени и средств. Видит бог, получится.

Ибн Сина (упрекая Али Аббоса): — мой шах, я наблюдал за опытами Аббоса, уверен, ничего из этого не выйдет.

Бируни: Али Аббос примерно за тридцать лет своей жизни зря потратил казну, я бы посоветовал заняться чем-то полезным, вместо подобных бессмысленных работ. Например, чтобы утолить жажду народа нужно копать каналы, заниматься орошением, и была бы польза от вас.

Ведущий: Али Аббос побледнел, колени его задрожали.

Али Аббос: мой шах, предоставьте небольшой срок.

Шах Маъмун: Али Аббос, сколько вам еще нужно лет, не ужели 30 лет было мало?

Ведущий: обиженный на Али Аббоса шах отворачивается, указывает на музыкантов, вновь звучит музыка...

Подобные игры не только повышают интерес к урокам физики, обогащают знания школьников в данной области, но и имеют большое воспитательное значение. Кроме того, обеспечивается межпредметная интеграция.

Литература:

1. М. Аминов, Ф. Хасанов. Буюк аждодларимиз. — Т.: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2010. — С. 208 б.
2. М.М. Иброҳимов. Физика ўқитишда Абу Али ибн Сино меросидан фойдаланиш. — Т.: Ўқитувчи, 1982. — С. 40 б.
3. Ф. Зикриллаев. Берунийнинг физика соҳасидаги ишлари. — Т.: Фан нашриёти, 1973. — С. 32 б.
4. Ўзвийлаштирилган Давлат таълим стандарти ва ўқув дастури. (Математика, Физика, Информатика ва хисоблаш техникаси асослари 5–9-синфлар). — Тошкент. «Янгийўл полиграф сервис», 2010. — С. 49–82.

Работа учителя русского языка и литературы с одаренными детьми в средней школе

Ягудина Роза Ильдусовна, учитель русского языка и литературы, педагог-психолог
Нурлатская СОШ (Зеленодольский район, Республика Татарстан)

Учитель-словесник обычно работает с одаренными учащимися, имеющими творческие, академические, лидерские способности. Это является основным фактором при определении направлений деятельности по развитию их дарований: **творческая деятельность** (развитие навыков авторского литературного, музыкального, сценического творчества), **научно-исследовательская деятельность** (развитие академических способностей, формирование навыков научно-исследовательской, поисковой деятельности), **профориентационная деятельность** (помощь в профессиональном определении и развитии навыков и умений, необходимых для определенной профессии), **организаторская деятельность** (развитие лидерских способностей).

С этой целью создано школьное научное общество «Озарение» (8–11 кл.). В него входят учащиеся с выраженными академическими способностями, обладающие интересом к науке, желающие заниматься серьезной исследовательской деятельностью. Работа научного общества проходит один раз в неделю во внеурочное время. В основном учащиеся исследуют жизнь творчество литераторов, ученых, видных деятелей. Работы заслушиваются на школьных научно — практических конференциях, затем их авторы участвуют в конкурсах, научно-практических конференциях различного уровня (Республиканские научно-практические чтения им. Каюма Насыри, «Рождественские чтения», «Онегинские чтения», «Славянские чтения» Республиканская научно практическая конференция им. Л.Н. Толстого, Международный творческий конкурс «Звезда нового века» и др.)

Примерные темы научно-исследовательских работ учащихся — призеров: «Символика неба в романе Л.Н. Толстого «Война и мир», «Символика розы в мировой литературе (живописи, музыке, прикладном искусстве и др.),

«Образ воды в русской литературе», «Тема сыновнего долга в произведениях К. Паустовского, А.Платонова, В.Распутина», «Чистополь в судьбе и творчестве советских литераторов», «Два великих проповедника», «Нравственные уроки сказок К. Чуковского» и др.

Для развития поисково-исследовательских способностей одаренных учащихся функционирует клуб юных краеведов «Поиск» при школьном краеведческом музее. Школьники активно занимаются изучением истории, культуры, традиций народов родного края, создают исследовательские работы, основанные на краеведческом материале. Они развивают не только свои творческие, исследовательские, коммуникативные, организаторские способности, но и вносят большой вклад в изучение истории родного края, в пополнение фондов школьного музея.

Члены клуба регулярно участвуют в краеведческих конкурсах различного уровня (Муниципальные: «Жуковские чтения», Республиканские научно-практические чтения им. Каюма Насыри, «Тайны родного края», «Военная история Зеленодольского района», «Выдающиеся люди Заволжья», «Семейная реликвия как частица Родины» др.).

Вот некоторые темы поисково-исследовательских работ учащихся по краеведению: «В мире байтов родного села», «Частушки жителей моего села», «Ворота моего села», «Солдатская родословная», «Учительская династия», «Тайны фронтового дневника», «История солдатской гимнастерки», «Пишу письмо перед началом боя», «Мы дети страшных лет России» (О жертвах сталинских репрессий), «Я родом из войны» и др.

Работа клуба «Поиск» организована во внеурочное время. Но многие темы исследований даны учащимся на уроке в качестве дополнительного углубленного за-

дания. Например, после изучения сказки-были «Кладовая солнца» учащиеся получили задание написать исследовательскую работу «Дети военной поры в моей семье», «Следы войны в моей семье» (6 кл.)

Изучая творчество репрессированных писателей, члены клуба получают особое задание: провести поисково-исследовательскую работу «Мы дети страшных лет России» (О жителях села — жертвах сталинского террора) и др.

Для учащихся 6–7 классов со сценическими способностями практику работу подросткового психологического театра «Затейник». Сюда входят не только одаренные сильные учащиеся, но и «трудные» подростки. Искусство, коллективная творческая деятельность способны помочь подростку в его личностном становлении, в правильном выборе жизненных ориентиров. В кружке занимаемся постановкой литературно-музыкальных композиций, музыкальных сказок на новый лад, инсценированием программных произведений: «Репка», «Колобок», «Вечер сказок А. Пушкина», «В мире басен Крылова», «Осенние поделки» и др. Театральная группа ставит свои спектакли и композиции в больнице, детском садике, детском доме, перед пожилыми односельчанами. Ребята получают огромную радость от возможности творческой самореализации. Занятия театра проводятся 1–2 раза в неделю.

Старшеклассники, влюбленные в литературу, театр, музыку, объединены в литературно-драматический кружок «Чайка». Они проводят литературно-драматические вечера, читательские конференции, ставят спектакли.

Кружок имеет славную историю, регулярно проводятся вечера встречи с бывшими выпускниками-кружковцами. Были проведены следующие вечера: «Ты боль российская и рана...» (О творчестве В. Высоцкого), «Неповторимое имя — Марина...» (О творчестве М. Цветаевой), «О, святое материнство!» (По повести Ч. Айтматова «Материнское поле»), «Берегите матерей!» (По поэзии Р. Гамзатова), «Я в душу ранен тобой, Афганистан»; поставлены спектакли по программным литературным произведениям А. Чехов «Вишневый сад», А. Островский «Гроза», А. Фадеев «Молодая гвардия» и др.

Учащиеся, обладающие литературными способностями, объединены в кружок «Вдохновение». Они создают художественные произведения различных жанров, выступают с ними на школьных литературных вечерах, на муниципальных конкурсах: «Проба пера», «Крылья Пегаса», «Онегинские чтения» и др. Члены кружка выпускают литературную газету «Вдохновенье» (1 раз в четверть). Кружок собирается 2 раза в месяц.

Кроме названных конкурсов, одаренные учащиеся участвуют в Международном интернет-конкурсе «Звезда нового века» для детей с очень широким спектром творческих дарований.

Практику поездки с одаренными детьми в театры г. Казани, по достопримечательным местам: в Болдино, Раифу, о. Свяжск, музей К. Насыри, Г. Тукая, М. Горького, походы в лес, к Святому роднику.

В конце учебного года на общешкольной линейке проходит награждение учащихся, которые успешно представили школу на олимпиадах и конкурсах разного уровня.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Специфика моделирования и статистической обработки анкет (на примере СДЮСШОР «Буревестник»)

Баранова Екатерина Антоновна, студент;
 Филинова Александра Михайловна, студент;
 Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Соловьева Евгения Владимировна, тренер-преподаватель по регби
 Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Педагогическое моделирование (далее в работе — моделирование) как метод исследования обеспечивает современное педагогическое образование и любое другое из выделенных классификатором направлений педагогического взаимодействия (воспитание, социализация, адаптация и пр.) всей совокупностью систем принципов, условий, средств, форм, методов, методик и технологий организации педагогического взаимодействия. Под педагогическим взаимодействием будем понимать специфично выделенное одно или несколько направлений, а также всю совокупность действий категорий современной педагогики.

Материал анкеты представлен на рис. 1. Данные, определяемые исследованием, лежат в поле социализации и самореализации девушек, занимающихся регби.

Итак, саморазвитие и самореализация связаны с моделями, функциями, типами, условиями, тенденциями социализации личности.

Под *саморазвитием* будем понимать процесс, стимулирования и констатации результатов решения проблем, дилемм, задач изменения результатов всех категориальных явлений педагогического генеза, таких как,

обучение (обученность), воспитание (воспитанность), социализация (социализированность), адаптация (адаптированность) и пр.

Под самореализацией будем понимать построение и апробацию модели деятельности, где целеполагание лежит в плоскости реализации своих потенциальных возможностей, согласованных с личностными и социальными нуждами и проблемами.

Под социализацией будем понимать процесс создания условий для реализации идей востребованности личности (субъекта деятельности и культуры) в микро-, мезо-, макро- и мегамиштабах, где деятельность и общение являются продуктами и векторами определения перспектив построения модели отношений и преобразований внешнего и внутреннего в структуре значимых и приоритетных ресурсов среды, создающей и преобразующей человека, и систему сред, определяющих включенность и востребованного в них самого человека и его продуктов деятельности и общения.

Рассмотрим распределение данных анкетного материала, проведенного со спортсменами-регбистами в жен-

Анкета			
Фамилия _____	Имя _____	Отчество _____	
Дата рождения: _____	число _____	месяц _____	год рождения _____
Как Вы стали заниматься регби? Кто повлиял на этот выбор? _____			
Какие достижения у Вас есть в регби? _____			
Как давно Вы занимаетесь регби? _____			
Сколько лет Вы занимаетесь в СДЮСШОР «Буревестник»? _____			
Каким видом спорта Вы занимались до регби? И с какого возраста (если занимались)? _____			
Расскажите об истории игры в регби _____			
Приведите правила игры в регби _____			
Как Вы думаете – занятие регби помогает девушкам в жизни? _____			
Какие качества формирует регби у девушек? _____			
Чем Вы планируете заниматься после окончания спортивной карьеры в регби? _____			
Вы бы посоветовали девушкам заниматься регби? Почему? _____			

Рис. 1. Анкета социализации и самореализации девушек, занимающихся регби

ской гендерной выборке группы, состоящей из 50 человек. Таблицы 1–12 содержат материал об абсолютном и относительном распределении исследуемых ценностей, качеств, особенностей выбора и приоритетов у девушек-регбисток.

Таблица 1 иллюстрирует качество и специфику педагогической деятельности в структуре выбора девушек, где ясно, что педагоги, тренеры и учителя занимают значительно большую роль (как это и положено) в становлении и выборе будущего спортсмена (50%), кроме того, переход из другого вида спорта позволяет создать условия для дальнейших, ситуативно, социально и личностно обусловленных процессов самореализации и самосовершенствования, а в нашем случае — в регби данное направление практически составляет одну треть всех других направлений (32%). Специфика регби как вида спорта и возраст, в котором начинают заниматься девушки таковы, что самостоятельность и активность поиска в противовес мнению родственников и знакомых составляет примерно одну четвертую от всей выборки, — это объясняется и равновероятностью математического распределения, где все выделенные компоненты исследуемого процесса представляют собой одинаково значимое для респондентов явление и ценность, а случайность выбора разновозрастных спортсменок позволил доказательно объяснить полученные результаты.

Из таблиц 2 и 3 следует, что нет разрядов и достижений именно у тех спортсменок, которые только что стали заниматься данным видом спорта. За определенный период времени тренировок, начиная с года, появляются результаты, которые и говорят о способности спортсменок заниматься именно этим видом спорта.

Таблица 3 и 4 имеют идентичные данные, т.к. СДЮСШОР «Буревестник» своих воспитанниц берет и воспитывает с самого начала их карьеры регбиста.

Данные таблицы 5 определяют нам хорошо известное мнение, что в регби приходят девушки уже попробовав не один вид спорта. Может показаться, что есть несогласование с данными таблицы 1, но это не так. В таблице 1 отражены результаты объективного выбора девушек регби как вида спорта, а в таблице 5 — регистрация участия или отсутствия этого в других видах спорта.

В таблице 6 можно выделить три группы, в которых симметрия распределения показывает специфику выбора спорта как вида деятельности, пик приходится на подростковый возраст, а два других интервала (по 16%) на младший школьный возраст и юношеский. Полученные данные подтверждаются многочисленным мнением опытных тренеров по регби.

Таблица 7 представляет распределение данных о знании истории регби, из нее видно, что есть определенный процент девушек-регбисток, которые не акцентируют внимание на истории регби, хотя по наличию достижений их нельзя отнести к отстающим, — скорее всего — это группа успешных спортсменок.

Из таблицы 8 видно, что хорошо объяснить правила игры в данной выборке могут только 6%, но это не го-

ворит о том, что девушки-регбистки не умеют объяснить — просто, зная правила игры, они не акцентируют своего внимания на том, что их можно описать в анкете, т.к. расхожее в спортивной среде регбистов мнение о том, что если они знают правила игры, то их знают — все. И сокращения в указанном ими перечне понятны только им самим, их группе и выборке.

Эмоциональные ответы о регби как виде спорта и значимости регби в жизни спортсменок не вошли в таблицу 9, но в ней представлено то, что 100% спортсменок определяют свой выбор с дальнейшими перспективами саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Только 8% спортсменок, занимающихся регби используют не научную, а обыденную терминологию в формулировании качеств, которые формируются в процессе занятий. Этот показатель говорит о том, что не только развивается тело, но и образ мысли, модели поведения, отношений, преобразований в структуре любимой деятельности, а специфика отражения качеств иллюстрирует позитивные переживания и чувства, связанные с любимым видом спорта.

Распределение, представленное в таблице 11, иллюстрирует специфику сформированности ценностей и своевременность развития спортсменок, т.к. 90% знают направление дальнейшего устройства в своей жизни, из них 82% будут учиться или работать, только 8% подразумевают, что они заведут семью и будут воспитывать своих детей.

Таблица 12 отражает 100% в сформированности интересов девушек-регбисток своей деятельностью и дальнейшей их ориентации на пропаганду здорового образа жизни, спорта и физической культуры.

Мы отразили особенности и необходимость социализации, саморазвития, самореализации, объяснили специфику распределения ответов по заданным вопросам разработанной анкеты, системно представили положения о возможностях и нюансах социализации и самореализации девушек, занимающихся регби.

Кроме того, необходимо отметить, что модели социализации и самореализации девушек-регбисток трансформируются согласованно с выбранным диапазоном респондентов, т.к., начиная с подросткового возраста, девушки активно ведут поиск своей дальнейшей жизни, и возможность оставить спорт ведущим направлением своего будущего представляет интерес для группы девушек, превышающей 70%. Этот результат говорит об очень хорошей подготовке и целенаправленной, объективной, грамотной профессионально-педагогической работе тренеров СДЮСШОР «Буревестник».

Специфика моделирования анкеты и статистическая ее обработка определяют направления будущих работ, т.к. формирование всесторонней личности — идеал, за которым следовали и будут следовать еще не одно поколение, но которого без существенных усилий получить практически не возможно.

Таблица 1

Как Вы стали заниматься регби? Кто повлиял на этот выбор?	Самостоятельно, узнала из СМИ и др. источников информации	Педагоги, тренеры, учителя (искл. перехода)	Родственники, друзья, знакомые	Переход из другого вида спорта
Количество, чел.	13	9	12	16
Относительный результат, %	26	18	24	32

Таблица 2

Какие достижения у Вас есть в регби?	Нет разрядов	Есть разряды
Количество, чел.	14	36
Относительный результат, %	28	72

Таблица 3

Как давно Вы занимаетесь регби?	До года	От года до двух лет	От 2-х до 4-х лет	Более 4 лет
Количество, чел.	15	11	14	10
Относительный результат, %	30	22	28	20

Таблица 4

Сколько лет Вы занимаетесь в СДЮСШОР «Буревестник»?	До года	От года до двух лет	От 2-х до 4-х лет	Более 4 лет
Количество, чел.	15	11	14	10
Относительный результат, %	30	22	28	20

Таблица 5

Каким видом спорта Вы занимались до регби?	Занимались	Не занимались
Количество, чел.	45	5
Относительный результат, %	90	10

Таблица 6

И с какого возраста (если занимались)?	С 4–9	С 10–14	Старше 14
Количество, чел.	8	34	8
Относительный результат, %	16	68	16

Таблица 7

Что Вы знаете об истории регби?	Ничего	Что-то
Количество, чел.	11	39
Относительный результат, %	22	78

Таблица 8

Знание и умения объяснить правила игры в регби	Могут объяснить	Не могут объяснить
Количество, чел.	3	47
Относительный результат, %	6	94

Таблица 9

Как Вы думаете — занятие регби помогает девушкам в жизни?	Да	Нет
Количество, чел.	50	0
Относительный результат, %	100	0

Таблица 10

Какие качества формирует регби у девушек?	Терминология научная	Терминология обыденная
Количество, чел.	46	4
Относительный результат, %	92	8

Таблица 11

Чем Вы планируете заниматься после окончания спортивной карьеры в регби?	Учеба	Работа, связанная с регби	Семейным устройством	Не знаю
Количество, чел.	5	36	4	5
Относительный результат, %	10	72	8	10

Таблица 12

Вы бы посоветовали девушкам заниматься регби? Почему?	Да	Нет
Количество, чел.	50	0
Относительный результат, %	100	0

Литература:

1. Баранова, Е.А. Культура самостоятельной работы и модели самореализации девушек-регбисток / Е.А. Баранова, Е.В. Соловьева, О.А. Козырева // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: материалы Региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 22 апреля 2011 г.) / отв. ред. Э.М. Рянская. — Нижневартовск: НГТУ, 2011. — с. 50—54.
2. Соловьева, Е.В. Культура самостоятельной работы и самореализация девушек-регбисток / Е.В. Соловьева, О.А. Козырева, Е.А. Баранова // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. — Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2011. — с. 183—185.
3. Соловьева, Е.В. Культура самостоятельной работы в структуре самореализации девушек-регбисток / Е.В. Соловьева, Е.А. Баранова, О.А. Козырева // Проблемы и перспективы развития образования в России: материалы VIII Международной научно-практической конференции. — Новосибирск: изд-во НГТУ, 2011. — С. 242—245.
4. Соловьева, Е.В. Особенности социализации и самореализации девушек-регбисток в специализированной детско-юношеской спортивной школе олимпийского резерва «Буревестник» / Е.В. Соловьева, О.А. Козырева, Д.А. Синева // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы Международной научно-практической конференции. — Часть 2. — Новокузнецк, 2011. — с. 166—169.

Применение комплексной методики детского клуба «КАЙ» для образования и развития детей младшего школьного возраста с нарушениями здоровья в процессе медико-педагогической реабилитации

Коновалова Оксана Никитична, аспирант
Московский институт открытого образования

Существующая система образования характеризуется значительной вариативностью программ обучения, реализация которых сопровождается интенсификацией учебного процесса, увеличением учебной нагрузки, снижением двигательной активности, что само по себе негативно влияет на состояние здоровья детей и способствует развитию патологии костно-мышечной системы и повышению общей заболеваемости. Дети школьного возраста с отклонениями в состоянии здоровья составляют около 700 тысяч, однако коррекционные занятия с данной категорией детей проводятся только 20–30 % случаев. [2, стр.11] Отношение к образованию детей с физическими отклонениями — это определённый индикатор: от того, как государство относится к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья, можно судить и о государственной стратегии по обеспечению равных возможностей для всех детей. Практика показывает, что система социальной защиты и общего образования с проблемами связанными с особенностями развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата не справляется. Сегодняшний досуг детей часто является однообразным, в нем преобладают пассивные формы проведения свободного времени. А ведь именно различные структуры дополнительного образования владеют неограниченным потенциалом в деле воспитания и социальной адаптации детей. Система дополнительного образования, в силу особенностей ее организации имеет возможность осуществлять индивидуальный подход при использовании методических приемов в зависимости от потребностей в реабилитации каждого из воспитанников. Кроме того, дополнительное образование в большой своей части связано с различными видами творчества, имеющего огромный оздоравливающий потенциал. [3, с. 27] Физическая культура — важный фактор, оказывающий разностороннее влияние на укрепление организма, в том числе детей с разнообразными нарушениями здоровья. Особенно актуально привитие детям стойкого интереса к занятиям физическими упражнениями, обучение их доступным двигательным умениям в младшем возрасте. В этом возрасте происходит активное физиологическое и духовное формирование ребенка, ребенок очень восприимчив, авторитет взрослого непререкаем, что позволяет заложить правильные понятия, нравственные установки и культуру здорового образа жизни.

В данной работе мне бы хотелось описать опыт работы с детьми младшего школьного возраста на базе детского спортивно-оздоровительного клуба «КАЙ» в рамках до-

полнительного образования с использованием комплексной методики развития и образования детей, в том числе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нервной системы. Именно комплексное применение различных педагогических методов дает положительный результат и способствует разностороннему развитию ребенка, его успешной адаптации, а также повышает эффективность медицинской реабилитации детей с нарушениями здоровья. Образование, в том числе и дополнительное и воспитание детей младшего школьного возраста представляет особый интерес для рассмотрения, и его особенности связаны с возрастными особенностями детей, о которых необходимо упомянуть отдельно. Также необходимо осветить те нарушения здоровья и связанные с этим педагогические и психологические проблемы детей, о которых пойдет речь в данной работе.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6–7 до 10–11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу.

Б.Т. Лихачев пишет: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни». Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности.» [10] В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют вторым физиологическим кризом) лежит отчетливый эндокринный сдвиг — включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Такая физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации всех резервов. [1, с. 114] В то же время происходят глубокие изменения в личности младшего школьника, свидетельствующие о 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, приобретающего собственный опыт деятельности и поведения в этом мире. [11] К 7 годам морфологически созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и тор-

можения, необходимого для развития целенаправленного произвольного поведения. Поскольку мышечное развитие и способы управления им не идут синхронно, то у детей этого возраста есть особенности в организации движения. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем дети лучше выполняют сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности (например, при письме). Мышцы в младшем школьном возрасте еще слабы, особенно мышцы спины, и не способны длительно поддерживать тело в правильном положении, что приводит к нарушению осанки. Мышление у детей в этом возрасте также отличается наглядно-образным характером, неотделимо от восприятия конкретных особенностей изучаемых явлений, тесно связано с деятельностью воображения. Дети пока с трудом усваивают понятия, отличающиеся большой абстрактностью, так как кроме словесного выражения они не связаны с конкретной действительностью.

Формировать личность — отмечают многие писатели, педагоги, деятели культуры (Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), — особенно важно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте. «Главная цель развития личности — полная реализация человеком самого себя, своих способностей, возможностей, полное самовыражение и самораскрытие. Но это качество невозможно без участия других людей, в ситуации изоляции и противопоставления себя людям». [2, с. 21]

Хочется упомянуть еще о таком аспекте. Детей с различными нарушениями здоровья или психическими особенностями подчас не принимают в секции и кружки, не берут в спортивные команды. Часто педагоги, не желая возиться с таким учеником, не привлекают этих детей в различные мероприятия, выбирая более способных и развитых. Таким образом, дети с нарушениями в нашей стране обречены. Они не получают возможностей для развития полноценной и полноправной личности. Такие дети не нуждаются в жалости, которая только способствует развитию комплекса неполноценности и ощущению ребенком имеющегося физического дефекта, они нуждаются в помощи и отношении к ним, как к обычным детям и самореализации. Привлечение таких детей в конечном счете, это приводит к развитию у ребенка силы воли. Сила воли может стать тем фактором, который определит его победы или неудачи в жизни. Люди с сильной волей преуспевают, а слабовольные легко пасуют перед любыми трудностями. Если с детства не готовить человека преодолевать неизбежно возникающие в жизни проблемы, он вырастает слабовольным.

Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание атмосферы психологического комфорта и поддержки. Одной из причин недостаточного внедрения методов образования, обеспечи-

вающих творческое применение знаний, является слабая разработанность теоретической концепции методов образования, которой свойственны описательность, эмпиризм. Вследствие чего образование, социально-педагогическая адаптация, реабилитация и интеграция таких детей проходит очень медленно. «Каждый ребенок уникален по своему, а больной — вдвойне» [4, с. 31].

Учебно-воспитательной работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, свойственна коррекционная специфика. Она направлена на развитие личности ребёнка, на закаливание его организма, развитие движений, чувственного опыта и мышления, включение ребёнка в посильный труд.

В своей работе с такими детьми мы используем принцип комплексности. Работа ведется в трех направлениях, обычно не пересекающихся между собой. Это спортивное, оздоровительное и творческое направления. И именно такая комплексная работа позволяет добиться хороших результатов. Важно и необходимо выявлять и сочетать традиционные педагогические методы, методы лечебной реабилитации и ЛФК, методы восточных единоборств и другие инновационные методы педагогики, позволяющие сделать процесс образования более доступным и оптимальным для таких детей, а процесс восстановления и реабилитации более эффективным и быстрым. Коррекция нарушений нервной системы и опорно-двигательного аппарата производится с помощью методов лечебной физкультуры и рефлексотерапии, разработанных на кафедре реабилитации спортивной медицины и лечебной физкультуры Российского Государственного медицинского университета в сочетании с оздоровительными средствами восточных единоборств и методами театральной педагогики. Принцип интеграции «способствует снятию напряжения, перегрузки детей за счет переключения на разнообразные виды деятельности в ходе занятия». [5, с. 14] Важно отметить, что основным интеграционным механизмом являются методы театральной педагогики, позволяющие сделать все применяемые методы более доступными и интересными для детей за счет присоединения эмоционально-образного восприятия, воображения и фантазии. При помощи методов театральной педагогики, можно значительно повысить эффективность лечебных и реабилитационных мероприятий и одновременно решить различные психологические и педагогические проблемы ребенка. В процессе таких занятий ребенок находится в наиболее естественных для себя условиях игры, что приводит к повышению качества выполнения поставленных перед ребенком задач. ИГРА — форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре, как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной

и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. [6, с. 79] Теорию игры, исходя из её социальной природы, разрабатывали Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев. Связывая игру с ориентировочной деятельностью, Д.Б. Эльконин определял её как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития». [9, с. 32] Единичей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все её аспекты, является роль. А потому, чтобы ход общей игры не прерывался, необходимо через всю последовательность упражнений провести сюжетно-ролевое содержание игры. В игре происходит формирование произвольного поведения ребёнка, его социализация. «Как феномен педагогической культуры игра выполняет важные функции: социализации, коммуникации, самореализации, диагностики и коррекции». [2, с. 41] Двигательные умения можно с успехом тренировать у каждого ребенка, что во многом зависит от природной одаренности — точного мышечного чувства, моторной ловкости. Способность регулировать различные сферы психической жизни имеет большое значение и складывается из конкретных контролируемых умений. Умения произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении, умения различать и сравнивать мышечные ощущения, умения определять соответствующий характер ощущений (напряжение — расслабление, тяжесть — легкость и др.), характер движений, сопровождаемых этими ощущениями (сила — слабость, резкость — плавность, темп, ритм), умения менять характер движений, опираясь на контроль своих ощущений. Есть возможность помочь детям развить это умения, используя механизм функционального психофизического единства. Этот механизм лежит и в основе Восточных единоборств, ведь восточные единоборства и каратэ, в частности — это «сложная система психофизического тренинга, способствующая развитию физической и духовной культуры», [4, с. 42] как любое искусство. Методами театральной педагогики можно развить фантазию и воображение, а адекватные образы фантазии и яркие эмоции позволяют сделать движение более точным и правильным, «каждое наше движение на сцене, каждое слово должно быть результатом верной жизни воображения». [7, с. 84] Каждое упражнение включает фантазию (мысли, образы), чувства (эмоции) и движения ребенка для того, чтобы он учился произвольно воздействовать на каждый из элементов этой триады. «В творческом состоянии большую роль играет полная свобода тела, то есть освобождение его от того мышечного напряжения, которое бессознательно для нас самих владеет им не только на сцене, но и в жизни, как бы сковывая и мешая ему быть послушным проводником наших психических движений.... Поэтому развить в себе привычку к освобождению тела от из-

лишней напряженности — значит устранить одно из существенных препятствий к творческой деятельности» [8, с. 67]

Еще одним важным фактором для создания оптимальной среды развития детей является привлечение и проведение занятий и мероприятий с детьми разного возраста, одновременно со здоровыми детьми и детьми с различными нарушениями и отклонениями. Формируется общество, в котором старшие отвечают за младших, младшие чувствуют поддержку, все дети чувствуют себя полноценными и востребованными. Таким образом, развитие личности, формирование у нее личностных установок, нравственных понятий, ответственности, социальной активности происходит естественным путем, а не директивно.

Для подтверждения наших наблюдений и предположений о необходимости и важности применения комплексной методики в процессе образования и воспитания детей с нарушениями здоровья было проведено исследование. В данном исследовании мы хотели доказать, что применение различных методов и их сочетание позволяет сделать процесс образования и развития более оптимальным и интересным, а следовательно эффективным, облегчить и ускорить лечение и восстановление, способствует нормализации нервно-психической сферы деятельности ребенка. Именно комплексное применение лечебно-оздоровительных методов, методик изучения восточных единоборств и средств театральной педагогики позволит наиболее эффективно и быстро решать педагогические проблемы детей данной категории.

Целью исследования было выявление оптимальных сочетаний традиционных педагогических и лечебных методов, методик изучения каратэ и методов театральной педагогики, составление программ, позволяющих сделать образовательный процесс более быстрым и качественным. Эксперимент осуществлялся с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Все дети имели психологические проблемы и являются пациентами Центра психолого-педагогической реабилитации. В ходе эксперимента были отобраны, опираясь на физиологическую обоснованность, определенные упражнения и методы театральной педагогики, ЛФК, методики изучения каратэ. В течение эксперимента к детям применялась комплексная методика образования. Дети осваивали упражнения психо-физического актерского тренинга, пластики, рече-голосового тренинга, в сочетании с традиционной лечебной физкультурой и восточными единоборствами. В течение года дети участвовали в постановках этюдов, сказок, показательных выступлений. Постоянно проводился мониторинг состояния ОДА и нервной системы. Одновременно проводились занятия с контрольной группой детей без применения данной методики, занятия проводились по одному какому-либо направлению. По истечении срока эксперимента была произведена оценка детей в присутствии педагога допол-

нительного образования, социального педагога, психолога, дефектолога, врача ЛФК, педиатра и детского хирурга-ортопеда данных о состоянии детей. Затем был произведен анализ полученных данных и сравнение этих данных с данными, полученными при осмотре контрольной группы детей.

Оценка данных производилась по следующим критериям:

- 1). Общее состояние ребенка.
 - Настроение;
 - Состояние общей резистентности организма (заболеваемость острыми респираторными инфекциями за год)
 - Активность, желание и готовность ребенка к участию в коллективной деятельности;
 - 2). Состояние опорно-двигательного аппарата.
 - Тестирование состояния осанки: выявление признаков ассиметрии положения лопаток, надплечий, треугольников талии, положение и форма позвоночника, наличие и выраженность кифозических изменений.
 - Определение состояния свода стопы: плантография, исследование походки.
 - Определение состояния мышечного аппарата: исследование тонуса, сухожильных рефлексов, динамометрия.
 - Определение двигательных функций: объем произвольных движений, координированность при выполнении этих движений
 - Определение состояния вестибулярного аппарата и функций мозжечка:
- Тест для определения развития координации (отклонения в 2-х или более пунктах подтверждает наличие нарушений развития координации).
- 3). Состояние нервной системы и психики.
 - Определение и выявление признаков невротизации: наличие беспокойства, характер сна, страхи, повышенная утомляемость, головные боли.
 - Определение состояния возбудимости и торможения;
 - Определение и выявление патологических процессов: логоневрозов, заикания, синкинезий, дисграфии, дислалии и т.д.
 - Определение состояния эмоциональной сферы: частота и причина смены настроения, явления агрессии, обострения проявления раздражительности и т.д.
 - Определение общей тревожности;
 - 4). Состояние других систем и функций организма.
 - Физическое развитие: определение соответствия роста и веса, окружности головы и грудной клетки.
 - Определение параметров функционирования сердечнососудистой системы: измерение частоты сердечных сокращений, артериального давления, аускультация тонов сердца, функционального состояния с помощью нагрузочных тестов.
 - Определение состояния дыхательной системы: измерение частоты дыхания, аускультация легких, спирометрия.

5). Сбор анамнестических данных.

- Данные по развитию ребенка;
- Данные о свойствах общения: в семье, в образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования;
- Данные о свойствах учебной деятельности и течении процесса адаптации в школе и других детских коллективах: мотивация, учебно-познавательная активность;
- Данные о свойствах самосознания.

Следует отметить, что в результате применения комплексного подхода в процессе медико-педагогической реабилитации дети за короткий срок получили необходимое коррекционное воздействие на организм. Приобрели полезные навыки, которые были освоены ими на эмоциональном, интеллектуальном и двигательном уровнях. Они научились чувствовать и понимать собственное тело, владеть им, проявлять свои индивидуальные особенности. Дети раскрепостились и избавились от многих комплексов. Они совершенно естественно и спокойно чувствовали себя на занятиях и во время проведения различных коллективных мероприятий. Все это отразилось и на их внешних контактах и возможностях. Несомненно, занятия оказали положительное влияние на процесс социальной адаптации, особенно у детей, первый год обучающихся в школе.

После оценки полученных данных, их обработки и сравнения данных, полученных при осмотре детей экспериментальной группы с данными, полученными при осмотре детей контрольной группы, были сделаны следующие выводы:

1. Применение комплексной методики в процессе медико-педагогической реабилитации в рамках дополнительного образования оправдано и необходимо.
2. Комплексная методика образования, включающая методы театральной педагогики, методы обучения каратэ, методы лечебной физкультуры и оздоровления, позволяет ускорить и облегчить процесс восстановления нарушенных функций организма.
3. Процесс реабилитации с применением данной методики у детей младшего возраста физиологически обоснован и оптимален.
4. Образовательный процесс детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нервной системы в результате применения комплексной методики клуба «КАЙ» становится более интересным и доступным для данной категории детей, а восстановление и социальная адаптация проходят более эффективно.

В жизни ребенка двигательная деятельность является основным фактором активной биологической стимуляции механизмов адаптации к жизни, главным физиологическим фактором его развития. Дети с нарушениями нервной системы и двигательных функций ограничены с своих возможностями и, соответственно, не имеют возможности нормально развиваться и реализовывать себя. Таким образом, создание оптимальных методик образо-

вания, развития и реабилитации, создание программ для таких детей и применение методов, позволяющих повы-

сить эффективность образовательного процесса таких детей, кажется нам актуальным и обоснованным.

Литература:

1. Белов С.Ю. «Физиология детей и подростков» Москва 2003 г. Стр.114
2. «Внешкольник» №1 2008 г. стр.21
3. «Дополнительное образование и воспитание» №6 2007 г. стр.27
4. «Дополнительное образование и воспитание» №8 2007 г. стр.31
5. «Дополнительное образование и воспитание» №9 2006 г. стр.14
6. Соколов Д. «Сказки и сказкотерапия», изд. Класс 2005 г. стр.79
7. К.С. Станиславский «Моя жизнь в искусстве» Москва «Вагриус» 2000 г. стр.84
8. К. С. Станиславский «Работа актера над собой», Москва 1998 стр.67
9. Д.Б. Эльконин «Психология игры» М. 1997 г. стр.32
10. www.5ballov.ru
11. <http://image.websib.ru/05/>

Школьный музей: история и перспективы развития

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

Современный музей образовательного учреждения (школьный музей) является уникальной точкой преломления культуры и образования. Следовательно, «музейность» здесь приобретает новое качество — передача социальной памяти, что составляет сущность любого музея, осуществляется как акт творческой реализации и самореализации, воспитывающего культуротворчества.

Проблемы возникновения, развития и использования в воспитательном процессе школьных музеев исследуются достаточно широко, как в работах зарубежных, так и отечественных авторов, начиная с рубежа XIX-XX вв. Так в работах Я. Борина, И.М. Гревса, А.У. Зелленко, А. Лихтварка, Н.А.Хиткова и др. раскрывается специфика работы музея с детской аудиторией. В работах В.Е.Туманова, М.Ю. Юхневич, Е.Г. Вансловой, Г.Ю. Элькина, З.А. Огризко обобщен опыт работы школьных музеев, освещены цели, задачи, формы их деятельности. В работах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Н.К. Крупской, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Давыдова обоснованы основные педагогические принципы и подходы, которые используются в деятельности школьных музеев.

К школьному музею как типу наиболее близок детский музей, который, как и школьный обращен к детской аудитории и семье, направлен на развитие и воспитание детей и подростков. Характеризуя сущность и содержание деятельности музея с детьми, понятия «школьный музей» и «детский музей» можно рассматривать как идентичные, поскольку они обозначают не столько месторасположение музея (в школе или вне школы), а специфику работы с детской аудиторией.

Историографический обзор научных исследований в сфере музейной педагогики позволяет утверждать, что нет единой точки зрения на вопрос, где именно впервые появились детские музеи. Ряд исследователей считает, что родиной детских музеев является Англия, где в 1872 г. принцем Уэльским в Лондоне был открыт Музей детства, который являлся частью Южно-Кенсингтонского музея и специализировался на собирании разного рода раритетов, но в особой степени — на коллекциях костюмов, игрушек и игр разных стран. Однако целенаправленная работа с детьми и учителями началась лишь с 1920-х годов [1, с. 53].

Многие специалисты считают США родиной детских музеев, где в период с 1899 по 1925 г. появилась целая группа музеев, которые в своей деятельности опирались на педагогические концепции. Первый из них — Бруклинский детский музей (Нью-Йорк) — был создан по инициативе учителя естественной истории А. Галупп в 1899 году. В соответствии с ее концепции, музей должен стать средой, где дети не только имеют возможность видеть разнообразные экспонаты, но и ощущают себя свободными участниками интересных и разнообразных событий, приключений, действий [2]. Следовательно, с этого времени начинается история совершенного нового типа музея, в котором все — состав коллекций, приемы экспонирования, методы и формы работы с аудиторией — имеет свою специфику, обусловленную ориентацией на интересы и потребности детей.

В России тесное и гармоничное взаимодействие музеев и образовательных учреждений началось еще в середине XIX века. Можно выделить несколько моделей вза-

имоотношений между школой и музеем: «омузеивание школы» (XIX век), «школоцентристская» модель (начало XX века), появление школьных краеведческих музеев и их ориентация на государственные музеи (50–60-е годы XX века), формирование сети школьных музеев разного профиля и модификация взаимоотношений школы с музеями государственными (60–90-е годы XX века).

Школьный музей рубежа XIX и XX вв. в значительно меньшей степени, чем какой-либо другой, был собранием раритетов. Н.А. Хитков — автор одной из первых монографий о подобных музеях писал, что под школьным музеем нельзя понимать такое учреждение, где собраны те или иные редкости, потому что в школьном музее они только желательны, но не необходимы. Школьный музей есть просто собрание коллекций, приборов, картин и вообще всего того, что повседневно употребляется в школе, где введено наглядное преподавание, поэтому программа такого музея должна быть самая обширная и многообразная [3].

Другой исследователь этого периода отмечал, что всякий предмет мог представлять ценность для такого музея: «камень, валяющийся на дороге... коробочка от спичек... старое гнездо птички, шмеля, нарост на дереве, раковина, пуговица», коль скоро он становился объектом пристального наблюдения и средством познания окружающего [4]. Причем особое значение при сборе материалов придавалось связи с местными условиями, с краеведением.

Таким образом, школьный музей был самым непосредственным образом включен в учебный процесс для осуществления наглядного метода преподавания, знакомства с действительностью, с требованиями окружающей жизни. Другой отличительной его особенностью было то, что он являлся, как правило, плодом общих усилий, совместного творчества учащихся и педагогов, которые вместе занимались сбором или изготовлением пособий.

Я.Борин отмечал, что помимо того, что музей в школе являлся условием для воспитания полезных и необходимых для жизни навыков, для возбуждения любознательности, для построения правильных представлений и понятий об окружающей жизни, он был способом налаживания контактов, одухотворения взаимоотношений учителя с детьми, служил также «прекрасным побудителем к дальнейшему самообразованию и самого учителя» [5, с. 13].

Детские музеи, которые создаются в 1920–1930 гг., можно назвать, если пользоваться современной терминологией, авторскими, поскольку за каждым из них стояла яркая личность его создателя.

А.У. Зеленко был автором неосуществленного проекта Детского музея-дворца, концепция которого в то время не знала аналогов. Основываясь на том, что ребенок познает мир через все органы чувств, и радость его «от впервые виденного, осязанного, понюханного, испробованного несравненно ярче, чем у взрослых, а потребность в таких ощущениях сильнее», он считал, что детский музей

«должен подойти к детям, прежде всего, методом чувственных восприятий и... помочь в выработке «чувственной грамотности» [6, с. 87]. Все в нем следует устроить так, чтобы дети загорелись желанием увидеть, услышать, пощупать, попробовать, а также совершить открытия и что-нибудь сделать своими руками. Поэтому в проекте А.У. Зеленко есть отделы «смешных вещей» и «вкусных вещей», «света и тьмы», «шумов и музыки», «ощупай и угадай», «любопытных запахов», а наряду с этим — «серьезных научных интересов», «открытий и изобретений», «общественных интересов и современной жизни», «замечательных людей» др.

Ф.И. Шмит считал, что образовательный музей представляет собой мастерскую, где «возможны замены подлинников слепками, копиями, моделями, фотографиями памятников» [7, с. 42]. Одновременно с тем, что детский музей как вариант учебного является мастерской, образовательным пространством, местом проявления активности ребенка, он, по замыслу Ф.И.Шмита, представляет ценность как центр изучения психологии детского творчества.

С начала 1930-х гг. школа была ориентирована на осуществление идей политехнизации с широким использованием краеведения. В инструкции Наркомпроса РСФСР «Об укреплении работы и связи музеев со школами» (1938) прямо указывалось на необходимость организации выставок, уголков краеведения в школе [8].

Таким образом, подводя итог краткому ретроспективному обзору развития школьных (детских) музеев, можно выделить следующие тенденции: с начала своего возникновения на рубеже XIX–XX вв. вплоть до конца 1920-х гг. школьный музей создавался исходя из потребностей в наглядном преподавании; в 30–40-е гг. — в связи с развитием школьного краеведения; с середины 50-х гг. — обозначается новая тенденция — ориентация на государственные музеи. К середине 1980-х гг. в России сформировалась весьма обширная сеть школьных музеев, которые в количественном отношении стали преобладать над всеми другими группами музеев, образующих структуру музейной сети страны.

К концу XX столетия число детских музеев существенно сократилось, тем не менее, в нашей стране представлены практически все типы музеев, которые существуют за рубежом: детские музеи, которые возникают в структуре традиционных, «взрослых» музеев на правах специально созданных подразделений; музеи, которые являются частью других, не музейных, детских культурно-образовательных центров; музеи, являющиеся частью инфраструктуры двух сфер — культуры и образования; самостоятельные детские музеи и др.

Современные исследователи развивают свое представление о детском (школьном) музее опираясь на подходы родоначальников музейной деятельности с детской аудиторией. По мнению Т.В. Галкиной детский музей — это интерактивное пространство для детской и семейной аудитории, в котором осуществляется познавательно-досуговая де-

тельность в специально организованной среде. Она отмечает, что в детском музее понятие «музейный предмет» подвергается трансформации — оно включает как предметы, обладающие признаками раритетности, так и типичные предметы. Более того, большинство экспонатов находится в открытом доступе, что неприемлемо для традиционных музеев. Наконец, самим детям предоставлена возможность «создавать музейный предмет». Такая установка детского музея, который не копит фондовые залежи, а работает с каждым музейным предметом, предлагая его для знакомства и изучения посетителю, что свидетельствует о повышенном внимании детского музея к другой сфере деятельности — культурно-образовательной [9].

Ю.Б. Яхно считает, что целью создания и деятельности школьного музея, является содействие развитию коммуникативных компетенций, навыков исследовательской работы воспитанников, поддержка творческих способностей детей, формирование интереса к отечественной культуре и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений [10].

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности школьного музея от государственного заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Феномен школьного музея состоит в том, что его образовательно-воспитательное влияние на детей наиболее эффективно проявляется в процессе их участия в осуществлении различных направлений музейной деятельности. Необходимо создать условия, чтобы музей не только «хранил и показывал», но и обеспечивал активную деятельность детей в процессе приобщения

к культуре. Данный подход определяется самой спецификой деятельности музея, в ходе которой ребенок способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически апробировать его и выработать.

Особенностями школьного и детского музея являются:

- наличие постоянной аудитории
- возможность использования коллекции музея в организации и проведении системных учебных (воспитательных) мероприятий;
- участие детей в ответственном деле сохранения музейных коллекций;
- большая, чем в других музеях доступность музейных коллекций;
- возможность проверить себя в будущей профессии;
- комфортная атмосфера для ведения диалога (учителя с учеником, посетителя с музейным предметом)
- собственные нормы социального поведения [11].

Таким образом, школьные и детские музеи являются одним из ярких явлений отечественной культуры и образования, эффективным средством обучения и воспитания подрастающего поколения. Школьный музей (как и детский музей, созданный при инициативе детей и в результате их исследовательского и творческого труда) — по существу универсальный общественный институт, сочетающий в себе признаки и функции исследовательского учреждения, общественного объединения, детского клуба по интересам, творческой мастерской, обладает поистине неограниченным потенциалом педагогического воздействия в осуществлении нравственного, патриотического, гражданского воспитания.

Литература:

1. Музееведение: История и историография. — СПб.: СПбГАК, 1995. — 234 с.
2. Макарова Н.Г. Детские музеи Америки: история и современность. М.: б.м., 1997. — 136 с.
3. Хитков Н.А. Школьный музей, его значение и организация. — Киев: б.м., 1915. — 23 с.
4. Завзин Школьный музей в Дрездене и народное образование в Саксонии // Учительский вестник. — 1910. — №6. — с. 30—31.
5. Борин Я. Как мы составляли у себя школьный музей // Вопросы и нужды учительства. — 1910 — Вып. 5. — с. 51—54.
6. Зеленко А.У. Школьный музей. — М.: Работник просвещения, 1927. — 104 с.
7. Шмит Ф.И. Музейное дело. Вопросы экспозиции. — Ленинград: А С А Д Е М И А, 1929. — 245 с.
8. Именнова Л.С. Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика: Дисс. канд. пед. наук. — Москва, 2004. — 213 с.
9. Галкина Т.В. Музейная педагогика: коммуникативный феномен экскурсии как базовой музейно-педагогической формы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2010. — Выпуск 4 (94). с. 63—76.
10. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. Б\м, 2006
11. Микулан И.Н. Школьный музей как средство формирования патриотизма учащихся. Дисс. ... кан. пед наук. — Ставрополь. 2006. — 176 с.

Вопросы организационно-педагогических основ воспитания личности в условиях дополнительного музыкального образования

Цыпляева Алла Викторовна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Вопросы организационно-педагогических основ воспитания личности в условиях дополнительного музыкального образования всегда были и остаются в центре внимания нашего государства и общественных структур и поэтому являются весьма важными и актуальными, особенно на современном этапе развития нашего общества, перестройке социально-экономических и политических отношений, развитии демократии и научно-технического прогресса.

Справедливо пишет автор статьи «Большая Москва, Медведково» Е. Полякова, что ребёнок, который на долгие часы приковывает себя дома к телевизору, перестаёт порой замечать солнечный закат или цвет морской воды, реже размышляет над книгой, нотами или картиной, реже остаётся наедине со своими думами и переживаниями. Обступающий нас мир в котором многое быстро становится для ребёнка привычным, а потому лишается свежести и ветшает. Как сохранить на долгие годы приращение детскому сознанию «чувство изумления», которым прониклась в стране чудес Алиса из прелестной сказки Люис Кэрролл? Не таится ли в быстром угасании этого наивного чувства опасность для развития высокой человеческой культуры, которую двигает не стандартизированная, а индивидуальная мысль — фантазия, часто представляющаяся удивительной, необычной, невозможной, парадоксальной... [7, с. 145]

Как воспитать личность ребёнка, воспитать человечность в маленьком развивающемся человеке? Один из принципиальных недостатков воспитания — вера в магическую силу логических поучений и велений, которые обрушиваются на воспитуемого с разных сторон — из уст педагога, родителей, со стороны детских изданий, из средств массовой информации, поучений и велений, которые нужно воспринять, вобрать в себя, усвоить, «проглотить» для того, чтобы стать достойным членом общества. А если воспитуемый не поддаётся воздействию, то усиливается поток нравоучений, забывая, что самое правильное, ценное, дорогое, облачённое в стандартно назойливую форму, способно вызвать внутренне сопротивление и привести к обратному результату.

Исследования известных учёных, педагогов доказывают возможность и необходимость раннего развития у детей музыкальных способностей, а вместе с ними формирование у ребёнка памяти, мышления, воображения. Музыка всегда претендовала на особую роль в обществе. В древние времена музыкально-медицинские центры лечили людей от тоски, нервных расстройств, заболеваний сердечнососудистой системы. Эмоциональное воздействие гармоничных звуков усиливается многократно, если

человек обладает тонкой слуховой чувствительностью. Развитый музыкальный слух предъявляет более высокие требования к тому, что ему предлагается. Обострённое слуховое восприятие окрашивает эмоциональные переживания в яркие и глубокие тона.

Музыкальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетический строй ребёнка, но и на его умственное развитие с учётом возрастной психологии. Воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи, воспитание ладового чувства связано с развитием способности нервной системы процессов торможения и возбуждения и других процессов, протекающих в организме.

Эта способность лежит в основе поведения человека и оказывает влияние и на физическое здоровье детей:

- развивает дыхательные мышцы;
- укрепляет нервную систему;
- помогает устранению дефектов речи (заикание, картавость, гнусавость).

Основной формой обучения музыке и музыкального воспитания является хоровое пение, так как оно оказывает на детей организующее и дисциплинирующее воздействие, воспитывает чувство коллективизма, дружбы, сплочённости, формируя творчески социально-активную личность. Хоровое пение обладает большой силой эмоционального воздействия и эффективнейшим средством воспитания эстетического, художественного вкуса, инициативы, фантазии, творческих способностей и определяет, таким образом, моральный облик личности.

Проблематика детского вокально-хорового воспитания в условиях дополнительного музыкального образования всегда служила основой специальных исследований. Многим видным учёным, деятелям педагогики и хоровой культуры. Тематика статей и публикаций Л. Абелян, И. Алиева, О. Апраксиной, В. Багадурова, Л. Бартеневой, В. Морозова, Л. Шаровой, И. Левинова, К. Никольской-Береговской, Т. Овчинниковой, Д. Огородновой В. Попова, И. Прянишникова, В. Сафоновой, Г. Струве, Г. Стуловой, П. Халабузарь и др. отличалась очень широким охватом. Создавались многие, в том числе экспериментальные методики, отражающие различные взгляды и подходы к вокальному воспитанию. Детский хор Института художественного воспитания, Ансамбль песни и пляски Московского дворца пионеров и школьников, Большой детский хор телерадиовещания, детские хоровые студии «Пионерия», «Весна», «Веснянка», «Радость», десятки и сотни других хоровых коллективов по всей стране стали оплотом хорового воспитания детей.

Однако, несмотря на важность и актуальность музыкального воспитания и, в частности, хорового пения как неотъемлемую часть комплекса развития личности обучающихся наша педагогика далеко не исчерпала все формы и методы работы с детьми, особенно на современном переломном этапе развития страны. Поэтому нам предстоит исследовать, развивать и совершенствовать новые перспективные и более эффективные методы воспитания творческой социально-активной личности школьника в условиях дополнительного музыкального образования.

Период перестройки приносит нам как положительные, так и отрицательные стороны. Так, в нынешних условиях появилась возможность расширения сети новых музыкальных учебных заведений различных типов на условиях самоокупаемости (хоз.расчёта), изменять содержание учебных планов, программ с учётом возрастающих потребностей в специалистах, разрабатывать самим учебным заведениям новые учебные программы, вводить в учебные планы новые предметы.

Но в то же время большое количество молодёжи ринулось в коммерческую деятельность. Меняется психология детей. Родителей больше беспокоит финансовое благополучие детей, чем призрачное музыкальное будущее. В связи с этим образовался отток части талантливейшей молодёжи из учреждений дополнительного музыкального образования (детских музыкальных школ, школ искусств, центров творчества и т.д.). Сократилась финансовая поддержка государственными структурами учреждений дополнительного образования детей.

В этих условиях с особой остротой становится проблема интереса, увлечённости детей музыкой как фундаментальная проблема школы. Обучающимся на уроках нужно учиться прилагать определённые усилия к достижению более высоких художественных результатов в исполнении музыкальных произведений. Но процесс духовного познания музыки должен приносить радость при живом соприкосновении с искусством.

«Учитель музыки, — отмечает Д.Б. Кабалевский, — всегда должен помнить, что если скука нетерпима на любом уроке, то трижды она нетерпима на уроке музыки, искусства» [5]. И Д.Б.Кабалевский выдвинул цель в своей программе: сформировать у школьников музыкальную культуру на основе целостного представления о музыкальном искусстве, его общественной роли и социальном назначении. Композитор видит огромную силу музыки в её способности эмоционального воздействия на духовную сферу человека, особенно в его детские и юношеские годы и поэтому рассматривает музыкальное воспитание как ничем не заменимое средство формирования мировоззрения молодёжи.

За минувшее время появились разные методики музыкального воспитания и обучения, многие из которых претендовали на исключительную истинность, но ни одна из них, пройдя проверку временем, не оказалась объективно совершенной, так как каждый преподаватель, работая по данной методике, получал свой, часто непохожий на ори-

гинал, результат. До сих пор остаются спорным и трактуются по-разному эталон звучания детского голоса, детского хора, особенно это заметно на смотрах, конкурсах хоров, во время обсуждения. Чисто или фальшиво поёт хор — это ясно всем, а вот звук?! Здесь бытует субъективное мнение — нравится, не нравится. Часто хоровой коллектив оценивается по чисто технологическим признакам. И упускается главная задача музыкальной деятельности: творить. Порой одноголосное пение ярко раскрывает содержание музыки и может поспорить с «крепким», но невыразительным 3-голосием. В детском хоровом искусстве появляется опасная тенденция «технизма». Технология исполнения выходит на первый план. Мы иногда слышим детские хоры, демонстрирующие хорошую степень технической подвинутой, но оставляющих слушателей совершенно равнодушными. Их пение мало музыкальное, невыразительное, в нём нет одухотворённости. А ведь хоровое пение — это не только чисто выстроенное звучание, это живая, трепетная музыкальная мысль, вызывающая в нас, слушателях, ответные мысли, эмоции, настроение. Если в исполнении нет эмоциональной наполненности — тогда и нет пения, как вида музыкального искусства. Такое пение не воспитывает ни самих исполнителей, как творческую, активную личность, ни слушателей. Нельзя допускать, чтобы в «погоне» за техническим совершенством упускалась главная задача музыкальных занятий — воспитание творческой личности школьника. Музыка должна приносить детям радость.

Торжественному шествию техницизма, внешних эффектов в исполнительстве способствуют резко возросшее количество смотров, конкурсов, фестивалей и т.д. На подготовку к ним уходит много времени и сил. Любой ценой победить, получить призовое место, грамоту, диплом! В ходе этой деятельности уже не до высоких задач воспитания, состояния детской души, его голосового аппарата. Музыка — это не спорт. Здесь нужны другие формы, критерии и способы оценки.

Хоровому воспитанию в эстетическом воспитании принадлежит самое значительное место. Это отмечают видные деятели культуры и учёные. «Пение — удивительное искусство. Оно достойно того, чтобы почитать его одним из самых великих. Песня побуждает в человеке лучшее, что в нём есть, заставляет звучать самые тонкие и нежные струны сердца и всегда обращает его чувства к Родине, вызывает радостное ощущение её красоты и величия. Пение помогает не только острее воспринять жизнь, сильнее и глубже чувствовать, но и ярко и красиво выражать свои мысли и впечатления», — говорил А.В. Свешников [8, с. 11].

К сожалению, в последнее время происходят изменения в духовно-нравственных ориентирах и идеалах общества. Потерялся былой интерес к хоровому пению, из множества замечательных детских хоровых студий, хоровых кружков остались единицы, в школах зачастую отсутствуют уроки пения. Утрачивается лучшая отечественная традиция вокально-хорового исполнительства, которая

всегда основывалась на школьном обучении, поскольку именно в школе существовала возможность целенаправленного вокально-хорового воспитания с одновременным решением задач музыкально-эстетического развития.

Задача современного детского вокально-хорового образования: воспитать в обучающемся чувство коллективизма, дружбы, сплочённости; сформировать творчески социально-активную личность. Немаловажную роль в

этом нужно отдать и сохранению, во многом, уже утраченных традиций певческой хоровой культуры. Организационно-педагогические основы воспитания творческой личности школьника в условиях дополнительного музыкального образования на современном этапе, воспитание и развитие детских голосов, теоретические проблемы и основы детского хорового пения — вот условные вопросы, которые необходимо решать в настоящее время.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс.-Л., 1963
2. Блинов М.П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности: Пособие для учителей пения. М., Просвещение, 1964.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. — М., 1967
4. Верб М.А. Эстетическая культура школьников: Курс лекций. — СПб. 1997
5. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. Для учителя/ сост. В.И.Викторов. — М.: Просвещение, 1981
6. Подласый И.П. Педагогика /Процесс воспитания ч. 3 кн. 2. М.: Владос, 2003
7. Полякова Е. Большая Москва, Медведково. Новый мир № 10 — М., 1967
8. Свешников А.В. Могучее средство воспитания — Л., 1978
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947

Формирование толерантности как фактор развития личности учащегося в условиях работы учреждения дополнительного образования детей

Шкитина Людмила Юрьевна, методист

ГБОУ Дополнительного Образования Детей Дом Детского Творчества «Преображенский» (г. Санкт-Петербург)

В современных условиях развития отечественного образования, особое значение приобретает процесс формирования у **подростающего** поколения целостной картины окружающего мира, духовных, культурных, **нравственных** ценностей в их национальном и **общечеловеческом** понимании, включения в сферу коммуникации устойчивых механизмов взаимодействия без отторжения, вражды, ненависти и насилия. Одним из таких путей служит формирование толерантности учащихся как фактора развития их личности.

В научно-педагогической литературе встречаются различные подходы к рассмотрению феномена толерантности. Так, в работе [4] толерантность трактуется как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни. При этом автор указывает, что важнейшим условием формирования и развития толерантности выступает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами.

Несколько иное понимание толерантности представлено в работе [7], где толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими соци-

альными группами, уважении к разнообразным мировым культурам и цивилизациям, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями. Уровень толерантности отдельного человека во многом характеризует его личные качества, нравственную зрелость и культуру, определяет его отношения с другими людьми.

В работах [2, 8] представлено понимание межкультурной толерантности как устойчивого личностного состояния, определяющего особый тип взаимодействия школьника с другими людьми и характеризующегося наличием в его сознании личностно значимого образца терпимого поведения с доминантной направленности сознания на его выполнение.

Различные аспекты, проблемы формирования толерантности представлены в современных педагогических подходах: поликультурное образование (В.В. Макеева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова); межкультурное образование (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике и др.); педагогика культуры мира (М.В. Кабатченко, Э.С. Соколова, З.К. Шнекендорф и др.) и т.д.

Важность проблемы формирования толерантности учащихся в контексте их личностного развития в общеобразовательных учреждениях подтверждена проводимой государственной политикой (стратегией), в том числе от-

ражающей первостепенность развития толерантности у учащихся, что нашло отражение, например в основных документах:

«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3], которая определяет современный национальный воспитательный идеал — высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа.

«Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011—2015 годы» [6], главная цель которой в совершенствовании усилий органов государственной власти и гражданского общества Санкт-Петербурга в деле формирования и укрепления в Санкт-Петербурге толерантной городской среды на основе ценностей многонационального российского общества, общероссийской гражданской идентичности и петербургского социально-культурного самосознания, создание условий для успешной социальной интеграции и культурно-языковой адаптации мигрантов.

«Программа воспитания учащихся образовательных учреждений Санкт-Петербурга, реализующих программу общего образования, на 2011—2015 годы» [5], в которой в частности определена цель воспитания — создании условий для воспитания и социально-педагогической поддержки развития юных Петербуржцев как нравственных, ответственных, инициативных, творческих граждан России.

В программе представлены принципы, адекватные целевым установкам, предъявляемым государством к воспитанию подрастающего человека, тенденциям развития социокультурного пространства, среди которых важнейшее место занимает:

- духовность, проявляющаяся в формировании у учащихся смысловых ориентаций, соблюдении общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллектуальности и менталитета российского гражданина;

- толерантность как наличие плюрализма мнений, терпимости к мнению других людей, учет их интересов, мыслей, культуры, образа жизни, поведения в различных сферах жизни.

Как отмечается в работе [2, 8, 9], деятельность образовательного учреждения по формированию толерантности учащихся, которое выступает фактором развития их личности, может быть организована по нескольким основным направлениям:

- развитие и воспитание учащихся в духе открытости, понимания и принятия других народов, признание ценности многообразия культур и истории.

- обучение по использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов, отказ от насилия.

- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гу-

манного межнационального общения и привитие идей альтруизма и уважения к другим.

- формирование умений и основных стратегий конструктивного общения в ситуациях проявления различий между людьми, разногласий и конфликтов, развития умений эффективного взаимодействия с представителями различных этнических культур.

Деятельность образовательных учреждений, в частности учреждений дополнительного образования, должна быть направлена на создание толерантной среды, которая основывается на гуманистических, нравственных ценностях, является условием гуманистического образования, развивающего и воспитывающего толерантную личность с адекватной самооценкой, активно осваивающую и преобразующую окружающий мир, открытую и свободную, с высоко развитыми механизмами самоидентификации, выражающую определенные духовные и культурно-исторические ценности.

В исследовании [1] отмечается, что создание толерантной среды способствует развитию толерантного сознания учащихся, которое включает в себя несколько структурно взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, а именно:

- перцептивный: позитивное отношение к окружающим независимо от их национальности, вероисповедания, образования, возраста, взглядов;

- когнитивный: широкое и открытое к получению нового знания информационное «поле», влияющее на развитие культурного опыта и уровень осведомленности о своеобразии культурных кодов, традиций и этнических особенностей поведения;

- эмоциональный: способность к эмпатии, сопереживанию, навыки объективной оценки поведенческих характеристик и психологических проявлений молодых людей, принадлежащих к другим нациям и культурам;

- коммуникативный: конвенциональные поведенческие установки по отношению к особенностям различных этносов и культур, направленные на установление доверительного паритетного общения.

Анализ работ [1, 2, 7] свидетельствует о том, что основными психолого-педагогическими условиями успешного формирования толерантности учащихся в условиях деятельности учреждения дополнительного образования детей являются:

- создание единого толерантного пространства образовательного учреждения;

- формирование установки на толерантность, состоящую в готовности и способности руководителей образовательных учреждений, педагогов и учащихся к равноправному диалоговому взаимодействию;

- развитие стратегий коммуникативной толерантности всех участников образовательного процесса;

- организации доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися;

- актуализации эмоциональной отзывчивости на художественные произведения;

— реализации гендерного-ориентированного стиля субъектов образования;

— применения портфолио личностного развития как способа фиксации и оценки динамики индивидуальных достижений школьника.

В рамках реализации программы гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы, в Доме Детского Творчества «Преображенский» организован целостный, системный комплекс разнообразных мероприятий, направленных на формирование толерантности учащихся, обеспечивающее их личностное развитие: беседы, дискуссии, диспуты, социальные пробы, социальное проектирование, анализ конкретных ситуаций, социально-психологические практикумы, педагогическая драматургия, эстафеты на заданные темы, коллективные и индивидуальные творческие акции, тренинги, игры и т.д.

Наиболее ценными, важными и интересными мероприятиями по формированию и развитию толерантности учащихся в ДДТ «Преображенский» стали в 2011–2012 гг.:

— Фотовыставки «Я путешествую по миру», «Блистательный Санкт-Петербург»,

— Выставки детских рисунков «Дружат дети на планете», «Мы вместе».

— Выставки творческих работ «Праздники, обряды разных национальностей», «Пусть всем будет веселей», «Мы все Петербуржцы, мы все земляки», «Творим и сердцем и душой» и др.

— Педагогический мониторинг по проблеме «Формирование толерантной личности», «Диагностика качеств толерантной личности».

— Беседы «Азбука толерантности», «Наш дружный коллектив» и т.д.

— Районные фестивали творческих объединений «Возьмемся за руки друзья!», «Планета Детства» и др.

— Участие в акции памяти у монумента памяти детей Беслана, приуроченной ко Дню памяти жертв бесланской трагедии.

— Конкурсы «Волшебная страна фантазеров», «Ожившие легенды» «Диалог культур», «Мы разные, но мы вместе», «Петербург, мой город» и т.д.

— Циклы игровых программ: «Мир, в котором мы живем», «Праздник круглый год», «Короб чудес», «Мы команда», «Эмблема толерантности», Тайны королевского двора», «Свет наследия», «Волшебный кристалл», «Мир, в котором мы живем», «Без друзей на свете трудно жить» и др.

— Социальный проект «Город глазами старшеклассников».

— Участие в городском фестивале творческих коллективов «Все мы вместе», посвященному творчеству народов России.

— Реализация программ «Навстречу друг к другу», «Толерантность — шаг вперед» и др.

— Психолого-педагогические семинары, практикумы «Технологии формирования толерантности учащихся», «Толерантность педагога», «Основы толерантной педагогики», «Правосознание и толерантное поведение», Проблемы толерантности и современной школы», «Толерантность как образ жизни», «Особенности толерантного общения с детьми», «Конструктивное разрешение конфликтов», «Национальные праздники: прошлое и современность», «Религиозное знание и толерантность», «Создание тематического портфолио «Воспитание толерантности у детей и подростков», «В мире столько интересного», «Этнокультурная адаптация» и др.

— Круглые дискуссионные столы «Добро должно быть с кулаками?», «Мы интересны друг другу потому, что мы разные», «Мир без конфликтов» и др.

— Циклы психологических занятий с учащимися творческих объединений «Толерантность: что это?», «Давайте жить дружно» и др.

— Консультирование родителей по проблемам толерантности «Воспитание ненасилием в семье», «Семья — школа толерантности», «Содействие воспитанию толерантности в семье», «Толерантность: конструктивное общение», Семейные проблемы», и др.

— Тренинги «Идеальный дом творчества», «Воспитание толерантности у детей и подростков», «Принятие различий, адаптация для подростков», «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми» и др.

Среди значимых мероприятий в деятельности ДДТ «Преображенский» по формированию толерантной среды, толерантного поведения учащихся, толерантности как качества личности особо следует выделить такие как:

Психолого-педагогический семинар «Правосознание и толерантное поведение», целью которого выступало создание условий для повышения профессионально-педагогической подготовки (профессионально-педагогической компетентности) в области методики формирования толерантного отношения и ознакомление с проявлениями толерантности в поведении. В рамках проведения семинара участники познакомились и активно обсуждали направления и мероприятия программы гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы, а также рассмотрели вопросы, связанные с феноменом толерантного правосознания как проявления гражданского воспитания учащихся. Особое внимание на семинаре уделялось различным способам формирования правового сознания и толерантного поведения, где подробно обсуждались психологические, методические, организационные, дидактические и др. возможности психологических тренингов, деловых, ролевых и имитационных игр, рефлексивных технологий и т.д.

Игровая программа «Мы все такие разные», которая была направлена на создание условий для активизации познавательного интереса к культуре стран мира. В программе принимали участие учащиеся 3 классов, которые выполняли разнообразные конкурсные задания

(конкурсы) — «Путешествие в Европу», «Национальные праздники народов Европы», «Путешествие в Африку», «Путешествие в Азию», «Изготовление голубя», «Путешествие в Америку» и др.

Игровая программа «Мир, в котором мы живем» для учащихся 3 классов школ Санкт-Петербурга, направленная на формирования ценностных ориентаций значимости толерантного поведения в социуме, благоприятного психологического межнационального климата. Учащиеся активно приняли участие в разнообразных игровых конкурсах, например: Путешествие по России», «Семейные гербы», «Инсценировка правил толерантности» и др.

Круглый дискуссионный стол «Проблемы толерантности и современная школа», где участники обсуждали разнообразные вопросы, связанные с толерантным поведением в современном мире, спецификой толерантности, современными образовательными технологиями, формами, приемами формирования толерантности как качества личности учащегося, актуальными проблемами современной школы в развитии толерантного сознания, сущностью диагностики качеств толерантной личности, толерантностью как составной частью профессионально-педагогической культуры педагога. Результатом круглого стола стала выработка организационно-методических рекомендаций для педагогов в мультикультурной среде.

Беседа с учащимися творческих объединений «Азбука толерантности», направленная на профилактику любых форм дискриминации, межэтнической и межконфессиональной враждебности и конфликтов, уважению, соблюдению прав и свобод человека; формирование у подростков осознания важности гармоничного сосуществования в мегаполисе различных этносов. Кроме беседы были проведены фестиваль, посвященный творчеству народов России «Моя Россия», выставка «Пусть всем будет веселей».

Психолого-педагогический семинар «Роль искусства в воспитании толерантности учащихся», на котором обсуждались проблемы воспитания толерантной личности, возможность искусства, творчества в развитии толерантной личности, развития толерантности средствами художественно-творческих объединений.

Литература:

1. Абдуразакова, Д.М. Теоретико-методологические основы деятельности учреждений культуры и образования в развитии толерантного сознания молодежи многонационального региона: Автореф. дис. д.п.н. / Абдуразакова Д.М. — М., 2009.
2. Безюлева, Г.В. Толерантность в педагогике. — М., 2002.
3. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. — М. 2009.
4. Опыт воспитания: педагогические странствия по регионам России / ред.-сост. Б.З. Вульф. — М., 2008.
5. Программа воспитания учащихся образовательных учреждений Санкт-Петербурга, реализующих программу общего образования, на 2011—2015 годы.
6. Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011—2015 годы.
7. Синтяева, Г.А. Развитие толерантных умений учащихся: Автореф. дис. к.п.н. / Синтяева Г.А. — Челябинск, 2008.

Участие в практическом семинаре «Толерантность — культура действия. Практика социальной толерантности в школе», где участники осуществляли обмен передовым (инновационным) опытом работы образовательных учреждений по проблемам социальной адаптации учащихся в школе, работы с неформальными объединениями, формирования толерантности учащихся как стиля жизни.

Тренинг «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми», который был посвящен проблеме формирования толерантного отношения, повышения уровня терпимости к окружающим людям. На тренинге отработывались разнообразные конструктивные стратегии взаимоотношений с людьми на основе толерантности, а также социально-психологические технологии разрешения конфликтов во взаимоотношении с людьми на базе принципов толерантного поведения.

В заключении следует отметить, что толерантность личности человека в современных социальных условиях необходимо рассматривать как фактор гармоничного существования в социуме на основе гуманистических ценностей. В процессе формирования толерантного поведения учащихся перспективными и масштабными являются возможности системы дополнительного образования детей, образовательных учреждений детей. Богатый, многолетний и эффективный опыт работы ДДТ «Преображений» в области развития толерантности как фактора развития личности учащихся в виде системы разнообразного комплекса мероприятий, осуществляемых в творческих детских объединениях, свидетельствует о важности реализации этого направления в образовательном учреждении, о положительной динамике толерантного сознания учащихся, формирования аксиологических ориентаций толерантного поведения учащихся, более эффективной работе с семьей по развитию толерантности как личностного качества учащегося. С уверенностью можно говорить о том, что целенаправленная, последовательная и разносторонняя работа ДДТ «Преображений» по формированию толерантности учащихся будет продолжена и в будущем на основе современных психолого-педагогических подходов.

-
8. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования / Под ред. А.А. Деркача. — М., 2003.
 9. Этническая толерантность в поликультурных регионах России / Лебедева Н.М., Таболина Т.В., Гаюрова Ю.А. и др. — М., 2002.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Нарушения фонетико-фонологической стороны речи у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами

Гарева Татьяна Александровна, учитель-логопед
ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №471 (г. Москва)

Ведущими в структуре дефекта при стёртой дизартрии являются нарушения фонетической стороны речи. Они обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц периферического речевого аппарата и характеризуются нечёткостью артикуляции.

В работах Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольской [1], Г.В. Гуровец, С.И. Маевской [2] отмечается, что нарушения звукопроизношения при стёртой дизартрии проявляются в пропусках, заменах, искажениях и смещениях звуков.

Этот факт подтверждается практическими наблюдениями, экспериментальными исследованиями О.Ю. Федосовой [3]. Автор отмечает, что чаще всего дети со стёртой дизартрией искажают звуки (66,4 % случаев от общего количества дефектов звукопроизношения). Это связано с моторными трудностями в артикуляционном аппарате. На втором месте среди дефектов звукопроизношения оказываются замены (23,4 % случаев от общего количества нарушений звуков). Наиболее частыми оказываются замены артикуляторно близких звуков. Менее распространены у детей со стёртой дизартрией пропуски звуков (10,3 % случаев). Важно отметить, что в основном дети пропускают сонорные звуки. По мнению О.Ю. Федосовой «Это связано с тем, что сонорные звуки предполагают тонкую мозаику сокращённых и расслабленных мышечных пучков и групп волокон, что оказывается недоступным паретичным мышцам артикуляционного аппарата».

На базе нашего детского сада было проведено экспериментальное исследование. Установлено, что нарушения кинестетической и кинетической организации движений пальцев рук отрицательно влияет на характер дефектов звукопроизношения.

66 % детей с нарушениями кинестетической основы движений тонкой моторики демонстрировали трудности при закреплении нужной артикуляционной позы свистящих, шипящих, соноров и переднеязычных звуков.

34 % детей нарушения кинетической основы движений тонкой моторики сочетаются с дефектами звукопроизношения. Эти дети изолированно правильно произносят шипящие, соноры и переднеязычные звуки, а в спонтанной речи, требующей быстрого, точного переключения с од-

ного артикуляционного уклада на другой, возникают замены звуков.

В исследованиях Л.В. Лопатиной [4] отмечается, что у детей со стёртой дизартрией основное нарушение со стороны черепно-мозговых нервов связано с органическим поражением лицевого, языко-глоточного, блуждающего и подъязычного нервов.

Экспериментальными исследованиями было установлено, что при поражении подъязычного нерва ограничиваются движения языка в сторону, вверх, вперёд. Отмечается слабость одной половины языка, чрезмерное напряжение спинки языка, нарастающее утомление мышц, нарушение координации, имеется повышение саливации, отклонение языка в сторону при высовывании, фибриллярное его подёргивание. В процессе обследования мы предлагаем ребёнку в течение 20 секунд пощёлкать языком, а затем положить кончик языка на нижнюю губу. При этом кончик языка начинает синеть и отклоняться в сторону.

При поражении лицевого нерва дети начинают выполнять движения не в полном объёме, имеется сглаженность носогубных складок.

Поражение блуждающего и языкоглоточного нервов проявляется в поперхивании, в глухом голосе с носовым оттенком, вялом сокращении мягкого нёба во время речи.

Важно отметить, что у детей со стёртой дизартрией чаще всего страдают свистящие и шипящие звуки. По утверждению В.И. Бельтюкова [], это связано с тем, что эти группы звуков акустически близки между собой. Это вызывает трудности в их различении. В этом случае страдают фонематические процессы.

Как указывает Е.Ф. Соботович, у детей со стёртой дизартрией выявляются отклонения в слуховом восприятии звуков. Но это отклонение носит вторичный характер. Так, Р.Е. Левина отмечала, что «такое явление наблюдается при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при морфологических и двигательных поражениях органов речи».

Из экспериментального исследования Г.В. Гуровец, С.И. Маевской известно, что хотя у большинства детей отмечаются трудности при повторении цепочки слогов нельзя считать их свидетельством фонематического слуха.

Правильнее оценивать эти затруднения как несформированность слухового контроля. При этом ребёнок достаточно хорошо различает фонемы в речи других людей. Но он затрудняется в моторном плане воспроизвести их в собственной речи. Всё это снижает стимул ребёнка узнавать звуки, прислушиваться к ним.

В.И. Бельтюков [5] отмечал, что для полноценного овладения звукопроизношением моторный и сенсорный компоненты должны быть единой функциональной системой. А при явном нарушении функций артикуляционного аппарата между моторными и сенсорными компонентами образуются сложные отношения. Недостаточность подвижности артикуляционного аппарата не даёт возможность полноценно развиваться слуховому восприятию. Это существенно затрудняет процесс овладения фонематической системой родного языка. Примечательно, что дети со стёртой дизартрией гораздо легче замечают дефекты звуковой стороны речи в чужой речи и практически

не замечают собственные недостатки устной речи.

Из всего выше изложенного можно утверждать, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами имеется недоразвитие как фонетической стороны речи, так и фонематических процессов.

Нарушения звукопроизводительной стороны речи при стёртой дизартрии:

- носит полиморфный характер;
- нарушению подвергаются гласные и согласные звуки (искажения, замены, пропуски);
- отрицательно влияют на становление фонематических процессов, замедляют формирование навыков фонологического анализа и синтеза;
- снижают готовность дошкольников к обучению в школе;
- коррекцию звукопроизношения у детей со стёртой дизартрией необходимо осуществлять комплексно, с учётом специфики и возраста детей.

Литература:

1. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявление стёртых дизартрий и методы их диагностики // Хрестоматия по логопедии, М., 1997, — С. 208—214.
2. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. М. — 1982 С. 76—77
3. Федосова О.Ю. Особенности нарушения звукопроизношения у детей с лёгкой степенью дизартрии // Логопед в детском саду, — 2004, — №1 (1) С. 4—12
4. Лопатина Л.В. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стёртой дизартрией // Монография. С.-П. — РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
5. Бельтюков В.И. О сроках усвоения в произношении звуков речи слышащими детьми // Дефектология, — 1983, — №2-с. 28—34.

Направленность и специфика инновационных процессов в подготовке педагога-дефектолога

Котенева Ксения Александровна, учитель-логопед
МБОУ СОШ №44 (г. Курган)

Изменения, происходящие в настоящее время в социальной и экономической жизни страны, предопределяют основные направления развития системы образования. Магистральная линия развития высшего образования в современном сообществе, предполагающая формирование единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов: многоуровневая система образования; обеспечения мобильности студентов и преподавателей; система управления качеством высшего образования ставит перед специалистами высшей школы задачи разработки и применения новых педагогических технологий, способных в духе времени преодолевать трудности в подготовке профессионалов высокого уровня (Акушев Г.М. 2006). Нововведения, или инновации, характерны для любой про-

фессиональной деятельности исключения не составляет подготовка специалиста педагога-дефектолога, что естественно становится предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных специалистов и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении (Сластенин В.А. 2002). Инновация — это внедрение нового в практику, влекущее за собой качественное изменение. В научно-исследовательской литературе понятие «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вызывающее переход системы из одного состояния в другое. Э.Брансуик известный французский ученый выделяет три вида педагогических новшеств: в качестве новшеств выступают обра-

зовательные идеи и действия, полностью новые и ранее не известные. Полностью новых и оригинальных идей очень мало; самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные или переоформленные идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период времени; педагогические новшества возникают в ситуации, в которой в связи с повторной постановкой целей в измененных условиях оживают некоторые ранее существующие действия, поскольку новые условия в некоторой степени гарантируют их успех и успех определенных положительных идей.

Исходя из выше сказанного, можно выделить следующие уровни новизны: построение известного в другом виде; повторение известного с несущественными изменениями; уточнения, конкретизация уже известного; дополнение уже существенными элементами; создание качественно нового объекта.

Инновационный процесс — это сложное полиструктурное явление, поэтому существует множество подходов к его изучению. Ведущие ученые определяют возможные структуры инновационного процесса: деятельностную структуру, представляющую совокупность следующих компонентов (мотивы — цель — задачи — содержание — формы — методы — результаты); субъективную структуру, включающую инновационную деятельность всех субъектов развития образовательного учреждения и учитывающую функциональное соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса; содержательную структуру, предполагающую инновационную деятельность субъектов на федеральном, территориальном, муниципальном и школьном уровнях; содержательную структуру, предполагающую разработку и освоение новшеств в обучении, воспитании, управлении; структуру жизненного цикла, предполагающую этапность данного процесса; управленческую структуру, предполагающую взаимодействие четырех видов управленческих действий (планирования, организация, руководство, контроль); организационную структуру, включающую следующие этапы (диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий, внедренческий); структура генезиса инноваций (Захарова М.В. 2001).

Инновационные процессы носят творческий характер. Педагогическая деятельность по своей сущности является творческой, но не всякое включение в творческую деятельность делает человека творческим, а лишь такое, в котором он становится субъектом деятельности. Если в профессиональную педагогическую деятельность включается педагог-дефектолог, не способный стать субъектом творческого процесса, возникает неразрешенное противоречие, ведущее к внутреннему конфликту между творческим характером деятельности и неподготовленностью к творчеству. Происходит разрушение того, что составляет сущность самой педагогической деятельности. Альтернативы нет: чтобы подготовить педагога-дефектолога к профессиональной деятельности, его нужно готовить

как творческую индивидуальность в процессе всего комплекса профессиональной подготовки (Виленский М.Я. 2004). Отсюда концентрация внимания на соответствующих аспектах теории и методики дефектологии. Необходимо создавать условия для формирования целостной личности специалиста в процессе его профессиональной подготовки. Личность, вовлеченная в инновационный процесс, должна обладать способностью, связывать альтернативные и противоречивые подходы; овладевать диалектической сущностью нового мышления. Эта направленность деятельности личности может быть положена в основу определения компонентов модели специалиста педагога-дефектолога.

Обновление мира и общества задает инновационным процессам характер перманентности, нацеленность на постоянное сущностное и целостное обновление учебно-педагогического процесса. Следует заметить, что с инновационной деятельностью тесно связан принцип активности, которая может быть воспитана только при оптимальной организации самого процесса воспитания, в противном случае она просто отсутствует.

Ценностный смысл инноваций заключается в гуманистической направленности, которая проявляется в трех особенностях: 1) цель педагогических инноваций — личностное развитие всех субъектов педагогического процесса. В инновационном обучении изменяется позиция преподавателя в отношении и к ученику и к самому себе, происходит рост его профессионального самосознания. Педагог-дефектолог выступает не как «трансформатор» знаний, а как помощник в становлении и развитии личности. 2) характер организации учебного процесса. Процесс усвоения перестает носить характер рутинного и протекает в многообразных формах мыслительной деятельности и взаимодействия субъектов учебного процесса. Обновляется социальная сторона учебного процесса, происходит ориентация на индивидуальные, групповые формы обучения. 3) Оценка. Уход от оценки, которая фиксирует достигнутое соответствие заданному образцу, от оценки за «подобие» к оценке за самостоятельную познавательную, творческую деятельность.

Исследователи инновационной педагогической деятельности выделяют три этапа: зарождение, освоение инноваций и превращение ее в традицию. На первом этапе обуславливается законом цикловой повторяемости педагогической инновации: новое возрождение старого в новых условиях, технологий обучения и воспитания педагогов прошлого. Но это не повторение старого, а возникновение нового и относительная повторяемость некоторых моментов старого решения современных педагогических проблем. Для второго этапа характерна тенденция к усилению потребностей в новом педагогическом знании и педагогической деятельности. Формулируются решения о принятии или непринятии инноваций. Третий этап инновационной педагогической деятельности — рутинизация, превращение инноваций в традицию, в привычный способ деятельности. Применение инноваций начинает носить

массовый характер. Данный этап обуславливается двумя этапами: во-первых, законом финальной реализации инновационной деятельности; во-вторых, законом стереотипизации педагогической инновации (Чернова Л.Т. 1997, Захарова М.В. 2001, Андреева Е.М. 2005).

Любая инновация имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. Инновация может стать барьером на пути реализации других инноваций, создавая следующие феномены рутинизации: догматизацию инновации — веру в незыблемость нового; схематизацию — применение упрощенной схемы первоначального нововведения; фрагментацию — использование элементов, отдельной части нововведений; имитацию новшества.

Существования педагогической инновации заканчивается, когда угасают ее возможности эффективного обеспечения обобщенных потребностей и решения внутренних и внешних противоречий образования. Поэтому преобразующая стратегия инновационной деятельности имеет временные границы и должна представляется как временная программа.

Педагогические инновации охватывают педагогические технологии или методики, содержание образования, образовательные программы, стандарты, воспитательные процессы, организацию педагогической среды. Спектр педагогических инноваций огромен. Но в любом случае они должны соответствовать «потребности» эволюции педагогической системы, которой они вызваны к жизни.

Педагогические инновации не должны вредить здоровью, тормозить становление личности, процесс социализации. Они должны быть частью механизма, способствующего готовить специалистов, не только успевающих за жизнью, но в чем-то опережающих её.

Теоретический анализ проблемы инноваций в образовании позволяет отметить: педагогические инновации имеют свою специфику; инновации имеют конкретно-историческую характеристику; инновационные процессы в образовании позволяют эффективно решать поставленные цели и задачи дефектологии, отвечающие современным тенденциям развития общества; инновации, обладая огромным системным эффектом, оказывают положительное влияние на все стороны и компоненты образовательного процесса.

Проблеме инноваций в настоящее время уделяется повышенное внимание, объясняется это изменениями в экономике, политике и духовной жизни нашей страны, которые не могли не затронуть систему образования. Вопросы педагогических инноваций в области дефектологии активно разрабатываются и в зарубежной педагогике (Kobayaskj V.N.1998, Thomas R.M.2000). Инновационные процессы приобретают интернациональный характер: происходит своеобразная глобализация педагогических проблем; глобальные проблемы заставляют ставить новые и по-новому видеть старые педагогические проблемы; в конечном счете, от них может зависеть успех профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Формирование смысловой стороны чтения «про себя» у младших школьников общеобразовательной школы

Майорова Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Московский городской педагогический университет

На начальном этапе овладения громким чтением развёрнутая структура процесса чтения в большинстве случаев значительно облегчает процесс понимания. Однако в ходе усвоения навыка зрительное восприятие слов начинает опережать процесс речепроизводства и школьнику сложно синхронизировать работу глазодвигательной системы и речедвигательного анализатора [4]. Произнесение слов запаздывает, достичь скорости зрительного восприятия, которая, по данным Омороковой М.И., возросла в два раза, не представляется возможным [5]. И единственный выход из сложившейся ситуации — отказаться от громкого чёткого произнесения читаемых слов, то есть читать «глазами» без внешних речедвижений. Перед школьником в процессе любого вида чтения (вслух, «про себя») стоит главная задача — понять информацию, кроющуюся за графическими начертаниями слов. С переходом к чтению «про себя» появляется весьма актуальный вопрос, как ребёнок без использования в полной

мере работы голосовой, речедвигательной систем, слухоречевого анализатора понимает прочитанный молча текст.

Молчаливое чтение наиболее востребовано в обучающем процессе, однако, на сегодняшний день отсутствуют данные о становлении параметров смысловой стороны чтения «про себя», на которые можно было бы опираться при оценке сформированности этого навыка. Именно поэтому **целью нашего исследования** являлось изучение процесса становления смысловой стороны молчаливого чтения у младших школьников.

В исследовании приняло участие 108 учащихся младших классов общеобразовательной школы. Эти школьники непрерывно наблюдались нами в течение первых двух лет обучения.

Обследование чтения «про себя» у детей начальных классов осуществлялось с помощью методики О.Б.Иншаковой, Т.В.Ахутиной [3]. Исследование смысловой стороны чтения «про себя» предполагало из-

Таблица 1

Результаты изучения пересказа текста, прочитанного «про себя» в контрольной и экспериментальной группе

Период обследования	Передача фактической и смысловой стороны содержания рассказа		Передача фактиче- ской стороны со- держания рассказа		Описание сю- жета с помощью вопросов		Неадекватное тол- кование смысла прочитанного	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
окончание 1 класса	32,4 %	0 %	60,8 %	8,3 %	6,8 %	67,4 %	0 %	23,5 %
окончание 2 класса	64,9 %	0 %	35,1 %	47 %	0 %	35,3 %	0 %	17,6 %

учение: пересказа по следам краткосрочной памяти и отсроченного анализа понимания смысла прочитанного текста. Каждый выделенный параметр исследовался отдельно.

Изучение способности пересказывать прочитанный текст, предполагало оценку *цельности* и *связности пересказа*. *Цельность* пересказа (внутренний план текста) характеризовалась по трём основным критериям: самостоятельность и точность пересказа; смысловая адекватность; возможность программирования текста при пересказе. *Связность* пересказа (внешний языковой план) анализировалась по двум основным критериям: лексическое оформление; грамматическое оформление. Для оценки *понимания общего смысла текста* учащимся были предложены вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, вопросы на понимание смысла слов и отдельных словосочетаний, а также для выявления понимания скрытого смысла текста.

В ранее опубликованных работах [1, 2] было представлено распределение младших школьников по ступеням становления чтения «про себя»: 1 ступень — чтение тихим шёпотом, 2 ступень — беззвучное чтение, сопровождающееся артикуляцией, 3 ступень — молчаливое чтение и 4 ступень — автоматизированное чтение «про себя». Четыре ступени становления навыка были выделены с учётом скорости чтения, участия голоса и артикуляции в осуществляемом процессе. Интерес представляли учащиеся, которые на протяжении двух лет обучения в школе находились на ступени молчаливого чтения (КГ — 74 школьника) и на ступени шёпотного чтения (ЭГ — 34 ученика).

Количественный и качественный анализ содержания пересказов выявил характерные для представителей КГ и ЭГ особенности воспроизведения прочитанных текстов. В таблице 1 показано количество учащихся контрольной и экспериментальной группы, способных передать содержание прочитанного «про себя» рассказа и испытывающих трудности при оформлении пересказа.

Большинство первоклассников из (КГ), читающих молча, могли изложить фактическую сторону рассказа. Во втором классе преобладающее количество этих школьников одинаково хорошо передавали и фактическую, и смысловую стороны содержания рассказа. При оформлении смысловой стороны рассказа дети соблюдали логическую и временную последовательность семантиче-

ских звеньев прочитанного текста. Школьники, в своих пересказах часто опускали второстепенные детали сюжета, что в свою очередь сказывалось лишь на полноте пересказа и свидетельствовало о способности сжимать содержание прочитанного текста. Наглядным примером может послужить пересказ ученицы 1 класса, представительницы контрольной группы, Алины Т.: «*Девочки приехали на дачу и бросились на чердак, чтобы разобрать всякие старые игрушки. И Аня нашла старую куклу, фарфоровую. Она была разбитая, грязная, некрасивая. Аня сказала: «Дрянё» и стала засовывать куклу куда-нибудь подальше. А Катя сказала: «Почему это дрянё? Ну-ка дай-ка её мне. Я вот сейчас ей приклею волосы — раз, два — надену новое чистое платье и три — привяжу бантик. И буду с ней играть».* Она взяла куклу и начала с ней играть».

Большинство первоклассников из (ЭГ) с шёпотным чтением при пересказе прочитанного текста фрагментарно излагали содержание прочитанного, перечисляли события без обобщающей сюжетной линии, искажали ситуацию, неадекватно толковали смысл даже в условиях помощи. Примером трудности создания смысловой программы и её реализации является пересказ Нasti П. «*Катя и Аня поехали на дачу... Они начали разбираться в... Они приехали и стали разбираться в... Там они нашли куклу... Кукла была... Кукла была... без волос, была пыльная. Потом... Катя сказала ей: «Я ей надену парик»...».* Во время длительных пауз, допускаемых ученицей между синтагмами, была оказана помощь в виде наводящих вопросов. Как видно из содержания пересказа, даже вопросы не позволили школьнице построить цельный и связный текст.

В конце второго класса 47% учащихся с шёпотным чтением (ЭГ) способны были передать фактическую сторону содержания прочитанного текста. Остальные 53% школьников, читающие шёпотом, по-прежнему в пересказах искажали и давали мало реалистическое толкование событий, описанных в рассказе. Неадекватность толкования смысла прочитанного текста чётко просматривается в пересказе ученика второго класса Виталика Б.: «*Про ёжика, который пошёл в тёмный переулок и накололся. То есть просто пошёл и накололся... О ягодах».*

При лексико-грамматическом оформлении пересказа дети, читающие тихим шёпотом (ЭГ), использовали од-



Рис. 1. Оценка понимания текста прочитанного «про себя» (в%)

нообразные синтаксические конструкции, изменяли порядок слов в предложении, пропускали члены предложения, пользовались непродуктивной лексикой, часто заменяли существительные местоимениями.

Для сравнения приведём пример пересказа ученика 2 класса, представителя КГ, Тимофея Б. *«Ёжик пошёл гулять тёмной ночью. Он нашёл клюквинку и наколол её на иголку. Затем он нашёл жёлтые сухие листья и тоже наколол. И потом он увидел в луже звёздочку, тоже хотел её наколоть, но не получилось. Накрыв он звезду лопушком и подумал: «Пусть до утра полежит». А утром он не обнаружил звёздочку, а увидел солнышко. И он понял, что на самом деле это было отражение. Сначала отражение звезды, а потом отражение солнышка»*. В своём пересказе ученик не только подробно передал сюжетную линию происходящего, но и смог объяснить, почему ежику не удалось наколоть звёздочку. К окончанию второго класса уже 64,9% детей КГ в своих пересказах верно описывали ситуацию с пониманием смысла. С точки зрения использования формально-грамматических средств языка учащиеся, читающие молча, на протяжении всего периода обследования правильно оформляли текст пересказа, адекватно употребляли вербальные средства, строили разнообразные сложные грамматические конструкции.

Изучение смысловой стороны чтения «про себя» не ограничивалось анализом пересказов учащихся, и включала в себя оценку отсроченного понимания общего смысла текста. Результаты изучения понимания смысла прочитанного рассказа у учащихся, находящихся на различных ступенях формирования чтения «про себя» представлены на рис. 1.

На графике видно, что учащиеся, читающие молча (КГ), достоверно лучше (критерий Mann-Whitney, $p < 0,001$) своих сверстников с шёпотным чтением (ЭГ), отвечали на вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, а также на вопросы, направ-

ленные на понимание смысла отдельных слов, словосочетаний, скрытого смысла текста.

Учащиеся с молчаливым чтением (КГ) к окончанию второго класса значительно улучшали свой показатель понимания общего смысла прочитанного текста. Дети с шёпотным чтением (ЭГ) в конце первого года обучения не точно отвечали, с чего начинается и чем заканчивается рассказ, не могли: озаглавить прочитанный рассказ, выделить и дать названия частям текста, выбрать пословицу, соответствующую смыслу рассказа, объяснить смысл отдельных слов. Так слово «фарфоровая» понималось учащимися: «как чайник», «это деревянное», «это бумага такая чёрная». Словосочетание «бросились бежать» школьники трактовали, как «бросились на куклу», «все они на него прыгнули», «побежали сильно и бросились на дачу».

К концу второго класса учащиеся, читающие шёпотом, способны были вспомнить, с чего начинался рассказ и чем заканчивался. Однако все остальные трудности понимания прочитанного: невозможность выделить и назвать части текста, дать название рассказу, выбрать пословицу, отражающую смысл рассказа, неточное объяснение смысла слов и словосочетаний, по-прежнему наблюдались у этих школьников.

Таким образом, самые худшие результаты пересказа и понимания прочитанного текста демонстрировали учащиеся с шёпотным чтением (ЭГ). Трудности овладения смысловой стороной чтения «про себя» у школьников, читающих шёпотом, проявлялись:

- в неумении точно, последовательно передать содержание прочитанного «про себя» текста;
- невозможности излагать даже фактический план читаемого рассказа;
- при лексико-грамматическом оформлении пересказа, а именно использование однообразных синтаксических конструкций, изменение порядка слов в предложении, пропуски членов предложения, выбор непродуктивной лексики, замены существительных местоимениями;
- в непонимании общего смысла текста.

Литература:

1. Гузий Ю.А. Становление технической и смысловой стороны чтения «про себя» у младших школьников с трудностями формирования навыка / Ю.А. Гузий. — Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, Т.13. — Кострома, 2007. — №2. — с. 58–62.
2. Гузий Ю.А. Ступени овладения навыком чтения «про себя» / Ю.А. Гузий. / «Современное общество и специальное образование»: Сборник материалов международной научной конференции. — С-Пб., 2007. — с. 121–124.
3. Иншакова О.Б., Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / О.Б. Иншакова. — М.: ТЦ Сфера. В. Секачев, 2007. — 128 с.
4. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 264 с.
5. Оморокова М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителей / М.И. Оморокова, И.А. Рапопорт, И.З. Постоловский. — М.: Просвещение, 1990. — 160 с.

Особенности обучения в коррекционной школе: проблемы учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Панфилова Елена Валерьевна, преподаватель

Филиал Южно-Уральского государственного университета (г. Усть-Катав, Челябинск)

Учебная деятельность является ведущей деятельностью для учащихся общеобразовательных школ, так как определяет уровень их психического и интеллектуального развития, а также обеспечивает становление личности в целом. Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Эти учащиеся отличаются рядом особенностей, таких, например, как пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, импульсивность, слабость речевой регуляции и т.п.

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления. У одних учащихся максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы эти факторы неуклонно снижаются. У других детей с ограниченными возможностями здоровья сосредоточение внимания наступает лишь после того как они непосредственно приступят к деятельности. А вот у третьих отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания. [4, с. 36].

У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием. Об этом свидетельствует недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающей действительности. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Все эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем его мире, «не видит» многое при демонстрации педагогом наглядных пособий.

Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например направления или расположения

отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с ограниченными возможностями здоровья с запозданием, поэтому долгое время оказывается неполноценным. Недостатки данного вида восприятия затрудняют обучению чтению и письму, где очень важно различать последовательность и расположение элементов. [2, с. 161].

У всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и непроизвольного, долговременного и кратковременного. В первую очередь, ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости по всем предметам.

Одна из основных причин недостаточного уровня развития произвольной памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья — их низкая познавательная активность. Такие учащиеся с трудом воспроизводят словесный материал, затрачивая на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Между тем по мере взросления такого учащегося на передний план все больше выступает произвольная (преднамеренная) память, реализующаяся как особая форма деятельности. Без достаточного уровня развития произвольной памяти невозможно полноценное обучение, поскольку учебный процесс, особенно в старших классах коррекционной школы, опирается преимущественно на эту форму памяти.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается у таких учащихся в развитии мыслительной деятель-

ности. Это выражается в деформации таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Для этих школьников характерны неумение организовывать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля и самоанализа. Выполнение задания, как правило, осложняется еще и тем, что учащиеся плохо читают, не могут вникнуть в смысл прочитанного текста. Серьезные проблемы возникают при изучении математики, географии, истории, биологии и многих других предметов. Содержание учебного материала (даже по программе специального коррекционного обучения), темп обучения, как правило, оказываются непосильными для многих учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В исследованиях педагога-психолога В.И. Лубовского указывается на недостаточность (слабость) речевой регуляции действий, что в значительной мере объясняет характерные для деятельности этих учащихся неорганизованность, отсутствие целенаправленности. Учащиеся испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований. Многим школьникам трудно осознавать свои действия и облекать их в словесную форму, поэтому выполняя задание, учащийся проговаривает его вслух, но при этом говорит много лишнего, не имеющего отношения к работе. [3, с. 86].

Перечисленные особенности связаны с любым учебным предметом, однако в зависимости от его специфики (русский язык, профессионально-трудовое обучение, история, география и т.д.) они проявляются по-разному.

Особенно отчетливо указанные особенности выступают при изготовлении изделий на уроках профессионально-трудового обучения, где учащиеся действуют в системе единых требований. Например, во время работы они заготавливают деталей больше или меньше, чем требуется, да и сами детали значительно могут отличаться от образца по длине и ширине. Часто дети действуют импульсивно, нерационально, не могут сосредоточиться на поставленной цели, и поэтому допускают серьезные ошибки.

На уроках биологии и географии учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не могут выделить существенные признаки, характеризующие объекты и явления, поэтому одна из особенностей мыслительной деятельности таких детей проявляется в том, что они с большим трудом связывают взаимообратные понятия и явления, не объединяют их в пары, воспринимая их обособленно. Все это затрудняет изучение естественноведческого материала, так как большинство природных явлений взаимосвязаны друг с другом. Однако у старшеклассников школы, обучающихся по программе специального (коррекционного) обучения VIII вида, чаще, чем у учащихся начального звена, встречаются лаконичные ответы, перечисление сведений и явлений об окружающем мире. Они нередко

называют объекты (предметы), которые не изучаются в школьном курсе, что является следствием припоминания тех естественноведческих сведений, которые были получены благодаря приобретенному жизненному опыту.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья также испытывают трудности в овладении историческими, литературоведческими и другими знаниями и умениями, не могут полно и самостоятельно использовать полученные знания в практической деятельности. К наиболее часто встречающимся нарушениям относят неустойчивость мыслительных операций, слабость обобщения, более легкое выделение признаков различия и затруднения в выделении признаков сходства, трудности в выделении специальных признаков наблюдаемого объекта, неправомерное отождествление объектов при самостоятельном сравнении, инертность мышления, «вязкость» и непоследовательность суждений, трудность формирования взаимообразных связей. Нарушения обобщения усугубляются неполноценностью других мыслительных процессов анализа, синтеза, абстракции, сравнения. Например, у такого школьника быстро угасает непосредственный интерес к заданию, требующему терпения и вдумчивости, он не проявляет активности в учебной работе, не стремится улучшить свой результат, преодолевать возникающие трудности. К допущенным ошибкам учащиеся относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять причину своей неудачи.

Как видим, все это приводит к тому, что такие дети не могут самостоятельно познавать и усваивать новую информацию. Все эти проблемы тормозят накопление у них разнообразных сведений и знаний об окружающей действительности, что отрицательно сказывается на общем интеллектуальном развитии, мешает учащимся преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности. Кроме того, следует отметить низкий уровень развития навыков самоконтроля — как в процессе деятельности, так и по ее окончании.

Но вместе с тем, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в состоянии справиться с описанными выше затруднениями и освоить программу специальной коррекционной школы, если учитель своевременно оказывает им специфическую помощь и поддержку. При организации коррекционных занятий следует исходить из индивидуальных возможностей детей — задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания следует увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ученика. Цель задания и результаты его выполнения не должны быть слишком отдалены во времени от начала работы. Они должны быть значимы для учащихся, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо прибегать к дополнительной стимуляции (похвала учителя, соревнование, словесное стимулирование и др.) [1, с. 110].

При подготовке и проведении коррекционных уроков необходимо также помнить и об особенностях восприятия учащимися учебного материала и специфике мотивации их деятельности. Использование, например, различного рода игровых занятий, упражнений, способствует непосредственному расширению представлений об окружающей действительности.

Таким образом, большую трудность для учащихся с ограниченными возможностями здоровья представляет любой вид деятельности, особенно если нужно проявить

умственное усилие и трудолюбие. Данных школьников отличают низкий тонус познавательной активности, обусловленный несформированностью мотивационной сферы, недостаточный уровень развития мыслительных операций. Для преодоления проблем учителю коррекционной школы необходимо формировать у учащихся знания, умения и навыки с использованием конкретного материала, разрабатывать и применять различные виды помощи для успешного решения поставленных педагогических задач.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня. — М., 1996. — 211 с.
2. Калиникова Л.В., Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы нарушенного развития и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» — М.: ГНОМ и Д, 2001. — 449 с.
3. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. — М., 1978. — 232 с.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 136 с.

Исследование наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью в легкой степени

Петрова Ирина Христовна, аспирант

Челябинский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются особенности наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Представлено описание и результаты опытно-экспериментального исследования наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью в легкой степени.

Ключевые слова: умственная отсталость, исследование наглядно-образного мышления младших школьников.

In article features of evident and figurative thinking at children of younger school age with intelligence violations are considered. The description and results of a skilled pilot study of evident and figurative thinking of younger school students with intellectual backwardness in easy degree is presented.

Keywords: intellectual backwardness, research of evident and figurative thinking of younger school students.

Умственная отсталость — стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга, определяется двумя основными законами: тотальностью недоразвития и его иерархичностью. Это выражается в том, что недостаточность отдельных высших психических функций (гнозиса, праксиса, памяти, внимания) проявляется меньше, чем недоразвитие собственно мыслительной деятельности, высших мотивационно-волевых и эмоциональных компонентов, личностного развития в целом. То есть в любом варианте деятельности

страдает наиболее сложный его уровень, связанный с обобщением, анализом и синтезом [9, с. 180—195].

У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени наглядно-образное мышление имеет следующие особенности:

- конкретность мышления, слабость обобщений;
- непоследовательность мышления;
- стереотипность мышления;
- затрудненность абстрагирования;
- слабость регулирующей роли мышления;
- некритичность мышления.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в период младшего школьного возраста происходят существенные изменения в психике ребёнка: усвоение новых знаний, новых представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, а школьное мышление способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах.

Целью исследования было — теоретически изучить и практически подтвердить особенности наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования и выявить особенности наглядно-образного мышления у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени;

2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

Для выполнения поставленных задач и проверки гипотезы исследования был использован комплекс методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; изучение опыта работы образовательных учреждений в аспекте рассматриваемой проблемы; методы опроса; беседа; экспериментальные методы исследования (констатирующий эксперимент).

Для исследования особенностей наглядно-образного мышления младших школьников с умственной отсталостью легкой степени использовались следующие методики:

— «Исключение предметов» (Л.С. Рубинштейн) [4, с. 187–190];

— «Классификация понятий» (методика Гольштейна-Выготского-Зейгарник) [4, с. 197–200];

— «Последовательность событий» (8 задание теста Векслера, Д) [5, с. 197–210].

Исследование проводилось на базе Есаульской специальной (коррекционной) школы-интерната для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (VIII вида), с ограниченными возможностями здоровья в 2011 г.

В исследовании участвовали 10 учащихся, в возрасте от 8 лет 2 мес. до 10 лет 5 мес., из второго и третьего классов. Основной диагноз у испытуемых — умственная отсталость легкой степени (по МКБ F — 70,0). Сопутствующие диагнозы — системное недоразвитие речи при психическом недоразвитии разной степени — от легкой до тяжелой, трудности формирования письменной речи, синдром статико-моторной недостаточности, синдром двухсторонней пирамидной недостаточности, диссомнический синдром, фенилкетонурия. Учащиеся из неблагополучных семей, живут и обучаются в интернате круглый год. Большинство учащихся имеют братьев и сестер с диагнозом умственная отсталость легкой степени (F — 70,0). Успеваемость у детей на среднем уровне. Большинство ошибок в тетрадах по русскому языку — орфографические, грамматические ошибки. Знания об окружающем мире конкретные, обобщенные, связаны с повседневной жизнью. Кругозор ограничен. Большинству детей нравится учиться. Сложные предметы — математика, русский, потому что «думать надо».

Со всеми испытуемыми были проведены методики на исследование наглядно-образного мышления. Результаты исследования по данным методикам приведены в сводной таблице. Описание таблицы представлено ниже.

Испытуемые №	МЕТОДИКА № 1 «Исключение предметов»		МЕТОДИКА № 2 «Классификация предметов»		МЕТОДИКА № 3 «Последовательность событий»		Общий уровень мышления по трем методикам
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	
1 испытуемый	31	Низкий	7	Низкий	7	Низкий	Низкий
2 испытуемый	33	Низкий	7	Низкий	6	Низкий	Низкий
3 испытуемый	24	Низкий	7	Низкий	7	Низкий	Низкий
4 испытуемый	43	Средний	15	Высокий	8	Средний	Средний
5 испытуемый	42	Средний	13	Средний	8	Средний	Средний
6 испытуемый	28	Низкий	7	Низкий	6	Низкий	Низкий
7 испытуемый	37	Средний	11	Средний	5	Низкий	Средний
8 испытуемый	30	Низкий	8	Низкий	7	Низкий	Низкий
9 испытуемый	32	Низкий	9	Низкий	6	Низкий	Низкий
10 испытуемый	37	Средний	12	Средний	8	Средний	Средний

Распределение уровня мышления по 3 методикам:

Высокий — 0% — 0 человек

Средний — 40% — 4 человека

Низкий — 60% — 6 человек

Низкий уровень развития наглядно-образного мышления по трем методикам показали 60% — 6

испытуемых. Способность к обобщению и абстрагированию развита слабо, испытуемые не могут выделить существенные признаки предметов (слов), не учитывают их иерархию, не используют существенные связи между понятиями. Испытуемые правильно и самостоятельно называют «лишний» предмет (слово), но называют родовое

понятие для обозначения объединяемых в одну группу предметов (слов) и «лишнего» предмета (слова) только с помощью исследователя. Не находят последовательность событий изображенных на картинках даже с помощью взрослого. Не понимают смысл изображения, объем конкретных знаний и словарный запас ограничен, поэтому с трудом объясняют происходящее на рисунках. Составление рассказа даже с помощью наводящих вопросов затруднено.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления по трем методикам показали 40 % – 4 испытуемых. Испытуемые не всегда могут выделить существенные признаки предметов (слов). Испытуемые не всегда правильно и самостоятельно указывают «лишний» предмет (слово), но в случае ошибки самостоятельно могут исправить ошибку. Не всегда испытуемые могут логически обосновать свои действия. Находят последовательность событий изображенных на картинках самостоятельно и составляют рассказ с незначительной помощью взрослого. При ошибках самостоятельно устанавливают правильную последовательность картинок. Грамматически связная, не всегда развернутая, лаконичная либо с тенденцией к излишней детализации устная речь. Бедный словарный запас.

Ни один из испытуемых не показал высокий уровень развития наглядно-образного мышления по трем методикам – 0 % – 0 человек. При высоком

уровне испытуемые должны правильно и самостоятельно называть родовое понятие для обозначения объединяемых в одну группу предметов (слов) и «лишнего» предмета (слова), самостоятельно устанавливать правильную последовательность изображенных событий, не допускать ошибок при выполнении задания, находить последовательность картинок, составлять логичный рассказ. Испытуемые не обладают грамматически связной, развернутой речью, богатым словарным запасом.

Таким образом, можно сделать вывод, что в мышлении младшего школьника с умственной отсталостью легкой степени обнаруживается неупорядоченность, бессистемность самостоятельно выполняемого анализа, беспорядочное называние того, что бросается в глаза, без выделения главного, существенного, мышление имеет следующие особенности – не критичность мышления, его непоследовательность, стереотипность; слабость процессов обобщения, анализа, синтеза, сравнения. Испытуемые воспроизводят материал упрощенно, опускают многие, иногда наиболее значимые его части, изменяют последовательность смысловых звеньев текста, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними, обобщения оказываются слишком широкими, недостаточно дифференцированными. Особенно затрудняет учеников изменение однажды выделенного принципа обобщения, т.е. объединение объектов по новому основанию.

Литература:

1. Астапов, В.М., Микадзе, Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. Хрестоматия, 2-е изд. – СПб: Питер, 2008. – 256 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия»). – 3000 экз. – ISBN 978–5–91180–847–1
2. Болотина, Л.Р. Развитие мышления учащихся // Начальная школа – 1994 – № 11. – С. 13–18 – ISSN 0027–7371
3. Долгова В.И., Иванова Л.В., Капитанец Е.Г., Шумакова О.А. Будущему специальному психологу: подготовка к итоговой аттестации / Библиотека специального психолога: Учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2008. – 100 с. – ISBN 5–8227–0133–7
4. Иванова, Н.Н. Интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья: содержание, формы, методы: метод. реком. / сост. Иванова Н.Н., Можейко А.В., Монастырский В.А.; Федеральное агентство по образованию Рос. Федерации; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 51 с.
5. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская. – М.: Линка-пресс, 1997 г. – 176 с.
6. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А.А. Осипова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000 г. – 240 с. – 10000 экз.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000г – 2 т. – 509 с. – ISBN 5–89144100–4
8. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986 г. – 190 с.
9. Саенко, Ю.В. Специальная психология / Ю.В. Саенко: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006г, – 182 с. – («Gaudeamus»). – 3000 экз. – ISBN 58291–0758–9.

Игровая терапия при аутизме

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог
Детский дом-интернат «Южное Бутово» (г. Москва)

Ребенок стал интересовать общество, как нечто отличное от взрослого и имеющее самостоятельную ценность относительно недавно — чуть больше двух веков назад. Известно, что в средневековые дети воспринимались, как маленькие взрослые, поэтому как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, он сразу «принадлежал к обществу взрослых» [3]. Позже французские просветители заинтересовались ребенком как таковым, увидев в нем замечательный объект воспитания — в то время торжествовали идеи доминирующего влияния среды на человека и общество. В девятнадцатом веке стали ценить не только обучаемость ребенка, но и качественное своеобразие его личности. «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. С романтиков начинаются детские дети, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [1]. Детство — золотой век отдельного человека, безвозвратно утерянный, но незабываемый.

Двадцатый век усилил значение детства, но снял романтический флер с него. З. Фрейд и неофрейдисты показали колоссальное значение комфортного, радостного детства для психического здоровья общества. Психические травмы, пережитые в детстве, незаметно для человека формируют его взрослую судьбу. Стало ясно, что воспитание и обучение — только бледные мазки на ярком полотне характера, бессознательных мотивов и потребностей, забытых эпизодов раннего детства. История целых народов во многом стала пониматься как следствие базовой структуры характера, который в свою очередь складывался в каждом поколении — под влиянием стиля жизни, устойчивых стереотипов отношений в семье. Кроме того, ребенок давно перестал восприниматься как безгрешный и почти святой — ребенок полон любых возможностей, в нем заложены самые разнообразные потенции — от благородных до безобразных. Внешняя среда вызывает к жизни то одни из них, то другие [2].

Детство неотделимо от игры. Чем больше значение детства в культуре, тем важнее игра для общества. В начале века критерий психического здоровья формулировался так: «Здоров тот, кто умеет любить и работать». В настоящее время работает другой постулат: «Здоров тот, кто умеет любить, работать и играть». Игровой элемент присутствует во всех популярных явлениях культуры, начиная от высокой моды, демонстрирующей маскарадные костюмы и кончая живописью и литературой, которые так далеки от реализма.

Игра является наиболее естественным способом проникновения в детство, для познания его и для воздействия на него. Игровая терапия ребенка — нередко единственный путь помощи тем, кто еще не освоил мир слов,

взрослых ценностей и правил, кто еще смотрит на взрослый мир снизу вверх, но в детском мире фантазий и образов является повелителем.

Игровая терапия стала развиваться достаточно недавно. Одной из первых ее стала применять Анна Фрейд в работе с детьми, пережившими бомбежки Лондона во время Второй мировой войны. Стало очевидным то, что возможность выразить в игре свои переживания давало ребенку освобождение от страхов и пережитое не развивалось в психическую травму [5]. Игровая терапия стала осваиваться разными терапевтическими школами, причем игровой процесс строится в них практически одинаково, различия находятся в интерпретации психотерапевтом игры ребенка. Универсальным остается положение о том, что свободная игра сама по себе во многом целебна для детей, а терапевт создает и поддерживает условия для нее. Именно когда ребенок встречает истинное понимание и принятие своего состояния, он преодолевает свои внутренние конфликты, психологический дискомфорт, невротические состояния и становится способен к личностному развитию и росту.

Еще пятьдесят лет назад Джайнотт указывал важность того, какие игрушки выбирать для игровой терапии, и какова роль игрушки в этом процессе сама по себе [6]. Игрушка всегда носила базовую символическую функцию, ее выбор ребенком позволяет сразу обозначить круг тех чувств, которые она вызывает у него, какой смысл несет в себе. Для детей игрушка говорит следующее: «В игре будь самим собой», предоставляя широкие возможности в выборе средств экспрессии. Выбор игрушки — слова, а игра — его язык.

Отношения между терапевтом и ребенком основываются на способности терапевта понимать высказывания ребенка и создавать среду, которая позволяла бы ребенку высказываться свободно. Выбор игрушки и игрового материала, которые позволят разыграть сцены повседневной жизни, отыгрывать агрессию и способствовать творческому самовыражению, помогает установить ясную коммуникацию. Понятно, что помимо игрушек, ничто не может заменить эмоционального климата, возникающего как результат установок детского игротерапевта, влияние его индивидуальности и спонтанного взаимодействия с ребенком. Тем не менее, игрушки и материалы могут определять или структурировать тип и степень экспрессии ребенка и его психотерапию.

Итак, игра ребенка в игровом безопасном пространстве — это один из тех редких моментов, когда ребенок управляет собственным Я, тот случай, когда ребенок сам определяет, как использовать свое время и присутствующий взрослый не предпринимает никаких усилий, чтобы

направлять его игровые действия. Терапевт не пытается формулировать цели, к достижению которых должен стремиться ребенок, но он ставит своей целью развитие терапевтических отношений с ребенком, ставя для себя следующие задачи: создавать для ребенка атмосферу безопасности; принимать мир ребенка таким, какой он есть; поощрять выражение эмоционального мира ребенка; создать ощущение дозволенности; облегчить ребенку принятие решений; обеспечить ребенку возможность принимать на себя ответственность и развивать чувство контроля, что помогает формированию позитивной самооценки [2].

Что же можно сказать о возможностях игровой терапии с детьми, имеющими психические отклонения в развитии? Известно, что психиатрическая практика накопила достаточно обширный эмпирический материал, отражающий нарушения игры при различных психических заболеваниях. Коснемся некоторых аспектов анализа игровой деятельности детей с аутистическим синдромом. В детской психиатрии выделен особый синдром «раннего детского аутизма», впервые описанный Л. Каннер в 1943 г. в работе «Аутистические нарушения аффективного контакта». С этого времени детский аутизм стал наиболее спорной и широко обсуждаемой проблемой детской психиатрии. К типичным симптомам детского аутизма относят отход ребенка от контактов с взрослыми и детьми, желание сохранения постоянства окружающей обстановки, страх перед любыми изменениями, отказ от использования речи либо своеобразную речь с нарушениями коммуникативной функции. В игре аутичных детей клиницисты отмечают однообразие действий, манипулирование руками, использование бытовых предметов, патологическое фантазирование.

В зарубежных исследованиях в качестве причин, вызывающих детский аутизм как болезненное явление, выдвигаются биологическая незрелость или повреждение нервной системы, патология познавательных процессов, регресс или задержка развития, действие механизма психологической защиты при неправильном воспитании [4].

Для исследования структуры игровой деятельности аутичных детей используются наблюдения за индивидуальной игрой каждого ребенка, поскольку больные дети либо отказываются от коллективной игры, либо, принимая в ней участие, пассивно подражают действиям партнеров. Все наблюдения за индивидуальной игрой ребенка необходимо проводить в специально оборудованной для этого комнате. В набор игрушек предпочтительнее выбирать предметно неоформленные, неструктурированные игрушки, позволяющие производить разнообразные действия (палочки, кубики, бруски, шарики), а также функциональные, специализированные игрушки (машины, мебель, посуда, куклы). Игрушки располагаются на ковре, где ребенок может свободно перемещаться, ползать, сидеть. Инструкция дается в свободной форме — ему сообщается, что он идет в специ-

альную игровую комнату, где может играть так, как ему нравится.

Особенно важным моментом, различающим социализированную и аутистическую игру, является соотношение двух планов игры: плана, связанного с воспроизведением роли, и плана собственного поведения ребенка. Как известно, взяв на себя определенную роль, здоровые дети всегда понимают условность игры, у них сохраняется «взгляд со стороны». Известно, что чем правдивее и точнее изображается ребенком реальность, тем интереснее игра. Оказалось, что аутистические игры больных детей лишаются этого критического «взгляда со стороны». В них мы встречаемся не с разыгрыванием роли, а с перевоплощением в тот или иной игровой персонаж. Об этом говорят многочисленные факты потери детьми ощущения собственной индивидуальности. Спонтанная игра по аутистическим сюжетам характеризуется эмоциональной захваченностью, одержимостью; игра побуждается стойкими эмоциональными переживаниями, которые сами по себе не развиваются. Игра больных детей не становится той деятельностью, в которой предметные действия формируются, отрабатываются, наделяются социальными смыслами. Естественно было далее предположить, что такая искаженная деятельность оказывает отрицательное влияние на дальнейшее психическое развитие больных детей. В частности, можно ожидать, что описанная игра должна затруднять формирование у детей адекватных представлений о функциональных свойствах предметов.

Следовательно, психотерапевтическая работа должна, прежде всего, основываться на изучении уже сложившихся форм игровой деятельности и ее нарушений. И уже на этой основе необходимо нахождение адекватных приемов для формирования полноценной игры как бы в обход ядерных симптомов аномального развития. Опираясь на результаты исследований игры аутичных детей, можно указать общие задачи психотерапевтической работы. Необходима, прежде всего, разработка приемов для установления постоянного контакта, общения между ребенком и взрослым в процессе игры; формирования устойчивой совместной деятельности; расширения эмоционально значимых для ребенка сфер окружающей действительности; формирования адекватных представлений о функциональных свойствах предметов, развития действия с предметами в процессе игры.

Рассмотрим важнейший первый этап установления контакта. Несмотря на индивидуальность каждого ребенка, в поведении всех детей, прошедших игротерапию, на первых сеансах выделяется нечто общее. Детей объединяет отсутствие направленного интереса к игрушкам, отказ от контактирования с психологом, ослабление ориентировочной деятельности, страх новой обстановки. В связи с этим для установления контакта, прежде всего, необходимо создать условия для ослабления или снятия тревожности, страха. Внушить чувство безопасности, продуцировать стабильную спонтанную деятельность доступного ребенку уровня.

Хотя дети были неспособны к общению на нормальном для их возраста уровне, исследователи обнаруживали сохранность более ранних форм воздействия. Поэтому на первом этапе психотерапевтической работы необходимо выявить эти сохраненные формы контактов и общение с ребенком строить на их основе. Для этого терапевтом используется тактика выжидания, отказ от речевых контактов, привлекаются мимические, ритмические, действенные формы взаимодействия. Отказ от речевых воздействий связан со снятием с общения определенного модуса поведения, что соответствует основной цели игротерапии — всемерному повышению самостоятельности, активности ребенка. В связи с этим на первом этапе коррекционной работы никаких речевых инструкций не дается, предоставляя ребенку полную свободу действий. В этот момент было важно, чтобы ребенок понял заинтересованность взрослого и одновременно нежелание мешать, ограничивать его активность. Многочисленные факты совершенно убедили нас в том, что ласковая, одобряющая улыбка, поощрительный кивок головы в описанной ситуации нужны ребенку больше всяких слов. Подчеркнем, что реализация такой тактики требует от терапевта исключительного такта, внимания к ребенку, большой выдержки и терпения. Даже в том случае, если ребенок в течение всего игрового сеанса остается неподвижным, не следует активно побуждать его к игре. Надо дать ему возможность осмотреться, прийти в себя, помня при этом, что большинству детей на это нужно довольно длительное время.

Часто можно отметить на первых сеансах с аутичными детьми патологические агрессивные влечения. Таким образом, к подобным начальным игровым сеансам следует относиться еще и как к диагностическим. Нередко они дают возможность выявить и оценить доступный ребенку уровень игровой деятельности, войти в мир его переживаний, обнаружить скрывающиеся страхи. В дальнейшем, оставаясь дружелюбным, внимательным и одновременно ненавязчивым, психолог может активнее включаться в деятельность ребенка. Здесь невозможно дать какие-то однозначные рекомендации. Игротерапевту необходимо следовать за ребенком, повторяя все его действия. Весьма эффективным способом продуцирования речевых контактов оказывается называние предметов и действий. Например, ребенок перебирает игрушки, что-то неясно шепчет при этом, рассматривает некоторые из них, держит в руках. Терапевт берет в руки один за другим все заинтересовавшие ребенка предметы и внятно, но тихим голосом называет их. Подчеркнем, что изменение поведения детей вовсе не связано с тем, что психолог имеет возможность проводить с ребенком больше времени. Педагоги и врачи отделений общаются с детьми практически ежедневно, а психолог — только несколько раз в неделю. Существо дела заключается в использовании наиболее адекватных ребенку, доступных его уровню развития форм взаимодействия.

Решение задач игротерапии второго этапа требует применения иной тактики. Теперь терапевт, оставаясь внима-

тельным и дружелюбным к ребенку, активно включается в его деятельность, всячески давая понять, что лучшая форма поведения в игровой комнате — это совместная игра со взрослым. Усилия взрослого направляются в этот момент терапии на попытку уменьшения беспорядочной двигательной активности, ликвидацию навязчивостей, ограничение эгоцентрической речевой продукции или, наоборот, на стимуляцию речевой активности. Особенно важно подчеркнуть, что формирование устойчивой совместной деятельности проводилось не в нейтральной, а в мотивированной (пусть даже патологической) игре. Предлагаются привлекающие детей яркие, зажигающиеся предметы, звуковые игрушки, в игру включались глина, вода, песок. Использование этих предметов создает условия для обеспечения насыщенного эмоционального общения между психологом и ребенком, обогащает фонд положительных переживаний. Созданию разнообразных положительных эмоций в процессе игровых занятий придается особое значение.

В результате проведения игровых занятий в ряде случаев удаётся, возможно, незначительно, но изменить поведение детей. Прежде всего, это выражается в отсутствии всякого опасения или страха. Дети чувствуют себя естественно и свободно. Они становятся более активными, подвижными, эмоциональными. В поведении появляются черты заинтересованности. Однако главное изменение заключается, конечно, в том, что дети контактируют с партнером по игре, могут регулироваться инструкциями. Многие дети, проявляющие аутизм, начинают пользоваться простой речью. Расширяется число используемых игрушек, обогащается действенный план игры за счет увеличения предметных игровых действий.

Завершая описание некоторых аспектов игротерапии с детьми, страдающими аутизмом, необходимо отметить, что изложенный материал, безусловно, не исчерпывает психотерапевтического потенциала игровой деятельности. Игра может быть полезным инструментом для диагностики и психотерапии практически любых нарушений детского развития.

На данный момент наметилось еще одно важное направление изучения игры. Воспитание ребенка, развивающегося аномально, вызывает значительные перестройки во всей сложной системе внутрисемейных отношений. Давно известно, что всякая эффективная психотерапевтическая работа с аномальными детьми требует включения в процесс родителей ребенка. Игра как метод психотерапии родительских позиций создает условия для перестройки неадекватных отношений к детям, разрушает ригидные способы общения, изменяет понимание и оценку воспитательных задач, значительно расширяет арсенал воспитательных средств родителей. Терапия детско-родительских отношений не требует от родителей абсолютных изменений, в действительности работа взрослых с терапевтом — это часто погружение в свой собственный мир детских воспоминаний, доигрывание своих игр, что дает новое осознание собствен-

ного внутреннего ребенка, приносит удовлетворение и расширяет эмпатические реакции по отношению к своим растущим детям. Теперь яснее становится эпиграф на-

шего материала — нужно играть, и это лекарство исцеляет не только в мире детей, но и в мире взрослых!

Литература:

1. Берковский, Н.Я. Романтизм в Германии — Л., 1973.
2. Винникотт, Д. Игра и реальность — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание — М.: Политиздат, 1984.
4. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2 — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Freud, A. (1946). The psychoanalytic treatment of children. London: Imago.
6. Ginott, H. (1961). Group psychotherapy with — children. The theory and practice of play therapy. NY: McGraw-Hill.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО

Алекسانян Георгий Ашотович, аспирант
Армавирская государственная педагогическая академия

Основной особенностью Яндекс — это его сервис Народ. Яндекс.Народ одновременно является сервисом для хранения файлов и бесплатной платформой для создания небольших сайтов. Данный сервис идеально подходит для начинающих пользователей и содержит все необходимые ресурсы для создания информационного сайта для учащихся.

Яндекс. Народ — сервис бесплатного хостинга от компании «Яндекс». Помимо функциональности для размещения веб-сайтов, сервис предоставляет функции файлообмена с возможностью хранения файлов размером до 5 ГБ. Удобно использовать для создания информационных сайтов для учащихся со ссылками на полезные источники, дополнительные материалы и так далее. Так же очень полезна функция обмена файлами для доступа учащимися к текстам лекций, электронным версиям учебников и методических пособий и так далее.

Для того чтобы создать свой сайт, необходимо зарегистрироваться на сайте Yandex.ru, после чего перейти в раздел Народ, где можно добавить свой домен (информация по тому, как это можно сделать находится в разделе «Что для этого нужно»). Применив необходимые

настройки, вы получите свой сайт со следующими возможностями и ограничениями:

Конструктор сайтов позволяет «собрать» сайт из готовых блоков (новости, фотогалерея и т.п.). Эти блоки можно редактировать (настраивать) и перемещать методом драг-энд-дроп (перетаскиванием). Адрес вашего сайта, созданного с помощью Конструктора: name.narod2.ru. Вы сможете сделать этот сайт основным (name.narod.ru). А также добавить до 5 дополнительных доменов [1].

- Размер сайта — не ограничен.
- Размер отдельных файлов — до 10 МБ. Для сайтов, созданных в Мастерской, размер загружаемых файлов не может превышать 5 Мб
- Загрузка файлов по FTP — поддерживается.
- Использование скриптов — можно использовать все скрипты, которые выполняются в браузерах (JavaScript, VBScript), а также Java-applet'ы, ActiveX controls, Macromedia Flash. Скрипты, выполняемые на сервере (CGI-скрипты на любых языках, включая Perl, ASP, PHP, JSP, а также SSI и FrontPage server extensions) не поддерживаются.

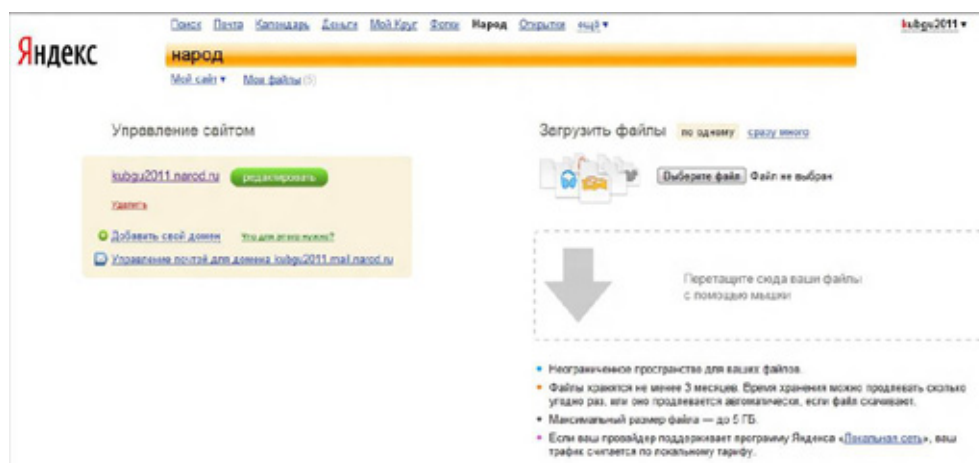


Рис. 1. Яндекс.Народ

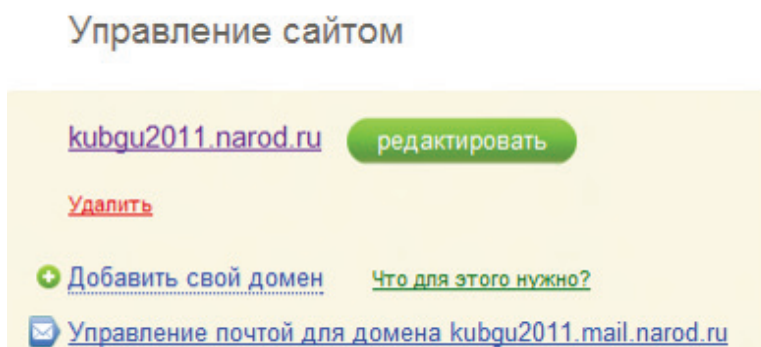


Рис. 2. Управление сайтом на Яндекс.Народ

— Использование баз данных (PostgreSQL, MySQL, Oracle, MSSQL) — не предусмотрено.

— Содержание сайта — на сайте возможно размещение материалов, не противоречащих правилам, указанным в Пользовательском соглашении. В частности, не разрешается размещение на сайте порнографических материалов, информации, унижающей достоинство других людей, вредоносных программ, а также материалов, нарушающих права и законные интересы третьих лиц (в том числе, размещение материалов, нарушающих авторские права третьих лиц).

— Дополнительные домены — вы можете использовать до 5 дополнительных доменов. Данная функция доступна только для сайтов, созданных с помощью Конструктора.

— Проверка на вирусы — все страницы сайта и загруженные файлы проходят проверку на вирусы, зараженные сайты блокируются в соответствии с п. 5 Пользовательского соглашения.

— Изменение адреса сайта — не поддерживается.

В созданном сайте можно добавлять: тексты лекций, задачки и электронные версии пособий, новости, дополнительные материалы для самостоятельного ознакомления, материалы для подготовки к контрольным работам и тестирования и многое другое. Учащиеся охотно пользуются ресурсами сайта и выдвигают свои предложения

о том, какие именно материалы полезны для размещения на данном сайте.

Помимо возможности создания сайтов на Яндекс.Народ предусмотрен файлобменник, где можно обмениваться файлами, документами и так далее. Ссылки на данные материалы можно размещать на сайте, в социальных сетях, отправлять по электронной почте и пр.

Один из самых свежих облачных сервисов Яндекс — Яндекс.Диск — это бесплатный сервис, позволяющий хранить файлы, работать с ними на мобильных устройствах и компьютерах, подключённых к интернету, обмениваться с друзьями.

Яндекс.Диск — облачное хранилище данных, принадлежащее компании Яндекс, позволяющее пользователям хранить свои данные на серверах в облаке и делиться ими с другими пользователями в Интернете. Работа построена на синхронизации данных. На апрель 2012 года время регистрации новых пользователей доступна только по приглашениям. Возможности: максимальный объём диска 10 Гб, информация хранится на диске бессрочно, позволяет реализовать удобный поиск любых отправленных или полученных почтовых вложений, которые собираются в одной папке.

Яндекс.Диск — один из самых новых облачных хранилищ — был открыт 5 апреля 2012 года, поэтому не так функционален и доработан как аналогичные облачные

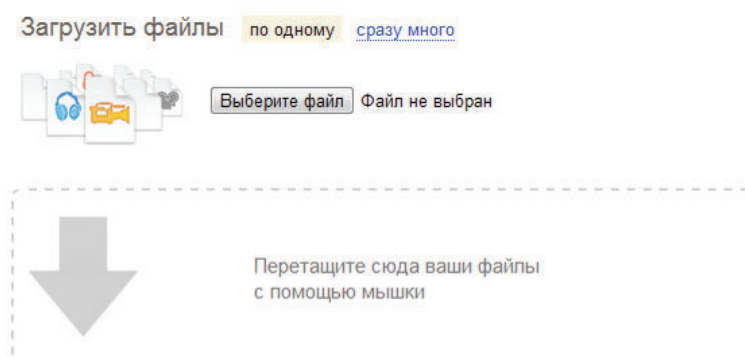


Рис. 3. Файлобменник на Яндекс.Народ Яндекс.Диск

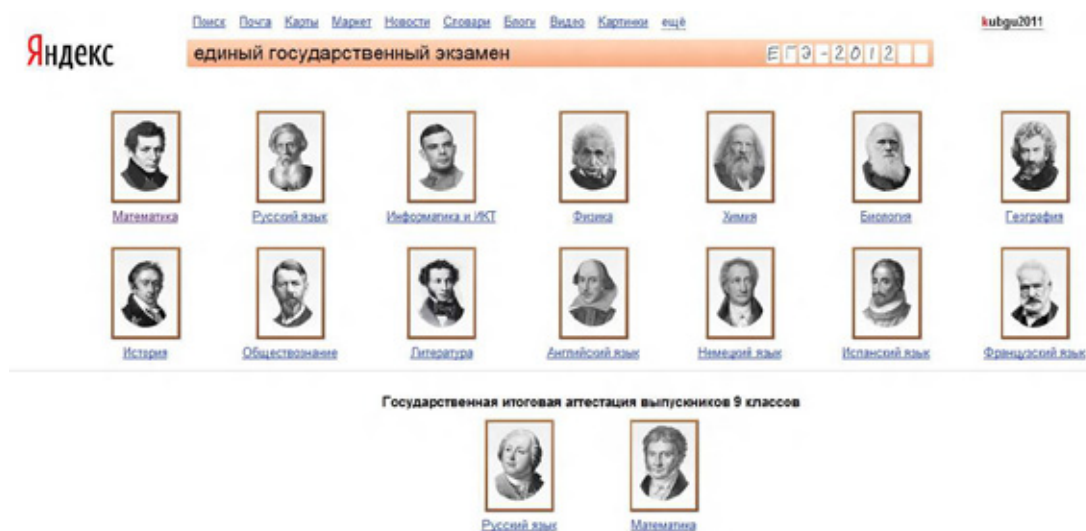


Рис. 4. Яндекс.ЕГЭ

хранилища SkyDrive и Dropbox. В основном в нем все сводится к простому хранению данных без возможности их редактирования или просмотра, не сохраняя на жесткий диск компьютера. В будущем, возможно, появятся новые функции этого сервиса, но на данный момент Яндекс.Диск очень уступает альтернативным вариантам, возможности которых мы рассмотрим ниже.

ЕГЭ на Яндексе

Демонстрационные варианты единого госэкзамена по различным предметам (математика, русский и иностранные языки, информатика, физика, пр.): несколько вариантов тестовых заданий, мини-тест, пояснения.

Данный сервис от Яндекс позволяет самостоятельно учащимся готовиться к сдаче ЕГЭ. Так же этот сервис можно использовать для подготовки студентов к занятиям, контрольным и самостоятельным работам и так далее.

ЕГЭ на Яндексе имеет следующие возможности:

1) 22 варианта ЕГЭ заданий категории В, с выводом на экран, после прохождения теста, результатов выполнения заданий с правильными ответами на них;

2) возможность прохождения мини-теста (5 заданий категории В) с выводом результатов;

3) возможность тренировки по каждому разделу (номеру задания категории В), по следующим разделам:

В1 Дроби, проценты, рациональные числа.

В2 Графическое представление данных. Анализ данных.

В3 Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора. Декартовы координаты на плоскости.

В4 Табличное представление данных. Прикладные задачи на нахождение наибольшего и наименьшего значения

В5 Уравнения.

В6 Планиметрия. Треугольник, трапеция, параллелограмм, ромб, прямоугольник, квадрат. Окружность и круг. Угол. Нахождение элементов и величин в различных геометрических фигурах.

В7 Числа, корни и степени. Основы тригонометрии. Логарифмы. Преобразования выражений.

В8 Графики функции, производных функций. Исследование функций.

В9 Многогранники. Измерение геометрических величин.

В10 Элементы теории вероятностей.

В11 Многогранники. Тела вращения. Прямые и плоскости в пространстве. Измерение геометрических величин.

В12 Прикладные задачи. Осуществление практических расчетов по формулам.

В13 Составление уравнений и неравенств по условию задач. Их решение.

В14 Исследование функций. Применение производной функции.

Помимо перечисленных сервисом Яндекс имеет еще множество возможностей и функций, которые будут полезны и эффективны в обучении математике и в формировании самостоятельной деятельности учащихся.

Тесты ЕГЭ по математике — Задания по математике подготовлены по заказу Яндекса в соответствии с требованиями Министерства образования и науки Российской Федерации к проведению Единого государственного экзамена.

Задания из демонстрационных вариантов ЕГЭ на Яндексе можно выполнять в режиме тренировки. Для этого нужно выбрать номер из списка, чтобы увидеть соответствующие задания из всех доступных на сервисе вариантов теста. Для ответа на каждый вопрос дается три попытки. Также есть возможность сразу посмотреть пра-

вильный ответ, перейти к другому вопросу либо стереть свои ответы и попробовать снова. Для возвращения к списку заданий следует нажать кнопку «Завершить тренировку».

Яндекс обладает мощными и весьма полезными в обучении математике средствами. Поэтому использование средств данного сервиса качественно повышает эффективность самостоятельной деятельности студентов СПО.

Литература:

1. <http://help.yandex.ru/narod/?id=1112364>

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Психологическая культура личности, ее формирование в вузе

Апанасенко Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Малюкова Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент
Алтайский филиал Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Социально-экономическая реформа и происходящие изменения в современном российском образовании ставят во главу угла проблему общекультурного развития студентов. К высшему образованию предъявляются новые требования, связанные с необходимостью высококвалифицированной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. В образовательной практике отмечены тенденции, свидетельствующие о важности и необходимости формирования психологической культуры в процессе обучения в вузе, отличительной чертой которого является внимание к индивидуальности человека, самостоятельности, ответственности, мотивации. Психологическая культура обеспечивает социальную ценность будущего специалиста, его адаптивность и жизнестойкость в современном мире на рынке труда.

Перед вузами стоит важная задача подготовки специалистов, способных строить свою профессиональную деятельность в форме продуктивного сотрудничества, с учетом интересов других людей, так как этому вопросу в настоящее время уделяется недостаточно внимания, даже при наличии в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования дисциплины «Психология и педагогика».

Анализ педагогической, психологической литературы и нормативных документов по проблемам высшей школы показывает, что данная дисциплина в разном объеме изучается в наших вузах, и при этом большинство студентов не обладают навыками практического применения психологических знаний и умений. Сложившийся уровень психологического образования находится ниже необходимого и не решает проблемы формирования психологической культуры. При решении задачи совершенствования психологического образования многие вузы, особенно негуманитарные, сталкиваются с большими трудностями, связанными с неразработанностью требований к необходимому отбору материала теоретического содержания, с отсутствием методической и специальной литературы для технических специальностей вузов, с отсутствием образовательных программ, направленных на формирование психологической культуры студентов — будущих инженеров. Мы считаем, что на сегодняшний день данная проблема особенно актуальна.

В чем же заключается психологическая культура? Чем она отличается от культуры вообще и каким образом влияет на личностный рост человека?

Известно, что существует множество определений понятия «культура», десятки подходов к ее изучению, теоретических концепций, моделей и видов. Возникла вполне самостоятельная система знаний, оформившаяся как наука культурология. Это весьма красноречиво подчеркивает смысловое многообразие всем знакомого понятия, отличающегося кажущейся простотой. Л.С. Колмогорова, анализируя различные подходы к пониманию психологической культуры, пишет: «Остается проблемой определение понятия «психологическая культура» личности, выделение ее параметров, уровней. Отметим, что термин «психологическая культура» не попал ни в один из отечественных психологических словарей. В справочной литературе представлены определения отдельных ее составляющих (коммуникативной культуры, культуры поведения, культуры мышления)» (Колмогорова Л.С., 1999, с. 85).

Культура вообще и психологическая культура в частности, как любая сложноорганизованная система, обладает способностью к самоорганизации в обществе. Изменения, происходящие в экономике, политике государства, незамедлительно отражаются на уровне преходящих ценностей, возрождают забытые смыслы, нормы. Социум как единый организм, прежде чем сможет экстериоризовать новые «идеальные формы», должен «присвоить» их, интериоризовать, наделять эти эталоны характеристиками, сделать их знаковыми. В силу неоднородности социальных слоев непрерывный процесс культуротворчества и культуроосвоения подобен кругам, расходящимся по воде, амплитуда и частота которых снижается по мере удаления от места возникновения колебаний.

Психологическая культура — это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенностью собственной жизнью (Л.Д. Демина, Н.А. Лужбина).

Психологическая культура человека — это комплекс специальных потребностей в познании себя (как личности

будущего специалиста) и окружающих, которая возможна при условии эффективной образовательной деятельности посредством педагогического общения, с учетом индивидуальных и профессиональных способностей.

В технических, сельскохозяйственных и других негуманитарных вузах, чаще всего, преобладают дисциплины, связанные с техническими и естественными науками, которые способствуют формированию «технократического» мировоззрения, приучают студентов мыслить формально-логически. Напротив, изучение гуманитарных наук, психолого-педагогических дисциплин опирается не только на логическое мышление, но и на образное, способствует стремлению к самостоятельным размышлениям, развитию умений понимать и учитывать разные точки зрения, позиции других людей.

Становление оптимального уровня психологической культуры будущих специалистов может быть обеспечено на основе специально спроектированных образовательных программ, которые ориентированы на удовлетворение возрастных, личностных, профессиональных потребностей будущих специалистов; формирование умений применять психологические знания в повседневной жизни; развитие и совершенствование личностных качеств, которые необходимы для делового успеха.

Психологическая грамотность необходима каждому человеку, а профессионалу особенно, чтобы проанализировать возможные психологические причины неуспеха в своей профессиональной деятельности, и как члену социальной группы, если возникает межличностное непонимание, конфликт.

Решение целого ряда задач по формированию психолого-педагогических знаний, умений, необходимых профессионалу своего дела, связано, на наш взгляд, с прикладными науками «Психология и педагогика», «Культура делового общения» и др. Их знания — не балласт для памяти, который можно выбросить после сдачи зачета или экзамена. Они должны войти в систему мировосприятия, практического мышления образованного человека, его внутренних установок и привычек, использоваться как инструмент при решении жизненных проблем и профессиональной деятельности. В результате освоения курса студент должен иметь представления:

- о роли сознания и самосознания в поведении, общении и деятельности людей;
- о факторах формирования личности, об основных закономерностях и формах регуляции социального поведения, о природе возникновения социальных общностей и социальных групп;
- о формах, средствах и методах педагогической де-

ятельности, а также владеть элементарными приемами психической саморегуляции.

Содержание образовательной программы по психологическим дисциплинам определяется содержанием образования (ценности развития и целевые ориентиры ведущего типа образовательного процесса), содержанием педагогической деятельности (условия и способы обеспечения ценностей и целей) и содержанием деятельности обучающихся (индивидуальные смыслы образования). Педагог, учитывая наличный уровень развития психологической культуры и задачи психологического образования, должен выстраивать систему отношений со студентом таким образом, чтобы содействовать становлению его психологической компетентности в различных жизненных ситуациях. Под психологической компетентностью мы понимаем применение знаний о закономерностях развития личности и коммуникаций, а также практические навыки по пониманию и целенаправленному воздействию на психические проявления человека.

В рамках изучения указанных дисциплин мы предлагаем студентам экономических, юридических специальностей работу по составлению психологического портрета. На лекционных занятиях они изучают основные теоретические аспекты: психология как наука; психика и ее структурные элементы; факторы, определяющие развитие личности; психические процессы; социальные процессы и т.д. В ходе практических занятий студенты знакомятся с психодиагностическими методиками: исследование асимметрии правого и левого полушарий, локус контроля, самооценки, волевых качеств, темперамента и т.д. По результатам тестирования и собственных наблюдений обучающиеся составляют психологический портрет. В процессе составления психологического портрета студенты анализируют результаты тестирования и формируют свое отношение к этому, сравнивают «образ себя», ранее сформированный, с полученными результатами. Этот процесс носит сугубо индивидуальный характер, т.е. осознается и принимается человеком в зависимости от его установок, потребностей, мироощущения и т.д.

Главное состоит в том, что студенты в рамках данной работы учатся оценивать, понимать и принимать себя, развивают способность к познанию себя; к пониманию внутренних психологических состояний, как себя, так и другого; готовность к самообразованию; базовые коммуникативные умения; свободное самовыражение; ответственности за свое поведение; творческий подход к делам и решению проблем. Это в свою очередь, безусловно, влияет на качество воспитанности, образованности будущего специалиста и формирование его психологической культуры.

Литература:

1. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.

Информационные технологии в системе заочного обучения

Бабенко Елена Владимировна, старший преподаватель

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Краснодарский филиал

Перемены, происходящие в настоящее время в России, предопределяют создание адекватных этим процессам социально-педагогических условий и, тем самым, обуславливают необходимость осмысленного реформирования, творческого проектирования и внедрения новой модели образования [1–5].

Успешное решение учебно-воспитательных задач в высшей школе определяется соответствующим уровнем профессионально-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава вуза и уровнем технологий обучения.

Очевидно, что практическое воплощение современных тенденций развития системы высшего профессионального образования в России самым непосредственным образом связано с проблемой разработки соответствующих технологий обучения. Очевидно также и то, что педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, однако осознанное управление этим процессом и выбор наилучшей его технологии все еще остаются за пределами возможностей хрестоматийной педагогической науки и реальной вузовской практики [1, 2].

Иными словами, решение проблем высшего профессионального образования невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, без активного воздействия на общественное мнение, без обязательного преодоления устоявшихся стереотипов, консерватизма в педагогической науке и практике. Решение этих задач непосредственно связано с разработкой новых технологий обучения.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время в литературе существует множество определений ИКТ, каждое из которых, в зависимости от точки зрения на подобные технологии, отражает одну из сторон этого многогранного понятия. В представленной работе под информационными и коммуникационными технологиями понимается обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки и передачи информации.

Современным устройством информационно-коммуникационных технологий является компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на нем информацией.

В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные при-

кладные программы и средства коммуникационных технологий: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты, различные on-line (чаты, skype, icq и т.д.) и off-line технологии передачи информации и (веб-страницы, наполненные определенного рода информацией, передаваемой от первоисточника к потребителю, соискателю этой информации, mail-сообщения и т.д.), т.п.

В условиях массового внедрения в повседневную жизнь компьютерных сетей различной сложности и других, аналогичных им средств ИКТ, современная система образования приобрела новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. В настоящее время даже в простом сотовом телефоне организован доступ к глобальной сети Internet, а значит, реализована возможность мгновенного доступа к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.).

С помощью современных сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Информационные и коммуникационные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах заочного обучения.

Оперативное общение преподавателей и студентов с помощью современных средств компьютерных телекоммуникаций является неотъемлемой частью процесса заочного обучения. Во время такого общения студенты могут консультироваться у преподавателей, обсуждать с ними проекты, решения и др. Это так же позволяет преподавателям наблюдать за ходом усвоения материала и организовывать обучение на основе индивидуального подхода [3, 5, 7].

Как показывает практика внедрения информационных технологий в систему заочного обучения высшего профессионального образования, современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Наряду с очевидно необходимыми знаниями, умениями и навыками оперирования современными информационными технологиями, одним из ключевых навыков, необходимых как преподавателям, так и студентам для исполь-

зования современных средств ИКТ в заочном обучении является навык информационного поиска.

Из научно-педагогической литературы следует, что «информационный поиск — это процесс отыскания в некотором множестве документов (текстов) всех тех, которые посвящены указанной в запросе теме (предмету) или содержат нужные потребителю факты, сведения [2, 3, 5].

Существует много приемов организации информационного поиска, каждый из которых имеет непосредственное отношение к процессу использования средств ИКТ в системе заочного обучения. В ходе использования средств ИКТ для выполнения процедуры информационного поиска необходимо определить, что искать и с помощью чего искать, а также иметь возможность выбора вида деятельности по поиску и обработке информации, который способствовал бы обеспечению максимальной интерактивности. Однако, при этом обучаемый имеет возможность выбрать наиболее подходящий для себя способ поиска информации и решать одну и ту же задачу различными способами.

Использование процедур информационного поиска, как и произвольная работа студентов с информационным наполнением телекоммуникационных систем, позволяет сформировать у обучаемых определенные навыки в области структуризации и классификации поступающей информации.

В большинстве опубликованных на сегодняшний день в сети Internet средствах поиска информации есть определенная самоорганизация, достигаемая за счет усилий специалистов, отбирающих и фильтрующих информацию в сети. Однако, в уже выбранном информационном материале редко прослеживается четкая внутренняя структура. «Структуры, созданные гипертекстовыми ссылками, часто являются всего лишь патиной перекрестных ссылок, а не четким аналитическим каркасом. Сеть хорошо показывает, что вещи связаны между собой, но не показывает как» [7].

Данные факты свидетельствуют о необходимости наличия у обучаемых навыков грамотного поиска, структуризации и систематизации информации, получаемой по телекоммуникационным каналам в процессе заочного обучения.

Необходимость использования средств ИКТ в современной системе образования позволяет выделить несколько приоритетных направлений, учет которых необходим в предварительной подготовке обучаемых к использованию технологий заочного обучения.

В их числе: — выработка у обучаемых умения планировать свое взаимодействие с информационными ресурсами телекоммуникационных сетей;

— возможность переноса имеющихся у обучаемых интеллектуальных и процессуальных умений в новую информационную ситуацию, формирующуюся в процессе их интерактивного взаимодействия с информационными ресурсами компьютерных сетей;

— необходимость овладения обучаемыми умений поиска и аналитической обработки информации, получаемой из сети Internet;

— переосмысление роли преподавателя в процессе взаимодействия обучаемых с информационными телекоммуникационными ресурсами;

— учет в учебном процессе условий достижения максимального информационного контакта между участниками коммуникации;

— варьирование различных методов работы с глобальной сетью Internet должно быть нацелено на формирование максимальной мотивации обучаемых к поиску и практическому использованию необходимых информационных ресурсов;

— возможность работы обучаемых в индивидуальном и самостоятельном режимах;

— выработка у обучаемых понимания адресной направленности информации, критического осмысления и систематизации информации;

— выработка у обучаемых умений интерпретации информации, получаемой по телекоммуникационным каналам, с целью практического использования подобной информации в повседневной жизни.

Эффективное освоение потенциала средств ИКТ также предполагает соответствующую подготовку преподавателя, который должен опираться на следующие положения [8]:

— обучение работе со средствами ИКТ является частью содержания образования;

— средства ИКТ есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель;

— использование средств ИКТ расширяет возможности человеческого мышления в решении проблем;

— обучение работе со средствами ИКТ является методом формирования мышления.

Анализируя значение внедрения современных информационных технологий в систему заочного обучения высшего профессионального образования, представляется целесообразным утверждать следующее:

— современные информационные и коммуникационные технологии занимают центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его системы образования;

— телекоммуникационные технологии, являясь частью информационных технологий, играют исключительно важную роль в обеспечении информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса;

— использование современных обучающих информационных средств и корпоративных образовательных ресурсов является весьма эффективным методом, как для систем заочного и дистанционного обучения, так и для систем повышения квалификации и переподготовки кадров.

В настоящее время в системе заочного обучения высшего профессионального образования все большее внимание уделяется такой крупной составляющей ИКТ, как мультимедиа.

Появление мультимедийных технологий стало переломным моментом между двумя информационными эпохами: эпохой печатной информации и новой эпохой, технической базой которой является цифровое представление информации [2, 4, 6].

Переход к параллельной передаче аудио и визуальной информации на компьютере в сочетании с использованием больших объемов информации и интерактивными возможностями работы с ней предопределил качественный скачок в эффективности использования мультимедиа в образовании [2, 6].

Вопросами подготовки специалистов к применению новых информационных технологий в рамках курсов повышения квалификации занимались Гомулина Н.Н., Моисеева М.В., Фрадкин В.Е. и др.

Частным вопросам методики обучения с использованием информационных технологий посвящены исследования Абросимова П.В., Ездова А.А., Клевицкого В.В., Макаровой О.Е., Нуркаевой И.М., Оганджяна А.Ф., Светлицкого С.Л. и др.

Мультимедиа обеспечивают возможность интенсификации обучения и повышение мотивации обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как:

- «манипулирование» (наложение, перемещение) визуальной информацией как в пределах поля данного экрана, так и в пределах поля предыдущего (последующего) экрана;
- контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов;
- деформирования визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения);
- дискретная подача аудиовизуальной информации;
- тонирование изображения;
- фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения «под лупой»;
- многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» — видеофильм, в другом — текст);
- демонстрация реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм).

В частности, системы мультимедиа обеспечивают целый арсенал средств более выразительных, чем текст. Программы мультимедиа предоставляют информацию не только в виде текстов, но и в виде трехмерной графики, звукового сопровождения, видео, анимации.

Применение мультимедиа позитивно сказывается сразу на нескольких аспектах заочного учебного процесса. Прежде всего, мультимедиа стимулирует когнитивные аспекты обучения, такие как восприятие и осознание информации. Во-вторых, мультимедиа повышает мотивацию учащихся. В-третьих, мультимедиа может

помочь в развитии навыков совместной работы и коллективного познания у обучаемых. В четвертых, учебные мультимедиа-средства теоретически могут развить у учащихся более глубокий подход к обучению, и, следовательно, помочь в формировании более глубокого понимания.

Мультимедийные продукты предоставляют широкие возможности для различных аспектов обучения. Одними из основных возможностей и преимуществ мультимедиа-средств в случае их применения в заочном обучении являются [2, 9, 10]:

- одновременное использование нескольких каналов восприятия обучаемых в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств;
- возможность симулировать сложные реальные эксперименты;
- визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов;
- возможность развить когнитивные структуры и интерпретации обучаемых, обрамляя изучаемый материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая учебный материал с интерпретацией учащегося.

При использовании систем мультимедиа в заочном обучении не следует забывать, что мультимедиа может рассматриваться как средство обучения, так и средство связи.

В различных открытых академических контекстах мультимедийные продукты и услуги Internet могут использоваться как для выработки созидательных навыков, так и для развития критического мышления с тем, чтобы уровень подготовки обучаемых соответствовал новым потребностям общества, основанного на обучении и сетевых технологиях.

На эффективность системы заочного обучения высшего профессионального образования в значительной степени влияет также среда, в которой протекает учебный процесс. В это понятие входит структура учебного процесса, его условия и доступность (общество, библиотеки, центры мультимедийных ресурсов, компьютерные лаборатории и т.п.). В этом смысле мультимедийные приложения используются как одна из многочисленных возможных сред обучения, применяемая в многочисленных проектах заочного обучения, в которых обучаемые размышляют об изучаемой предметной области и участвуют в диалоге со своими сокурсниками и преподавателями, обсуждая ход и результаты своего обучения.

Таким образом, постоянный прогресс в области создания и внедрения в систему высшего профессионального образования средств ИКТ является основным толчком для развития и интенсификации заочного обучения.

Расширение использования средств ИКТ в системе высшего профессионального образования облегчает взаимодействие между различными типами образовательных

учреждений, различными источниками образовательных материалов, а также обеспечивает высокоэффективную поддержку удаленного расположения преподавателя и студентов [6].

Подводя итоги, можно утверждать, что создание перспективной системы образования, способной подготовить российское общество в целом и каждого человека в от-

дельности к жизни в условиях конкурентоспособной экономики — одна из важных и актуальных проблем, решение которой возможно лишь на уровне государственной политики. Развитие системы образования в нынешних условиях определяется необходимостью непрерывного, самостоятельного, опережающего и распределенного образования.

Литература:

1. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. // М.: Информатика, 1995. — 220 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. — М.: «Академия», 2000
3. Колин К.К. Информационные технологии — катализатор развития современного общества. // М.: Информационные технологии, — 1995, №0, С. 2—7.
4. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. — М.: РАО, 1999.
5. Дистанционное обучение: Учеб. Пособие / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. — 192 с.
6. Основы открытого образования / Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И.; Отв. ред. В.И. Солдаткин. Т. 1. РГОО. М.: НИИЦ РАО, 2002.
7. Дайсон Э. Жизнь в эпоху Интернета: Release 2.0. / Пер с англ. — М.: Бизнес и компьютер, 1998. — 397 с.
8. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995. — 336 с.
9. Мультимедиа / Под ред. А.И. Петренко. — М.: БИНОМ, 1994. — 272 с.
10. Ротмистров Н.Ю. Мультимедиа в образовании // Информатика и образование. — 1994. — №4. — С. 89—96.

Трудности в овладении единицами, описывающих концепт «Время», на занятиях по второму иностранному языку (немецкий язык)

Войнова Анна Владимировна, аспирант, ассистент

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

Ключевые концепты культуры занимают важное место в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится чрезвычайно актуальной проблемой. Согласно теории А. Вежбицкой, концепты этноспецифичны, следовательно, могут быть использованы для сопоставления культур разных народов с целью изучения их своеобразия и общих черт [4, с. 123].

При овладении вторым иностранным языком, например, немецким на базе английского, этот процесс проходит в условиях «контактирования» трех языковых сообществ (родного, первого иностранного языка и второго иностранного языка) и порождает, по меньшей мере, следующие две закономерности: а) возникают проблемы интерференции (отрицательного воздействия) не только со стороны родного языка, как при овладении ИЯ 1, но и со стороны ИЯ 1; б) вместе с тем возникают и большие возможности для положительного переноса.

В психологическом плане интерференция представляет собой «перенос навыков, то есть такое взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых навыков» [3], причем

навыков, не соответствующих нормам изучаемого иностранного языка. Интерференция порождает как интерлингвистические (фонетические, лексико-грамматические, синтаксические), так и дискурсивные, социокультурные помехи в межкультурной коммуникации. Вследствие этого интерференция трактуется в широком смысле, как конфликтное взаимодействие когнитивно-речевых механизмов, проявляющееся у вторичной языковой личности в отклонениях от языковых, дискурсивных, социокультурных норм одной лингвокультуры под влиянием другой [9].

Частотность возникновения явлений интерференции и положительного переноса зависит, в свою очередь, от трех факторов:

1) уровня речевого развития в родном языке и осознанного владения им;

2) уровня владения ИЯ 1: чем лучше обучающийся владеет ИЯ 1, тем меньше явлений интерференции у него возникает и тем больше появляется возможностей для трансференции. Но это означает также, что низкий уровень владения ИЯ 1 может оказывать тормозящее воздействие на овладение ИЯ 2;

3) величины временного промежутка, который отделяет изучение ИЯ 2 от изучения ИЯ 1: чем меньше промежуток, тем больше воздействие ИЯ 1 на овладение ИЯ 2.

В условиях трилингвизма могут возникнуть проблемы интерференции (отрицательного воздействия) не только со стороны родного языка, как при овладении первым иностранным языком, но и со стороны первого иностранного языка. На социокультурном уровне наблюдается интерференция, когда социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого неродного языка (английского), и на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки могут быть объектами переноса, особенно при наличии близости западноевропейских культур.

Социокультурная интерференция порождается культурой, которую данный язык отражает [12]. Ее могут вызывать сходные в разных культурах реалии, явления, система ценностей, этические нормы. Это происходит, как правило, когда участники межкультурной коммуникации воспринимают и оценивают личность партнера через призму усвоенной в родном лингвосоциуме модели миропонимания [5]. Преодолеть этот тип интерференции возможно благодаря формированию социокультурной компетенции, эффективность которой во многом зависит от осознания студентами социокультурных особенностей изучаемых лингвокультур.

Базовые категории культуры и ее ценностные доминанты, отличающие представителей иносоциума и провоцирующие социокультурную интерференцию, связаны преимущественно с отношением ко времени (полихромные/монохромные/реактивные культуры; ориентация на настоящее/прошлое/будущее); доминирующими межличностными проявлениями (индивидуализм/коллективизм); гендерно-детерминированным типом культуры (фемининные/маскулинные культуры); преобладающим коммуникативным стилем (высоко контекстные/низко контекстные культуры). Осознание перечисленных параметров помогает предотвратить социокультурную интерференцию, сформировать социокультурную компетенцию и этнорелятивизм в отношении представителей инофонного социума.

Процесс обучения ИЯ 2 на языковых факультетах университетов имеет свои специфические особенности, выражающиеся в более высоком уровне владения студентами данных факультетов ИЯ 1. В ходе обучения ИЯ 1 как специальности студенты изучают широкий спектр практических и теоретических дисциплин в области данного языка. Глубокое и всестороннее изучение этих дисциплин, тесное взаимодействие и взаимовлияние практического курса первого иностранного языка и теоретических курсов по культурологии, страноведению, лингвистике, русскому языку, обеспечивают формирование социокультурной компетенции в ИЯ 1. Перед преподавателем на занятиях по ИЯ 2 стоит задача формирования социокультурной компетенции в ИЯ 2 и развития общей социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков, опираясь на полученные знания и

сформированные в процессе изучения ИЯ 1 навыки и умения.

По утверждению многих лингвистов, «язык можно понять лишь тогда, когда понимаешь больше, чем язык». Лингводидактический вывод, следующий из этого утверждения, наполняется дополнительным содержанием, когда речь идет о трех языках и, соответственно, трех языковых кодах (первичном, вторичном и третичном) и, следовательно, трикогнитивном сознании, поскольку общение между носителями и «неносителями» затрудняется именно в силу расхождения концептуальных систем, картин мира разных социумов. Поэтому для успешной межкультурной коммуникации студенты должны владеть фоновыми знаниями, без которых невозможно проникнуть в смысл воспринимаемой информации.

На начальном этапе изучения немецкого языка как второго иностранного студенты, не обладая фоновыми знаниями в полной мере, часто допускают ошибки, связанные с социокультурной интерференцией. Например, выражение «Ich komme gleich» воспринимается как «Я сейчас приду» (буквальный перевод предложения). На первый взгляд понятие сейчас обозначает фактически одно и то же: в сей час, в этот час и Jetztzeit. Но, если вы не придете в самое ближайшее время, ровно через столько, сколько потребуется на дорогу, немцы будут очень обеспокоены. У русских же слово «сейчас» ни к чему не обязывает, как говорится «сейчас — через час». Незнание этой информации приводит к несоответствиям норм поведения в данной ситуации.

Именно осознание фоновых знаний является предпосылкой преодоления социокультурной интерференции, когда «...коммуниканты работают на основе сходных образов, на общности знаний, предвещающих и определяющих восприятие (смысл) языкового знака» [10, с. 13]. Как говорилось в предыдущих параграфах, основу фоновых знаний составляет концепт.

Лингвокультурологический подход рассматривает концепт в рамках проблемы «язык-сознание-культура», с точки зрения его места в системе ценностей, функций в жизни человека, этимологии, истории, вызываемых им ассоциаций. Концепт предстает как посредник, осуществляющий взаимодействие между человеком и культурой, и этот процесс осмысливается по-разному.

При помощи языковых знаков «носитель национальной культуры» обычно описывает качества сознания человека, которые сформировались при «присвоении» определенной национальной культуры. Под этими качествами сознания (в современной когнитивной психологии) в первую очередь имеют в виду знания: перцептивные (сформулированные в результате переработки перцептивных данных, полученных от органов чувств), концептуальные (формируемые в ходе мыслительной деятельности, не опирающейся непосредственно на перцептивные данные), процедурные (описывающие способы и последовательность использования перцептивных и концептуальных данных) [8, с. 37].

Для анализа проблем взаимопонимания (непонимания) в межкультурном общении целесообразно проблему общения носителей разных национальных культур понимать как проблему общения носителей разных национальных сознаний. Реальный процесс межкультурного общения происходит, по выражению Л.С. Выготского, только в форме «общения сознаний» [8, с. 41]. Любой диалог культур реально протекает только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур.

В этой связи имеет смысл говорить о механизме восприятия чужой национальной культуры. Эмпирические включенные наблюдения автора позволяют утверждать, что чужая культура воспринимается как «отклоняющаяся от нормы», при этом естественным образом нормой считаются образы своей культуры и чужая культура постигается путем приведения чужих образов сознания к образам своей культуры [13, с. 216]. При таком постижении чужой культуры возможны, по крайней мере, два пути. Первый путь — это такое понимание чужой культуры, когда в своей культуре подыскивается «эквивалентный» образ и знания, входящие в содержание чувственной и умственной части образа, переносятся на предмет чужой культуры, отображаемый постигаемым чужим образом.

Другой способ познания чужой культуры, состоит в поиске различий в сопоставляемых (и сравниваемых) образах чужой и своей культур и в рефлексии над этим различием. Предмет чужой культуры при знакомстве с ним не должен терять чуждости, т.е. образ своей культуры не должен заслонять образ чужой культуры, а побуждать к поиску различий, рефлексии над ними, следовательно, к выработке нового знания, которое «обогащает человека при знакомстве с чужой культурой».

Концепт «Время» относится к ключевым концептам немецкой и английской лингвокультур и играет очень важную роль в процессе восприятия студентами лингвистического вуза чужой национальной культуры в процессе изучения двух иностранных языков, английского как ИЯ 1 и немецкого как ИЯ 2, одновременно.

По поводу реализации концепта существует мнение, что для лингвокультурологии нерелевантно отождествление концепта с отдельным словом [1] или словозначением [6], а также классификация концептов по лексико-фразеологическому основанию [2]. К одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней: лексем, фразеологизмов, свободных словосочетаний, предложений. Наиболее актуальные концепты получают реализацию не только в вербальных, но и в невербальных единицах [7].

Так, в рамках немецкоязычной коммуникации к концепту «Время» можно апеллировать при помощи лексических единиц Minute, Stunde, Woche, Monat, Jahr, Zeit, Epoche, Zeitspanne, Altertum, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Sommer, Winter, Tag, Nacht, Montag, Freitag,

Januar, Mai, Jugend, Kindheit, Betagtheit, Ferien, Werktage, Studium, Weihnachten и т.д.; фразеологизмов: когда рак на роге свистнет — wenn der Fuchs und der Hase einander «Gute Nacht» sagen, звездный час — die Sternstunde; с пеленок — von klein auf, seit frühester Kindheit, с колыбели — von der Wiege, в последнюю минуту — in der letzten Minute, первые шаги — die ersten Schritte; до второго пришествия — bis zum Nimmerleinstag, при царе Горохе, als der Alte Fritz noch Gefreiter war; с минуту на минуту — jeden Augenblick, середь бела дня — am helllichten Tage, со дня на день — von Tag zu Tag, не иметь ни минуты — keine freie Stunde haben.

К этому же концепту можно апеллировать паралингвистическими средствами: жестом скрещивания рук перед грудью с поднятыми вверх ладонями. Этот жест обозначает, что нужно заканчивать какую-либо деятельность, так как время вышло.

В процессе коммуникации апелляции к концепту могут носить концентрированный и дисперсивный характер. При концентрированной апелляции концепт реализуется эксплицитно — при помощи конкретной языковой единицы, имеющей с ним внеконтекстуальную номинативную связь. При дисперсивной апелляции он формируется в сознании адресата при помощи совокупности значений языковых единиц, которые не являются средствами его номинации [7, с. 37].

В различных коммуникативных контекстах одна и та же единица языка может стать входом в различные концепты. Чем многообразнее потенциал знакового выражения концепта, тем более актуальным является этот концепт, тем выше его ценностная значимость в рамках данного языкового коллектива (номинативная плотность концепта).

Полиапеллируемость лингвокультурного концепта может стать причиной возникновения в общении ситуации концептуального диссонанса [7, с. 39]. Концептуальный диссонанс — полный или частичный срыв коммуникации, вызванный различием ассоциативных связей между концептом и языковой единицей в сознании коммуникантов. Концептуальный диссонанс может носить семантический или прагматический характер.

При семантическом концептуальном диссонансе ошибочная интерпретация той или иной языковой единицы делает адресата неспособным адекватно извлечь информацию из высказывания адресанта. Простейший случай подобного диссонанса возникает из-за употребления одним из участников коммуникации языковых единиц, незнакомых коммуникативному партнеру. Стремясь декодировать полученное сообщение, адресат пытается этимологизировать лакунарную языковую единицу, понять ее внутреннюю форму, а в результате в его сознании актуализируется концепт, не соответствующий замыслу адресанта:

«Deutsch-Unterricht. Der Lehrer fragt die Schüler: «Ich habe zu Abend gegessen. Was ist das für eine Zeit?» Darauf eine Schülerin keck: «Das müsste so zwischen sieben und acht sein...»». (Современный детский немецкий анекдот)

В примере возникновение семантического концептуального диссонанса обусловлено тем, что учитель имел ввиду грамматическое время. Но немцы, с детства приученные к пунктуальности, думают о временной точности. Буквальное понимание данного выражения вызывает актуализацию в сознании ученицы точного времени, времени ужина.

Рассмотрим еще один пример семантического концептуального диссонанса. Аппеляция к концепту «Время» в этом примере происходит паралингвистическими средствами: При съемках телепередачи в прямом эфире в России с участием англоязычного телеведущего возникла ситуация декодирования жеста англичанином, отличным от российского восприятия образом. Когда время, отведенное на эту передачу стало подходит к концу, русский режиссер просигналил английскому телеведущему жестом, сведением указательного и большого пальцев вместе. Данный жест в англоязычной культуре понимается как «ОК!», «Все отлично!». Поэтому был воспринят англичанином как вход в концепт «одобрение», как одобрение его манеры ведения передачи, что он может продолжать в том же духе.

Причиной семантического концептуального диссонанса в общении может стать также попытка коммуниканта прибегнуть к нетрадиционному способу апелляции к концепту.

При прагматическом концептуальном диссонансе адресат адекватно понимает смысл, вложенный адресантом в языковую единицу. Однако сам выбор данной единицы для передачи этого смысла вызывает у него неприятие, поскольку противоречит его индивидуальной системе ценностей или коммуникативному кодексу культурной группы, членом которой он является. Прагма-

тический концептуальный диссонанс ведет к классификации коммуникативного партнера как «чужого».

Например, рассмотрение такого понятия как «средний возраст». Для русских это период жизни между 30 и 40–50 годами. А вот толковый словарь английского языка определяет его следующим образом: middle age – the period of your life between the ages of about 40 and 60, when you are no longer young but are not yet old. Из этой дефиниции можно сделать вывод и о длительности периода молодости для носителей английского языка: до 40 лет человек считается молодым, что часто, в силу экстралингвистических факторов и особенностей национального менталитета, вызывает, по меньшей мере, недоумение у русских (вследствие чего сочетание middle age иногда переводится на русский язык как пожилой возраст). Поэтому, употребление в русском «пожилой возраст» приводит к частичному или полному срыву коммуникации и росту напряжения между коммуникативными партнерами, так как будет воспринято англичанами в возрасте 50 лет как оскорбление.

Прагматический концептуальный диссонанс всегда влечет за собой отрицательную идентификацию коммуникативного партнера, основанную на употреблении им той или иной единицы языка.

Способы апелляции к одному и тому же концепту в различных культурах, как правило, различны, что и составляет основную трудность межкультурной коммуникации.

Механизм преодоления социокультурной интерференции, концептуального диссонанса реализуется на занятиях по ИЯ 2, немецкому языку, благодаря формированию отсутствующих знаний, «надстраиванию» недостающих и коррекции искаженных знаний [11].

Литература:

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 1996. – 104 с.
3. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1993.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А.Д.Шмелева. М.: Яз. славян, культуры, 2001. – 287 с.
5. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Автор: Издательство: Айрис-пресс. Год издания: 2004.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – Т. 52. – 1993. – № 1. – С. 3–9.
7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис. ... д-ра филол. наук / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004.
8. Тарасов, Е.Ф. Языковое сознание [Текст] / У.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. – М.: институт языкознания РАН, 2004. – № 2. – С. 32–45.
9. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (На материале английского языка) дисс. на соиск. уч. ст. канд. филолог. наук. Волгоград, 2005. – 179 с.
10. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Томахин Геннадий Дмитриевич. – М., 1984.

11. Федорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка), автореф. На соиск. уч.ст. канд. пед. наук, 2010.
12. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. — М.: Владос, 2005, — 245 с.
13. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Изд-во «Гнозис», 1994. — 344 с.

Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров (на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства»)

Даськова Юлия Викторовна, преподаватель
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Актуальность формирования и развития творческой самостоятельности у студентов-дизайнеров определена социальными и экономическими переменными в жизни общества, а также значимостью навыков и установок творческой самостоятельности для специалиста профессионально, работающего в области дизайна (Минервин Г.Б., В.Т. Шимко, Ефимов А.В. и др.).

В настоящее время в научных исследованиях процесс формирования и развития творческой самостоятельности рассматривается с различных аспектов. В психологии творческая самостоятельность исследуется в контексте развития творческих способностей (Я.А. Пономарев, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд, А.Т.Шумилин и др.) В ряде работ решается проблема творческой личности и личности как субъекта творческой деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Богоявленская, А. Дистервег, М.П. Дружинина, Е.А. Климова, А.В. Хуторской, А.Н. Леонтьев и др.). Мы полагаем, рассматривая творческую самостоятельность дизайнера необходимо выделить основные подходы к определению понятия «творчество». Ряд авторов, определяют творчество как ведущий вид человеческой деятельности. По мнению Л.С. Выготского, В.Д. Шадрикова, С.Медник и др. творчество включает психолого-педагогическую составляющую как личностный и процессуальный аспекты и предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений. Эти ученые выделяют признаки, характеризующие творчество как целостный процесс, а именно: наличие проблемы и противоречий; творческой задачи; концентрация творческих усилий; новизна и оригинальность процесса и результата; независимость в суждениях и ответственность за свои действия.

В трудах Я.А. Коменского, Ж-Ж Руссо, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и других педагогов творчество рассматривалось как основа учебной деятельности учащихся. В исследованиях Дж.К. Джонса, А.Я. Понамарева, Вертгеймера и др. процесс творчества описывается как изменяющаяся во времени последовательность действий субъекта творчества, используя

ующего специфические способы (умение видеть проблему, делать прогноз, генерировать идеи, делать выборы методов и средств решения проблемы, проводить проверку решения) и средства деятельности. Творческая деятельность рассматривается как специфическая деятельность, в основе которой лежит деятельность, со своими процессуально-технологическими особенностями, используя которые можно развить творческий потенциал личности. В этом аспекте Д.Б. Богоявленская определяет творчество как «способность не просто к высшему уровню выполнения любой деятельности, но к ее преобразованию и развитию».

По мнению Л.С. Выготского, Л.Б. Ермолаевой-Томиной творчество проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Всякая деятельность в определении С.Л. Рубинштейна характеризуется, прежде всего, следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта, точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность; 2) деятельность есть взаимодействие с объектом, т.е. она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда — творческая; 4) она самостоятельная. Результатом творческой деятельности является новый продукт отличающийся, оригинальностью и уникальностью, полученный с путем использования нового метода, способа действия.

Важную роль в процессе творческой деятельности выполняет творческое мышление. Творческое мышление связывают с наличием способности самостоятельно увидеть и сформулировать проблему, сделать точный прогноз, распространить имеющиеся данные на новые условия, найти оригинальные способы разрешения проблемы. Сущность творчества проявляется в продуктивном воображении, которое выполняет функцию источника и средства получения нового знания. По мнению С.Д. Смирнова и др. творческое воображение, как и творческое мышление, связано со стремлением к продуктивной деятельности и рассматривается как устойчивая черта личности.

На основе уточнения психолого-педагогических трактовок понятий творчества и творческой деятельности мы

определяем творческую самостоятельность студентов-дизайнеров как целенаправленную, управляемую самим студентом учебно-проектную деятельность, характеризующееся качеством творческого мышления, наличием сформированных профессиональных знаний, стремлением и мотивацией отклоняться от традиционных способов решения проектной задачи. Творческая самостоятельность дизайнера представляет собой сквозную составляющую профессиональной деятельности, т.е. имеет место на всех этапах проектирования, отражает в себе функции и задачи этих этапов и позволяет дизайнеру творчески самореализоваться в профессии.

Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров происходит в условиях регулярной самостоятельной деятельности студентов. Результатом сформированности и развития творческой самостоятельности выступает интегральное качество личности студента-дизайнера, характеризующееся наличием сформированных научных знаний, умений творческой самостоятельной работы, качеством творческого мышления (Л.М. Попов, В.В. Дрозина и др.). Процесс формирования и развития творческой самостоятельности у студентов-дизайнеров будет эффективным, если при организации обучения используются положения деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а именно: последовательное усложнение изучаемого материала, определенный порядок построения занятий, использование технологий активизации творческого мышления, собственной активности и самостоятельного поиска студентов.

Формирование творческой самостоятельности студентов-дизайнеров представляет собой постепенное и направленное развитие определяющих ее компонентов (Л.И. Божович, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, Н.М. Яковлева и другие): *когнитивно-деятельностный компонент* (на уровне знаний происходит овладение способов проектной деятельности); *рефлексивно-творческий компонент* (умения представлять план предстоящей проектной деятельности, умение входить в активную умственную работу, самостоятельное добывание дополнительных знаний, умение творчески самостоятельно применять знания на практике); *мотивационно-личностный компонент* (качества творческой самостоятельной личности: распространение знаний творческой деятельности в новых условиях, стремление находить оригинальные способы деятельности, осознание знания творческой составляющей профессиональной деятельности).

В основе дизайнерского образования лежат принципы профессиональной деятельности в этой сфере, образовательные технологии, имитирующие в учебной деятельности все этапы архитектурно-дизайнерского проектирования, позволяют формироваться компетенциям, обеспечивающим выпускнику успешное трудоустройство и дальнейшую профессионализацию. Процесс формирования и развития творческой самостоятельности

студентов-дизайнеров будет эффективен в профессионально-практической направленности обучения (В.Р. Аронова, В.Л. Глазычева, К.М. Кантора, Е.А. Розенблюма, С.О. Хан-Магомедова, Г.П. Щедровицкого и др.). Н.Н. Нечаев делает акцент на то, что студентов должен осознавать необходимость и получить возможность непосредственно работать над способами и методами профессионального творчества, а не над «творческими результатами». Только в сознательной работе над методами формируются возможности творчества, возможности разработки своих собственных индивидуальных способов и методов деятельности.

В число обязательных профессиональных дисциплин в образовательной программе студентов-дизайнеров, входит учебная дисциплина «Основы производственного мастерства». Курс состоит из практических занятий, задачей которых является освоение профессиональных знаний, умений и способов проектной деятельности, максимальное раскрытие творческих способностей студента. Учебный процесс, организованный нами в соответствии с поставленной задачей, представляет собой совокупность педагогических методов и приемов, направленных на формирование у будущих специалистов в области дизайна, теоретической и практической готовности к проектной деятельности и активной самостоятельности по решению творческо-поисковых задач, типовых и нестандартных профессиональных ситуаций.

Со ссылкой на изученные исследования (П.И. Пидкасистый, Н.А. Половиников, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др), в рамках учебной дисциплины «ОПМ» выделяет три этапа процесса формирования творческой самостоятельности студентов дизайнеров:

1. *Подготовительная деятельность (самостоятельная работа)*. Деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя на всех этапах учебного проектирования и характеризуется неустойчивым отношением к проектной деятельности. У студента отсутствует система знаний и нет готовности к их использованию в конкретных ситуациях. Цели и задачи определены в общем виде.

2. *Частичная деятельность (самостоятельная работа)*. Деятельность студента характеризуется творческой самостоятельностью с незначительной помощью преподавателя. Преподаватель корректирует, направляет, консультирует, помогает составить план и способы выполнения работы. В отличие от первого этапа, обучающийся проявляет инициативу, проявляет стремление и имеет определенные возможности выполнения части проекта самостоятельно, возникают элементы поиска новых решений в стандартных проектных условиях. В личности студента проявляется склонность к устойчивому творческому отношению к проектной деятельности.

3. *Творческая самостоятельная деятельность*. В деятельности студента наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: студент может выполнить проект полностью самостоятельно,

опираясь на свои знания и умения, сам ставит цель, формулирует учебную проблему, планирует этапы ее решения. Преподаватель выступает в роли координатора действий, помогает студенту в нахождении способов самоконтроля. Личность студента характеризуется положительно-эмоциональной направленностью, устойчивой активностью в поиске новых методов проектной деятельности.

Учитывая возможности учебного процесса и обобщив научные исследования по теме, мы разработали педагогическую модель формирования и развития творческой самостоятельности в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства». В представленной модели *целевой блок* включает в себя цель, принципы, условия организации учебного процесса, а также характеристику компонентов творческой самостоятельности в соответствии с проектной деятельностью; *содержательный блок* состоит из теоретического уровня, уровня учебной дисциплины, учебно-методического уровня (рабочая программа, комплекс информационного обеспечения учебного процесса, фонды оценочных средств творческой деятельности, программа самостоятельной работы студентов); *проектировочно-организационный блок* содержит методы организации и стимулирования творческой деятельности, методы контроля и оценки творческой деятельности, а также способы организации учебной деятельности студентов; *процессуально-деятельностный блок* представлен задачами организации учебно-проектной деятельности и соответствующей этим задачам деятельностью преподавателя и студента; *результативный блок* определяет умения и способности, которые должны стать показателями сформированности творческой самостоятельности в соответствии с компонентами творческой самостоятельности.

Эффективность модели можно выявить в ходе проведения педагогического эксперимента. Исходя из этого, был сформулирован замысел опытно-экспериментальной работы (*здесь и далее* — ОЭР): проверить эффективность разработанной педагогической модели формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров.

Опытно-экспериментальная работа (*здесь и далее* — ОЭР) по исследованию уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров проводилась в три этапа: констатирующий (подготовительный), формирующий (обучающий) и завершающий (сравнительный).

Нами был выбран следующий диагностический инструментарий: методика Е.Е. Туник, которая представляет собой модификацию тестов Дж.Гилфорда и П.Торренса, экспресс-опросник креативности Д.Джонсона — направлены на выявление творческого мышления (гибкость, оригинальность, беглость, способность порождать нешаблонные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем); система учебно-творческих заданий (клаузуры и

эскизирования) направлена на выявление навыков решения творческих задач (знания эвристических методов, специфических дизайнерских приемов генерации новых идей). Для оценки мотивационной составляющей сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров использованы «Методики изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина). Диагностика способностей студентов-дизайнеров самостоятельно организовать учебно-творческую деятельность проводилась при помощи опросника «Саморегуляции» А.К. Основниченко.

Для измерения уровня сформированности творческой самостоятельности студентов-дизайнеров была разработана 3-х уровневая шкала (подготовительная деятельность, частичная деятельность, самостоятельная творческая деятельность). Каждый уровень включает следующие показатели исследований: творческое мышление; знания приемов творческой деятельности и эвристических методов (*когнитивно-деятельностный компонент*); навыки организации самостоятельной учебно-творческой деятельности — организация, планирование, корректирование и критическая оценка (*рефлексивно-творческий компонент*); мотивы учебно-творческой деятельности (*мотивационно творческий компонент*).

Уровень подготовительная деятельность характеризуется низкой способностью студентов самостоятельно организовать учебно-творческую деятельность; низким уровнем мотивации к профессиональной деятельности; слабой мотивацией к успеху, нерешительностью; построением деятельности по алгоритму; копированием идей; предложением шаблонных, стереотипных решений, низким уровнем развития творческого мышления; низким уровнем знаний в области творческих приемов, эвристических методов.

Уровень частичная деятельность характеризуется средней способностью студента организовать и выполнить (планирование, корректирование и критическая оценка) учебно-творческую деятельность; средним уровнем решительности и направленности на успех; переходом от репродуктивных форм к индивидуальным путем видоизменения аналога; средним уровнем развития творческого мышления; средним уровнем развития навыков и знаний в области творческих приемов, эвристических методов.

Уровень самостоятельная творческая деятельность выражается в высокой самостоятельности студента в организации, планировании, корректировании и критической оценке учебно-творческой деятельности; в высоком уровне мотивации к профессиональной деятельности и стремлении к их реализации; высокой степени решительности и направленности на успех; вере в собственные силы, способности создавать оригинальные объекты и предлагать нестандартные решения.

По истечении экспериментального периода были выявлены изменения в уровне сформированности творческой самостоятельности у студентов экспериментальной

группы в положительную сторону. Положительная динамика наблюдается в изменении всех показателей творческой самостоятельности в среднем на 12–14 % (в контрольной группе на 6–7 %).

Апробация разработанной и теоретически обоснованной модели позволила выявить педагогические условия эффективного формирования и развития творческой самостоятельности в процессе обучения: использование групповых, индивидуальных, коллективных способов организации учебного процесса, методов активизации и стимулирования самостоятельной творческой деятельности, а также методов контроля и оценки творческой деятельности, адекватных компонентам творческой самостоятельности; профессионально-практическая направленность обучения учебной дисциплины «ОПМ»; сочетание позиций деятельностного и личностно-ориентированного подходов к организации процесса обучения, а именно последовательное усложнение изучаемого материала, опре-

деленный порядок построения занятий, использование технологий активизации творческого мышления, собственной активности и самостоятельного поиска студентов, создание среды диалогического взаимодействия субъектов учебно-творческого процесса.

В ходе проведения исследовательской работы разработано и внедрено в педагогическую практику учебно-методическое обеспечение модели формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения учебной дисциплины «ОПМ» (рабочая программа, информационное обеспечение, фонды оценочных средств, программа самостоятельной работы и др.).

Отмечено, что полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшей работы по совершенствованию педагогических условий с динамикой развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе обучения.

Правовая просвещенность студентов педагогических вузов и уровень их правового сознания: взаимодействие и взаимовлияние

Мазеина Юлия Викторовна, ассистент
Шадринский государственный педагогический институт

Анализ эволюции различных обществ убедительно доказывает важность социальной информации, которая оказывает заметное влияние на процесс социализации личности, становление ее характера, формирование ценностей и установок на определенные модели поведения. Видом социальной информации является правовая информация, которая, по мнению Т.А. Фирсовой, представляет собой функционирующие в обществе сведения о праве, правовых нормах, принципах, идеях, правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности [12, с. 173].

В юридической литературе 60-х гг. XX в. довольно часто употреблялось это понятие, которое рассматривалось с точки зрения то нормативного материала, то совокупности сведений о правовых установках, определяющих поведение людей в обществе. К настоящему времени данная проблема особенно актуализировалась в свете модернизации отечественного образования. Исследователям стало ясно, что при изучении роли правовой информированности студентов в обществе целесообразно говорить о системе ее механизма воздействия на субъектов права, предусматривающего вертикальную и горизонтальную плоскость действия. В первом случае поток сведений о праве исходит от государства либо контролируется им, в другом случае — в процессе межличностного общения субъекты формируют определенные сведения правового характера. Правовое образование в современной России должно стать не просто приоритетным. Государ-

ству необходимо поддержать выработанные системы правового обучения и воспитания личности студента педагогического вуза.

Изучению проблем правовой информированности студентов педагогических вузов стали уделять большое внимание во второй половине XX века, к концу которого исследователи доказывали, что данная категория является действенным инструментом реализации творческой роли права и позволяет гражданам использовать их права и свободы в реальной жизни [1, с. 84]. Однако следует заметить, что правовая информированность студентов выступает как степень овладения человеком правовой информацией, обусловленной во многом именно образованием, правовым опытом, социальным статусом, интересами и психологической установкой индивида. Она способствует формированию уважения к правовому закону, развивает правовое мышление и не может не оказывать влияние на правовое сознание личности.

Эффективность правового регулирования во многом зависит от отношения студентов педагогических вузов к праву, от степени осознания ими правовых положений. Правовая информация является важным каналом воздействия на правовую культуру и правосознание студентов. На современном этапе развития права это утверждение приобретает особое значение. Многие специалисты приходят к выводу, что утверждение французского юриста Ж. Карбонье о том, что человеку, «обладающему развитым правосознанием, не так уж и нужна информация о законе,

при таком правосознании гражданин сумеет понять, что является законным», можно считать архаизмом, ибо настоящее общество требует глубоких знаний права у его субъектов [6, с. 107]. Таким образом, и в рамках правового образования необходимо обеспечить правовую грамотность студентов педагогических вузов, причем эта проблема приобретает государственный характер. При этом актуализируются и вопросы подготовки преподавателей права, способных в образовательном пространстве самостоятельно познавать право в условиях его динамичности и специализации. Последнее позволило многим исследователям констатировать так называемый процесс «инфляции права». Контроль над этим процессом стал постоянной озабоченностью многих западноевропейских стран. Это актуализировалось и обязательством информировать общественность о новых нормативно-правовых актах, развитии международных источников права, применении международных норм во внутреннем правовом порядке.

Согласно А.Ф. Шебанову, на студентов педагогических вузов может воздействовать различная правовая информация, в том числе официальная и неофициальная. Носителем первого вида правовой информации могут выступать нормативно-правовые акты, отдельно рассматриваемые нормы права. Среди такой информации следует обратить внимание и на ту, которая содержится в документах правоприменительного характера, статистических отчетах или даже отдельных справочниках. Неофициальная правовая информация представляет собой сведения различных юридических наук, с которыми может познакомиться субъект, в том числе в процессе правового обучения [13, с. 61]. По мнению А.Б. Венгерова, в правовой информации могут быть выделены два круга явлений:

- информация, заключенная в нормах права о должном и возможном поведении людей или их объединений; при этом правовая норма рассматривается как информация о санкционированной модели поведения;

- вторым кругом является та правовая информация, которая исходит от информационно-поисковой системы [2, с. 271].

В юридической литературе конца XX в. был поставлен вопрос о соотношении понятий «информация» и «знание» применительно к праву. Следует заметить, что эти дефиниции нетождественны.

Необходимо заметить, что сведения для индивида имеют тем больше информации, чем больше объем памяти потребляющей системы и выше уровень ее организации. Таким образом, по мере повышения уровня правовой информированности студентов педагогических вузов происходит упорядоченность правовых знаний и увеличивается потребность в новой правовой информации. С одной стороны, следует подчеркнуть, что правовая информация — обязательная предпосылка правовой информированности студентов, а с другой — это ее результат.

Н.Я. Соколов определяет правовую информированность как уровень знания права, достигнутый в результате воздействия на сознание человека определенной пра-

вовой информации [11, с. 14].

Некоторые юристы предложили выделить в системе правовой информированности несколько уровней. Социологические опросы, проводимые в России в конце XX в., выявили низкий, средний, высокий уровень правовой информированности людей. Так, например, высокий уровень правовой информированности может характеризоваться активным поведением самого субъекта, его постоянным интересом к праву, развитыми потребностями получать новую правовую информацию, расширять свои знания о праве. При этом важным становится формирование умений самостоятельно пополнять свои знания, ибо правовая информация представляет собой комплекс динамично изменяющихся сведений [1, с. 86].

Изучение данной проблемы сталкивается с необходимостью рассмотреть механизм и факторы правовой информированности. Согласно позиции Р.К. Русинова, для того чтобы поведение личности было правомерным, не требуется знание нормативных предписаний, вполне достаточно, чтобы человек был знаком с правовыми принципами, общими требованиями для руководства ими в своих поступках [9, с. 8]. Подобную точку зрения защищает Ю.В. Кудрявцев, считая, что «знания нормативных положений не являются гарантией от их нарушений. Главное заключается в другом — а именно в уровне отношения лица к норме, ценностям в обществе, которые охраняются и защищаются им» [7, с. 132]. Заметим, что доминирование подобных концепций в некоторой степени принижает роль правового образования в обществе. Если надеяться только на то, что стихийные регуляторы воздействия на подростка самостоятельно структурируются в нем и приведут к однозначно позитивным последствиям, в том числе объективным стремлениям правомерно решать все вопросы, то целенаправленное воздействие в решении данного вопроса становится ненужным. Здесь целесообразно обратиться к словам И.А. Ильина, который заметил, что «народ, не знающий законов страны, ведет внеправовую жизнь или довольствуется самодельными зачатками права» [5, с. 96].

В процессе правового образования важной проблемой становится не простое усиление потока правовой информации, а формирование уважения к праву. Философы и правоведы пытались дефинировать это слово. К настоящему времени принято считать, что уважение — это требование нравственных регуляторов, подразумевающих особое отношение к людям, в котором признается фактическое достоинство личности. Оно реализуется в соответствующих действиях, мотивах, социальных условиях жизни общества. Уважение базируется на общепринятых принципах справедливости, равенства прав субъектов, предоставляя свободу в их поступках.

Специалисты указывают на многоуровневое разделение уважения к праву [1, с. 87]. Обращается внимание на психологический и теоретический уровень явления, который и формируется на основе правовых знаний, представлений о норме права. Таким образом, обеспечение

теоретического уровня явления взаимосвязано с закономерностями развития именно правового образования, в рамках которого формирование правовых знаний осуществляется целенаправленно.

В научной литературе правосознание рассматривается как источник правовой активности студентов педагогических вузов, регулятор его правового поведения. Таким образом, правовоспитательный процесс признается в качестве разновидности социальной деятельности, направленной на формирование правосознания и правовой культуры общества, подростка, молодежи, студентов, человека в целом. Рассматривая систему воздействия правового образования на формирование правового сознания студентов педагогических вузов, необходимо учитывать следующее. Личность невозможна без сознания, но и не может сводиться к нему. В правовом поле действует не сознание, а личность, которая регулирует свои поступки на основе сознания и посредством личностного компонента «входит» в общественную среду. При структурировании социального качества студентов педагогических вузов не все элементы имеют одинаковую значимость. Таким образом, ведущей движущей силой поведения и развития студентов педагогических вузов становятся ее ценностные ориентации, потребности, мотивы [10, с. 136].

В правовом сознании выделяют различные составляющие. Очевидно, необходимо обратить на это внимание, ибо целенаправленное воздействие на студентов, взаимосвязанное с влиянием на его правовое сознание, не может стать результативным без выяснения наличествующего механизма подобного воздействия. В познавательный элемент правового сознания студента включены знания о праве, понятия и представления о нем. В этом случае действительно велика роль правовой информированности.

Однако следует иметь в виду, что правовая информация может оказывать разное воздействие на процесс реализации права в зависимости от ценностных ориентаций студентов педагогических вузов. Формирование последних обусловлено системой правового образования. Характер знаний о праве обусловлен не только качеством источника информации о нем, но и способностью студентов все это правильно осмыслить, усвоить. В данном случае важно показать, что правовое образование не может и не должно существовать вне контекста единого образовательного пространства общества, а потому модернизация его отдельных элементов оказывает большое влияние на другие составляющие. Знания о праве должны отличаться подвижностью, динамизмом. Психологический элемент правового сознания студентов педагогических вузов связан с эмоциональным восприятием правовых явлений и способствует их самоактуализации, предопределяя активность в правовой сфере. Речь идет о социально-правовой психологии, включая правовые чувства, эмоции и настроения. Юридические мотивы поступков студентов, а также систему внутренней установки охватывает поведенческий элемент правового сознания. Предпосылкой практической деятельности студентов педагогических вузов выступает его волевая позиция [8, с. 277].

Правомерное социально-активное поведение студентов педагогических вузов обусловлено их мотивационно-побудительной системой как непосредственного двигателя их деятельности.

Формирование социально-активного поведения студентов педагогических вузов осуществляется именно в рамках правового образования в государстве, которое способно решить важные проблемы совершенствования правовой просвещенности общества в целом.

Литература:

1. Боер, В.М. Правовая информированность / В.М. Боер. — СПб.: ГУАП, 1998. — 116 с.
2. Венгеров, А.Б. Теория государства и права / А.Б. Венгеров. — 3-е изд. — М.: Юриспруденция, 2000. — 528 с.
3. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С. Гершунский // Педагогика. — 1996. — № 5.
4. Голубева, Л.М. Нравственное воспитание как фактор предупреждения правонарушений несовершеннолетних / Л.М. Голубева. — Фрунзе: Мектеп, 1982. — 210 с.
5. Ильин, И.А. Основные задачи правоведения в России / И.А. Ильин. — М.: Просвещение, 1921. — 257 с.
6. Карбонье, Ж. Юридическая социология / Ж. Карбонье. — пер. и вступ. статья В.А. Туманова. — М.: Прогресс, 1986. — 177 с.
7. Кудрявцев, В.Ю. Правовое поведение: Норма и патология / В.Ю. Кудрявцев. — М.: Наука, 1982. — 287 с.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. — М.: Прометей, 2000. — 528 с.
9. Русинов, Р.К. Некоторые вопросы системного подхода к совершенствованию юридического образования / Р.К. Русинова // Российский юридический журнал. — 2011. — № 1.
10. Сибириков, С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи / С.Л. Сибириков. — Волгоград, 1998. — 581 с.
11. Соколов, Н.Я. Правовая информированность общества: сущность и содержание / Н.Я. Соколов // Советское государство и право. — 1981. — № 11.
12. Фирсова, Т.А. Проблема формирования правового сознания у школьников-подростков / Т.А. Фирсова // Материалы конференции «Проблемы социальной психологии XXI столетия». Т. 3 / под ред. В.В. Козлова. — Ярославль, 2001. — 375 с.

14. Шебанов, А.Ф. Право как классовый регулятор общественных отношений / А.Ф. Шебанов. — М.: РИО ВЮЗИ, 1978. — 119 с.

Диалогическая сущность культуры педагогического взаимодействия будущего учителя иностранных языков

Мазко Елена Петровна, аспирант

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко (Украина)

Стратегия современного высшего образования Украины ориентируется на подготовку специалистов к традиционным сферам деятельности с учётом общекультурных умений, которые дают личности возможность разрабатывать и реализовать новейшие стратегии переустройства жизни общества на человекоцентристских принципах. Следовательно, высшее педагогическое образование направлено на формирование личности будущего учителя, развитие его индивидуальных особенностей, гражданского самоосознания и культуры межнационального взаимодействия, подготовку человека к творческой деятельности на принципах терпимости и равноправия, а также на стимулирование профессионального и личностного самосовершенствования [9]. Изменение идеологии образования добавило новое содержание также иноязычному образованию, которое в новых условиях понимается как восхождение личности к культуре, то есть учитывает мировой опыт обучения языкам международного общения и социально-культурные особенности разных народов. Вследствие такого понимания сущности образования закономерно выдвигаются новые требования к педагогическому взаимодействию как к образцу культурного общения, как в личном, так и в профессиональном плане.

Изучение феномена педагогического взаимодействия базируется на современных представлениях об учебном процессе и профессиональной деятельности педагога в высшем учебном заведении. Последние отечественные и зарубежные исследования и публикации в русле новейших педагогических концепций (О. А. Стукало, С.С. Витвицкая, С.Б. Брычок, Е.В. Гончар, С.Л. Седашева, В.С. Курило, В.К. Майбородова, Н.С. Побирченко, К.В. Колесова, Р. Славин, Р. Селман, О. Стауфорд, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Фландерс, М. Хаузен) свидетельствуют о том, что на смену традиционному понятию «педагогический процесс» приходит понятие «процесс педагогического взаимодействия», тем самым принципиально отрицая авторитарность и контроль педагога по отношению к ученикам. Иначе говоря, происходит «замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной» [7], которая на первый план ставит ценность личности ученика и отбрасывает манипулятивный подход к нему. В данном случае педагогическое взаимодействие рассма-

тривается как высокоорганизованный процесс взаимной активности и взаимообусловленности действий педагога и студентов, результатом которого являются взаимные изменения субъектов этого процесса, проявляющиеся в преобразовании свойств и качеств личности ученика и совершенствовании личности педагога путём самообразования и самовоспитания. Как целостная система педагогическое взаимодействие в самом общем виде выражает единство человека и его природного, культурного и социального мира, обеспечивая положительные изменения в человеке, то есть выступает началом социальной жизни людей, в основе которой лежит сотрудничество. В свете культурологического подхода педагогическое взаимодействие рассматривается сквозь призму культуры, то есть как культурный процесс, который осуществляется в культуросообразной учебной среде. Соответственно, успех педагогического взаимодействия зависит от ряда факторов, решающим из которых выступает наличие у будущего учителя иностранных языков культуры педагогического взаимодействия как одного из приоритетов современного педагогического образования. Культура педагогического взаимодействия является элементом общечеловеческой культуры и педагогической культуры в частности. Общая культура личности как мера овладения каждым человеком общечеловеческими и национальными ценностями и усвоение личностью опыта человечества взаимосвязана со всеми видами культур и влияет на их развитие при условиях реализации учебного, воспитательного и развивающего потенциала преобразующей деятельности. Элементом общей культуры или её «вертикальным срезом» [6, с. 103], наряду с моральной, эстетической, управленческой, правовой и другими видами культуры, выступает профессиональная культура будущего специалиста в области иностранных языков. Профессиональная культура представляется как комплекс личностных знаний, умений, навыков и качеств, которые определяют готовность личности к реализации своих сущностных сил в конкретной профессии. О.П. Рудницкая подчёркивает, что «привычное для других отраслей деятельности разделение культуры на общую и профессиональную оказывается недостаточно перспективным по отношению к учителю» [10, с. 7], поэтому, принимая во внимание специфику профессии учителя иностранных языков, мы выделяем в структуре профес-

сиональной культуры педагогическую культуру будущего учителя. Педагогическую культуру можно рассматривать как значимую характеристику профессиональной деятельности учителя, которая обуславливает активность педагога, определяет личностное содержание педагогического взаимодействия, обеспечивает воспроизведение социального опыта личности и перевод человеческой культуры в индивидуальную форму существования. Однако своеобразность профессиональной деятельности учителя иностранных языков в процессе педагогического взаимодействия требует совершенствования не столько самой педагогической культуры, сколько развития культуры педагогического взаимодействия будущего специалиста и её интеграции в структуру профессиональной и, соответственно, общей культуры человека. Исходя из основных характеристик понятий «культура» и «педагогическое взаимодействие», мы определяем культуру педагогического взаимодействия как интегрированное единство ценностей и убеждений, научных знаний и практических навыков, образцов и норм поведения в процессе взаимодействия, которые способствуют взаимным изменениям субъектов данного процесса, их социальному и ментальному развитию, а также обеспечивают соблюдение норм морали, педагогической этики и культуры общения при осуществлении субъектами взаимодействия обмена имеющимися знаниями и создании новых знаний.

Учитывая требования к содержанию и характеру профессиональной деятельности учителя иностранных языков высшего учебного заведения, можно выделить основные компоненты культуры педагогического взаимодействия: ценности как элементы убеждений в виде идей, концепций, теорий, закономерностей, постулатов, аксиом и т.д., которые создают основу для осуществления процесса педагогического взаимодействия; научные знания (методологические, общетеоретические, методические, психологические, организационно-педагогические [4]) и навыки их применения на практике; опыт субъектов взаимодействия (социальный, эмоциональный, культурный) как отображение в сознании личности законов объективного мира и общественной практики, полученный в результате активного практического познания и дающий возможность персонализировать процесс усвоения и создания знаний; доминирующие профессиональные мотивы как полностью или частично осознанные внутренние импульсы, побуждающие будущего учителя к активной деятельности; профессионально значимые качества будущего учителя иностранных языков высшего учебного заведения (гуманистические, коммуникативные, поликультурные, социальные, организационные и др.); умения педагогического взаимодействия; нормы поведения как установленные стандарты поведения в определённом обществе, знание которых помогает устанавливать контакт, общаться, достигать взаимопонимания субъектов взаимодействия. Наличие перечисленных элементов указывает на то, что в культуре педагогического

взаимодействия воплощены духовные (педагогические знания, теории, концепции, накопленный педагогический опыт, профессиональные этические нормы) и материальные (средства обучения и воспитания) ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, служащие социализации личности в конкретных исторических условиях. Для исследования культуры педагогического взаимодействия как интегративного понятия важными являются все перечисленные элементы, поскольку именно их систематизированная совокупность способствует эффективному педагогическому взаимодействию. По сути, компоненты культуры педагогического взаимодействия — это модели человеческих взаимоотношений, механизмы взаимодействия с учебной средой, своего рода сценарии поведения, усвоение которых обеспечивает взаимодействие, а отдельные компоненты обеспечивают не только педагогическое взаимодействие, но и взаимодействие с окружающей средой в целом. Таким образом, предназначение культуры педагогического взаимодействия заключается в формировании культурной личности будущего учителя иностранных языков, способной приспосабливаться к культурным образцам и моделям в процессе деятельности и определять ценности и нормы, регулирующие все сферы её жизни, в том числе и сферу взаимодействия с другими людьми.

С позиций диалогической педагогики, которую Ш. Вонг (Sh. Wong) [11] определяет как модернизированную теорию и практику обучения и воспитания, заключающуюся в обновлении педагогического мышления и направлении его в русло диалогичности, важнейшим в реализации педагогического взаимодействия является вербальное общение. Теории образовательной продуктивности диалога между учителем и учеником, а также понятие культуры, демонстрирующее его сходство с природой человеческого языка, составляют философско-педагогическую подоплёку диалогической педагогики, распространяя педагогическое взаимодействие на принципах кооперации между учителем и учеником, между группами учеников, между учениками и учителем наравне. Личность со сформированной культурой педагогического взаимодействия проявляет культуру в своих действиях, поступках, мыслях, речи, внутренне нацелена на диалог с другим человеком, то есть формирование и развитие культурной личности возможно только в общении или в диалоге носителей определённой культуры. В подтверждение этого, В.С. Библер отмечает, что культура возникает, транслируется и существует в процессе взаимодействия, в общении личностей как общении разных культур. В данной формулировке диалогическую сущность культуры можно чётко проследить, если рассматривать её как форму общения (диалога) культур [2]. «В глубинной идее диалога культур формируется новая культура общения» [5, с. 80], которая в первую очередь имеет целью взаимопонимание всех участников педагогического взаимодействия. Соответственно, решающее значение для формирования

культуры педагогического взаимодействия будущего учителя имеет диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, в основе которого лежит диалог, одновременно выступающий формой обучения, путём получения информации об окружающем мире, средством развития, совершенствования и саморазвития личности. Диалог (от гр. *dialogos* — «разговор, беседа») — это «двустороннее речевое общение, которое выражается в обмене репликами-высказываниями, связанными между собой содержательно и формально» [8, с. 85]. По определению В.Ф. Беркова, диалог — это «логико-коммуникативный процесс взаимодействия людей путём выражения своих смысловых позиций» [3, с. 4]. М.М. Бахтин объясняет диалог как «взаимопонимание участников процесса взаимодействия и в то же время сохранение собственного мнения». Мы рассматриваем диалог как форму интерактивного педагогического взаимодействия в условиях конкретной учебной ситуации, которая обеспечивает взаимообмен учебной информацией, взглядами, позициями и способствует усвоению социального и культурного опыта в условиях учебного сотрудничества. Сущность такого диалога определяется не только сочетанием общения, контактов, обмена мыслями, обсуждений, переговоров, консультаций в совместных действиях с целью достижения взаимопонимания, но и совокупностью полемики и дискуссии, критики и самокритики, борьбы противоположных взглядов и мыслей, разных точек зрения. Конструктивный диалог должен быть гуманистическим и демократичным, поскольку он должен учитывать уникальность участников, их принципиальное равенство, вариативность взглядов каждого, ориентацию субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию точек зрения другими субъектами. Такой диалог должен предусматривать взаимную активность, при которой каждый не только испытывает влияние, но и сам в равной степени влияет на другого путём взаимного проникновения партнёров в мир чувств и переживаний друг друга, стремления к соучастию, сочувствию.

Культура педагогического взаимодействия с диалогом в основе предусматривает одновременное усвоение культурных компонентов мотивационно-смысловой и предметно-операционной сторон профессии, что является важным прежде всего для студентов педагогических вузов. Обмен суждениями и умозаключениями, обмен смыслами, сопоставление и анализ информации, взаимная заинтересованность друг другом активизирует самопознание участников, стимулирует процессы самовыражения, обогащает новыми способами саморазвития, даёт возможность преодолеть односторонность подходов к решению заданий и сделать их открытыми для критической оценки или коррекции согласно сложившихся обстоятельств. Именно с помощью диалога, построенного на основе принципов доверия и сотрудничества [1, с. 22], происходит взаимодействие индивидуальных процессов речи и мышления, их наложение и взаимопроникновение, что, в свою очередь, ведёт к выработке ин-

дивидуальной манеры общения, накоплению способов организации и ведения диалога, которые в дальнейшем, с учётом специфики учебного процесса, превращаются в культуру педагогического взаимодействия будущего учителя иностранных языков. Таким образом, эффективное педагогическое взаимодействие с последующим формированием его культурной стороны возможно только в форме диалога, состоящего из совокупности определённых структурных компонентов. Акцент на мотивационном компоненте диалога развивает умение стимулировать позитивную мотивацию к учебной деятельности и формирует интерес к общению. Применение коммуникативного компонента помогает раскрыть механизмы преодоления существующих противоречий между индивидуальным восприятием и глубиной усвоения знаний, умением использовать их на практике. Эмоциональный компонент диалога даёт возможность создать творческий микроклимат на занятии, определять и адекватно моделировать психологическое состояние собеседника по внешним признакам. Оценочный компонент диалога помогает делать заключения, подводить итоги работы. Функциональная сторона диалога даёт основание выделить его интеллектуальную, эмоциональную и социальную функции. Интеллектуальная функция заключается в умственном развитии участников, то есть в усвоении, систематизации, совершенствовании знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессии. Эмоциональная функция предусматривает развитие коммуникативных, гностических, глористических и практических эмоций в процессе диалога. Социальная функция связана с системой ценностей личности и заключается в формировании активной позиции в жизни каждого субъекта педагогического взаимодействия. Перечисленные функции чрезвычайно важны в их единстве.

Овладение диалогикой (теорией диалога) в условиях современного информационного общества является одним из главных условий формирования культуры педагогического взаимодействия будущего педагога и культурной личности вообще, поскольку именно с помощью диалога участники педагогического взаимодействия формируются как личности, усваивают общечеловеческие и национальные ценности, социальный опыт, то есть формируют индивидуальную культуру педагогического взаимодействия.

Таким образом, возрастание роли иностранных языков как способа межкультурного общения требует формирования культуры педагогического взаимодействия в основе с диалогом, предусматривающей одновременное усвоение будущим учителем иностранных языков культурных компонентов мотивационно-смысловой и предметно-операционной сторон профессии. Диалогическая сущность культуры педагогического взаимодействия проявляется при рассмотрении её как формы диалога культур. Следовательно, результатом овладения культурой педагогического взаимодействия должно стать умение будущего педагога свободно вести конструктивный диалог независимо

от темы, соблюдая учебные параметры и нормы, умение развивать диалогичность мышления у себя и других субъектов педагогического взаимодействия, а также развивать способность приспосабливаться к культурным образцам и

моделям в процессе интерактивной деятельности, определяя ценности и стандарты, необходимые для регуляции как учебной сферы, так и повседневной деятельности личности.

Литература:

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе / З. Абасов // Народное образование. — 1993. — №3. — С. 22–28.
2. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. — М.: Политиздат, 1991. — 413 с.
3. Берков В.Ф. Культура диалога: учеб. пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. — Мн.: Новое знание, 2002. — 152 с.
4. Бондар В. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти / Володимир Бондар // Освіта і управління. — 2005. — Т. 8. — №2. — С. 86–90.
5. Вострякова Ю.В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры / Ю.В. Вострякова // Философско-методологические проблемы науки и техники. — Самара, 1998. — С. 78–81.
6. Ёльникова Г.В. Управлінська компетентність. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.
7. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, Н.А. Шахматова. — Екатеринбург: УГППУ, 1999. — 245 с.
8. Мельник Г.С. Общение в журналистике: советы мастерства / Г.С. Мельник. — 2-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2006. — 235 с.
9. Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры содержания образования: труды Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. — М.: Уникум-центр, 2001. — Ч. 1. — 104 с.
10. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура учителя. — К.: КДПІ, 1992. — 96 с.
11. Wong Shelly. Dialogic approaches to TESOL: Where the ginkgo tree grows. — Lawrence Erlbaum Associates. — 259 p.

Проблемы травматизма в процессе обучения хореографическому искусству

Марченкова Анна Ивановна, доцент;

Марченков Андрей Леонидович, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Авторами затрагивается вопрос специфики воспитания и обучения исполнителей в хореографической деятельности в контексте систематических физических и эмоциональных нагрузок. Особое внимание уделяется профессиональному взаимодействию педагога-хореографа и врача — травматолога с целью предупреждения травматизма, а также разработки программы реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: врачебно-балетный диспансер, диагностика повреждения, причины травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата исполнителей в хореографической деятельности, общая и профессиональная трудоспособность танцовщиков, лечебная гимнастика, комплекс профессиональных движений в плане реабилитационных мероприятий, психологический стимулятор выздоровления танцовщика.

Исполнительское мастерство всегда вызывает восхищение и порождает неизменный вопрос, каким путём достигается столь высокая степень профессионализма? Законы любого искусства, в том числе искусства танца, пластическая гармония и красота форм, образное воплощение произведений познаются и достигаются огромным и систематическим трудом, который связан с перегрузками и опасностью травматизма. Искусство хореографии имеет особую специфику обучения и воспитания будущего исполнителя, сопровождающуюся ежедневными занятиями танцевальными дисциплинами, регулярной работой над развитием «балетных» данных, активной концертной дея-

тельностью, что требует от обучающегося и педагога полноценной физической, эмоциональной отдачи.

Многие представляют себе жизнь танцовщиков, как сплошной праздник: яркий свет рамп, занавес, цветы, аплодисменты, забывая или не зная о том, что в силу профессиональной обусловленности физический износ организма у артистов балета происходит к 36–40 годам, с чем и связан ранний выход на пенсию. Прославленный педагог и репетитор труппы Большого театра Марина Тимофеевна Семёнова, воспитавшая «Семёновский полк» — Наталью Бессмертнову, Нину Тимофееву, Надежду Павлову, Наталью Косаткину, Николая Цискаридзе и многих других

звёзд советского балета, когда-то сказала: «Балет — это каторга в цветах». [9]

Уровень развития танцевальной техники в прошлом столетии вызвал к жизни потребность в педагогических кадрах не просто высокой профессиональной квалификации, а выявил необходимость в специалистах новой формации. Хореография от тех, кто служит ей профессионально, требует эрудиции в различных отраслях искусства, литературы, музыкальной культуры, изобразительного искусства, драматического театра, психологии, педагогики, научных знаний анатомии и физиологии, а также умений и навыков оказания первой медицинской помощи.

В спортивной практике контакт врача и тренера является неотъемлемой частью всей профилактической работы. Более 90 % случаев спортивного травматизма являются относительно легко устранимыми, и ликвидация их зависит от знания своего дела и энергии преподавателя, тренера и врача. В больших балетных труппах и хореографических училищах, такой контакт между врачами и педагогами тоже есть. Организована работа врачебно-балетных диспансеров, в штате которых терапевт, травматолог — ортопед, физиолог, диетолог и т.д. Они осуществляют контроль за состоянием здоровья артистов балета и учащихся.

Также существует практика дежурства врача за кулисами во время балетного спектакля, когда приходится решать задачу правильной диагностики повреждения сразу на месте, от чего зависит в последующем состояние здоровья танцовщика и завершение спектакля. «Ведущий танцовщик на спектакле «Щелкунчик» получил ожог спины паром во время эффекта костра. Дублёра не оказалось на спектакле, и врач после оказания помощи, разрешил танцовщику продолжить спектакль. Для этого танцовщику ввели обезболивающее средство, смочили костюм в месте ожога спины новокаином со спиртом для обезболивающего действия, и солист успешно довёл спектакль до конца» [10]

Легенда советского балета Марис Лиена описывает комичный случай из своей практики: на гастрольях в Будапеште он танцевал спектакль «Корсар», в заключительном акте во время боя на саблях ему рассекли железным клинком два пальца на руке. «По ходу спектакля ко мне на шею бросается спасённая Медора в своём белоснежном хитоне, а рука моя истекает кровью. И вот, пока Медора перед последним любовным адажио танцует короткую вариацию, я, встав на колено и следя за нею влюблёнными глазами, протягиваю в кулису окровавленную руку и с радостью чувствую, что пальцы обхватывают тугие витки бинта». [8]

Нельзя покинуть танцевальную площадку — такова специфика сценического исполнительства. Нельзя показать зрителю, что во время театрального действия на сцене, кроме четко выстроенной сюжетной линии, параллельно происходит что-то ещё. Оба примера подтверждают, что своевременные, профессиональные действия,

способны не только сохранить здоровье исполнителя, но и уберечь театральные представления от провала.

В практике работы педагогов колледжей культуры и институтов (университетов) культуры, искусства, как правило, нет ни балетных диспансеров, ни врачей за кулисами во время концертных выступлений, а проблемы с травматизмом и нехваткой знаний в области анатомических сведений применительно к хореографии есть. Этих знаний о причинах травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата, а также об осложнениях после мелких травм не хватает и студентам — будущим педагогам. В идеале педагог — хореограф должен работать в тесном контакте с врачом, поскольку этот контакт обогащает педагога медицинскими знаниями, а врача — тайнами хореографического искусства.

Каждый педагог должен знать, как оказать первую доврачебную помощь, так как качество оказания первой помощи в значительной степени влияет на последующее течение патологического процесса и скорость восстановления профессиональной формы. Необходимо помнить — у танцовщиков общая трудоспособность восстанавливается значительно раньше профессиональной трудоспособности.

Рекомендации по оказанию первой помощи:

1) при повреждении, прежде всего, необходимо обезболить повреждённое место и предупредить развитие гематомы, приложить холод (лёд, холодная вода, снег);

2) наложить фиксирующую бинтовую повязку, иногда необходима шина для фиксации места предполагаемого перелома;

3) пострадавшего доставить в травматологическое учреждение, где для подтверждения диагноза нужно обязательно сделать рентген;

4) обсудить с врачом вопрос об амбулаторном или стационарном лечении;

5) т.к. балетная форма теряется очень быстро, нужно проконсультироваться с врачом на предмет включения профессиональных движений в комплекс реабилитационных мероприятий с целью стимуляции местных репаративных процессов и создания положительного эмоционального настроения. Включение элементов классического танца в систему реабилитации на раннем этапе является психологическим стимулятором выздоровления танцовщика — это очень важный фактор для полноценного восстановления балетной формы за короткий промежуток времени. [2, 4, 10, 12, 13]

«Все повреждения с нарушением функции суставов, нарушением анатомической оси кости при переломах, полном разрыве сухожилий, связок, мышц, отрывом заднего отростка таранной кости («ахилл») требуют специализированной помощи в стационаре. Другие, более лёгкие, повреждения можно успешно лечить в амбулаторных условиях. Следует отметить, что артистам балета, при необходимости проведения фиксации лучше накладывать гипсовые повязки, а не лангеты, так как сухая гипсовая повязка освобождает от костылей и позволяет

пользоваться тростью и он сможет после острого периода посещать класс для занятий и по возможности проводить некоторые профессиональные движения» [2].

Полученная травма не должна стать препятствием к продолжению занятий. Не следует прекращать выполнение балетных движений во время болезни и, если позволяет физическое состояние, нужно делать их, даже лёжа в постели. Иван Валерьянович Баднин в своей статье «Форму следует поддерживать постоянно» даёт такие рекомендации: «Одним из мощных факторов восстановления двигательной активности является лечебная гимнастика. Она проводится в виде изометрических напряжений мышц как здоровой, так и больной конечности (даже если она находится в гипсовой повязке). Напряжение мышц способствует улучшению в них кровообращения, а значит — улучшению питания тканей, быстрому их заживлению. Поднимание конечности (даже лёжа) способствует напряжению мышц и поддержанию необходимого их тонуса, в том числе и силы. Такое движение, как большой батман, является хорошим элементом в комплексе лечебной гимнастики». [3]

Если двигаться, возможности нет, то следует осуществлять занятия мысленно, например: полностью вспоминать класс, концертный номер и т.д. «Мысленное протанцовывание» даёт положительные результаты не только в качестве части реабилитационной программы по восстановлению профессиональной трудоспособности исполнителя. Используя этот приём можно значительно повысить качество и скорость проучивания и усваивания двигательных дисциплин и концертных номеров. Исследования физиологов показали, что аутотренировка вызывает благоприятное воздействие на тренируемые отделы организма. [11, 12]

В подтверждение этому приведём интересный пример, описанный в педагогическом опыте А.В.Никифоровой. На последней репетиции перед выпускным экзаменом её ученица Любовь Горшунова, впоследствии гордость но-

восибирской сцены, получила серьёзную травму — она сломала несколько костей стопы. Приговор медиков был категоричным: «О танцах не может быть и речи!». Но педагог по классическому танцу А.В.Никифорова отказалась с этим смириться. Не дожидаясь, пока девочка встанет с постели, Никифорова применила приёмы аутогенной тренировки. Долгие месяцы «постельного режима» были включены в учебный процесс. Через год Горшунова успешно окончила хореографическое училище. На такой эксперимент Алису Васильевну подтолкнула статья пианистки Веры Лотар-Шевченко, которая, будучи репрессированной, в тюрьме каждодневными в мыслях упражнениями сохранила пианистическую технику настолько, что смогла после освобождения выступать с сольными концертами. [11]

Если проанализировать различные случаи травматизма исполнителей в хореографической деятельности и выделить причины, то можно сделать вывод, что травмы чаще всего возникают в результате действия не одного, а нескольких факторов. М.С. Миловзорова предложила градацию на педагогические; медико-санитарные; организационно-технические причины возникновения травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата. На наш взгляд к этой группе имеет смысл добавить ещё один аспект это — психологическая обусловленность травматизма исполнителей в хореографической деятельности.

Готовя специалистов — хореографов современного уровня, стоит говорить о преподавании студентам СУЗов и ВУЗов специально разработанного курса с интегрированной программой, включающей в себя разделы: анатомии, психологии, методики преподавания хореографических дисциплин, охраны труда и здоровья. Многие из перечисленных предметов есть в образовательных стандартах и учебных планах, но зачастую они преподносятся как отдельные самостоятельные курсы и не рассматриваются педагогами с точки зрения специфики хореографического искусства.

Литература:

1. Баднин И.А. Изменение стопы у артистов балета // Балет. — 1988. №2. — с. 62–64
2. Баднин И.А. Охрана труда и здоровья артистов балета. — М.: Медицина, 1987. — 206 с.
3. Баднин И.А. Форму следует поддерживать постоянно // Балет. — 1985. №6. — с. 64.
4. Дергач А.А., Исаев А.А., Педагогическое мастерство тренера. — М.: Физкультура и спорт, 1981. — 375 с.
5. Ивашкин В.Т., Султанов В.К. Болезни суставов. Пропедевтика, дифференциальный диагноз, лечение. — М.: Литера, 2005. — 544 с.
6. Курепина М.М., Ожигова А.П., Никитина А.А. Анатомия человека: атлас. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 239 с.: ил.
7. Лиёпа М.Э. Вчера и сегодня в балете. — М.: Мол.гвардия, 1982. — 190 с.
8. Лиёпа М.Э. Я хочу танцевать сто лет. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. — 344 с., 144 с. ил.
9. Максимова Е.С. Мадам «Нет». — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. — 344 с., 52л. ил.
10. Миловзорова М.С. Анатомия и физиология человека. — М.: Медицина, 1972. — 230 с.
11. Никифорова А.В. Советы педагога классического танца. — СПб.: 2005. — 96 с.
12. Хавилер Д.С. Тело танцора. Медицинский взгляд на танцы и тренировки. — ООО Издательство Новое слово, 2007. — 112 с.
13. Шаров Д.В., Иванюк А.С. Перелом. Травма. Как восстановить здоровье? — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 224 с.

Формирование комплекса педагогических условий реализации системы управленческой культуры

Позднякова Жанна Сергеевна, преподаватель
Южно-Уральский институт управления и экономики (г. Челябинск)

Актуальность выбора темы обусловлена проблемами развивающейся системы образования в Российской Федерации, новейшими научными достижениями в педагогике, психологии, теории и практике управления.

Появление в России направления «Менеджмент» обусловлено ходом процесса экономического развития, объективной потребностью в специалистах по управлению в условиях рыночных отношений хозяйствования.

Эта потребность проявилась в ходе экономической реформы и в тенденциях совершенствования образовательных технологий высшей школы, направленных на достижение профессионализма управленческого персонала. Профессионализм, в свою очередь, недостижим без детального рассмотрения, определения состава и особенностей сферы деятельности специалистов.

Менеджер — профессиональный управленец, который способен проявить себя в любой учрежденческой структуре организации и в любой отрасли ее деятельности.

Это предопределено его профессиональной вузовской подготовкой, целью и содержанием образовательных программ. Приоритетом в управленческой культуре пользуются знания, связанные с пониманием человека, его поведением в социальных организациях. В связи с этим большое внимание должно уделяться обучению управляющего персонала в различного рода специальных учреждениях, так как хорошо обученные и талантливые управленцы являются основой успеха в организации. Данные люди должны обладать незаурядными способностями в области организации людей, принятии стратегических решений, склонные к инновациям, владеющие принципами организационной культуры [12, с. 13] и обладающими управленческой культурой. **Что обусловило важность проблемы и определило степень исследования.**

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать формированию управленческой культуры, мы должны уточнить, что нами понимается под таковыми. В научной литературе мы встречаемся с различными точками зрения.

Наиболее обоснованными, на наш взгляд, являются определения данные, данные Н.М. Борытко и В.И. Андреевым.

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [2, с. 134].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного от-

бора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [1, с. 113].

В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач.

В основе управления педагогической системой лежит саморегуляция, целеустановка, целереализация, обратная связь, самокоррекция, что создает замкнутый контур управления [5, с. 13].

В их число входят:

- 1) престижность профессии;
- 2) личные склонности и потребности студентов;
- 3) организация образовательного процесса.

В выделении педагогических условий мы исходили из особенностей личности, и того, что процесс формирования управленческой культуры есть процесс моделирования управленческой деятельности.

Любая педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, Ю.П. Соколов и др.).

Синтезируя определения Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

Выделяя первое условие и выстраивая методику осознания студентами профессионально-педагогических задач по формированию управленческой культуры, мы исходили из теоретического положения С.Л. Рубинштейна о механизме перевода обучаемого в позицию субъекта деятельности: внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое.

Внешними факторами являются мотивообразующие действия преподавателя или студента, внутренними — те потребности, интересы, ценностные ориентации, которые составляют профессиональную направленность личности студента, а в контексте нашего исследования — образуют мотивационно-ценностный компонент формирования управленческой культуры.

Под мотивообразующими действиями мы понимаем такие действия субъекта управления, которые способствуют формированию управленческой культуры и повышают мотивацию к самопознанию студентов, стремление к осознанию профессионально-педагогических задач в процессе профессиональной подготовки [11, с. 4].

На наш взгляд, процесс формирования управленческой культуры студентов — будущих менеджеров будет результативным, если реализуется следующий комплекс педагогических условий:

1. Формирование у студентов установки на профессиональную — познавательную деятельность;

В современной психолого-педагогической литературе установка рассматривается, с одной стороны, как внутренняя готовность личности к конкретной деятельности, с другой, — деятельность педагога по формированию этой готовности.

Наличие убеждений, идеалов, потребностей еще не говорит о наличии установки на конкретную деятельность. Установка формируется при взаимодействии всех компонентов направленности. Установочный уровень — как предстартовый этап, где происходит ориентация в ценностях, определение перспектив (ближней, средней, дальней), порядка действия.

В науке выделяют познавательную, социальную, трудовую, профессиональную установки. Они выполняют в формировании у студентов потребности в профессиональной деятельности ряд важных функций, в том числе:

- прогностическую (целеполагающую);
- ориентировочную;
- функцию движущей силы;
- саморегулирующую;
- оценочную (контрольную).

2. Применение контекстных форм обучения;

Процесс обучения индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности студентов с учетом их личностных особенностей.

Профессиональная подготовка осуществляется в контексте профессионально-ориентированных педагогических технологий, которые обеспечивают субъективную позицию будущего специалиста ценностно-ориентированного на предстоящую профессиональную деятельность путем обеспечения следующих условий: ориентация учебного материала на решение задач профессиональной подготовки специалиста; направленность на развитие творческой личности специалиста, способного к самостоятельности; развитие профессионально-ценностных ориентаций, становление профессиональной позиции, формирование потребности и готовности к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Целью реализации названного условия является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний (присвоение и потребление знаний), а не к его производству.

Обучение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой студент не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где во главу угла ставится личность, ее самооценку,

субъективный опыт каждого. Здесь речь идет о выработке субъектного опыта деятельности.

3. Формирование мотивационной направленности

Мотивированная деятельность является целенаправленной. Цель обычно связана с прямым или косвенным удовлетворением какой-либо потребности.

Сила направленности деятельности на достижение цели зависит частично от того, в какой мере личность чувствует себя вознагражденной за достижение цели.

Сила стремления к получению вознаграждения или другой цели (другими словами, исполнительная мотивация) зависит от ценности вознаграждения (желательности) и его достижимости (реальности получения вознаграждения, «ценности ожиданий»).

То, что человек ценит, зависит от его потребностей. Чтобы человек был мотивирован на определенную деятельность, нужно его достижения в этой деятельности вознаграждать тем, что он ценит, и вознаграждение должно быть связано, с достижением цели так, чтобы человек это заметил.

С другой стороны, каждый знает, что не всегда даже настойчивые усилия гарантируют достижение цели. На основе ранее полученного опыта формируется представление (ожидание) о том, насколько реальной является возможность достижения цели. В этом случае взвешиваются также все возможности и препятствия, возникающие вследствие окружения и ситуации данного момента.

Если ожидания высоки, сила побудительного мотива возрастает. Ранее полученный успешный опыт также подкрепляет ожидание того, что соответствующий результат мог бы быть получен. Таким образом, успех усиливает мотивацию.

Если же ожидания не осуществляются, препятствия к достижению цели порождают ощущение тщетности усилий. Чем больше для человека важность (ценность) недостигнутой цели, тем больше ощущение тщетности.

В следующий раз, может быть, будет немного снижен и уровень цели и, если цель не осуществится несколько раз, снизится оценка реальности ее достижения и мотивация уменьшится. Ощущение тщетности снижает мотивацию, а низкая мотивация уменьшает исполнительский вклад, осложняет достижение цели и вызывает еще большее ощущение тщетности. От ощущения тщетности может избавить постановка реальных целей, приближение ожиданий к реальности и вознаграждение от достижения цели тем способом, который ценит сам работник [9, с. 113]

Главный фактор проявления у студента — это осознание фактора мотивации, включение его в деятельность и осознание того, что это нужно именно ему и полученные знания, будут востребованы им в практической деятельности.

Для реализации целей и задач исследования использовался комплекс методов:

— общенаучные методы: теоретический анализ литературы, метод моделирования, обобщение, анализ и синтез;

— эмпирико-научные методы: наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующе-поисковый, формирующий), психодиагностические методы, метод экспертных оценок, анкетирование;

— методы математической обработки данных.

В связи с многорольными функциями менеджера и комплексностью задач управления технология его подготовки включает несколько целевых направлений: социальное; информативное; экономическое; аналитическое; специальное.

Каждое из направлений реализуется путем формирования по ним учебных дисциплин в определенной последовательности их изучения.

Например, социальное направление включает дисциплины: социология, психология и педагогика, политология, управление персоналом, организационное поведение, конфликтология и управленческое консультирование, изучаемые в порядке углубления и конкретизации знаний.

Информативное направление включает дисциплины: информатика, информационные технологии, исследование систем управления, региональные системы управления, статистика.

Аналитическое направление: менеджмент качества, безопасность жизнедеятельности, бухгалтерский учет, экономический анализ, финансы и кредит, логистика.

Технология образовательного процесса включает следующие параметры:

— структура и объемные характеристики циклов подготовки;

— последовательность и сопряжение учебных дисциплин, как в рамках отдельного цикла, так и дисциплин различных циклов;

— объемные характеристики дисциплин, определяющие при семестровой организации учебного процесса непрерывность, ритмичность получения знаний, а также возможность погружения в проблематику дисциплин;

— структура и количественные величины контрольных мероприятий (зачеты, экзамены, защиты курсовых работ и проектов, контрольные работы, тесты);

— объемные характеристики и распределение аудиторных часов по теоретической и практической подготовке;

— объемные характеристики и распределение часов самостоятельной подготовки;

— формы и виды методического обеспечения дисциплин;

— распределение трудоемкости учебной нагрузки студента или слушателя по семестрам;

— объем часов специализации и ее место в образовательном процессе.

Подготовленный материал использовался при организации опытно-поисковой работы.

Литература:

1. Багирова, З.К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст] / З.К. Багирова, Г.М. Гаджиев // Омский науч. вестник. — Омск, 2007. — № 4. — С. 23–26.
2. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт/ проблемы, перспективы) [Текст] // А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. — Екатеринбург, УрГПУ, 2005.
3. Выготский, Л.С. Конкретная психология человека [Текст] // Л.С. Выготский. — М.: Вестник МГУ. — 1986. — № 1. — С. 45. — (Серия 14. Психология).
4. Жихаревич, М.Е. Современный менеджмент и государственное управление [Текст] / М.Е. Жихаревич. // Тр. Псковского политех. ин-та. — СПб — Псков, 2001. — № 5. — С. 123–124.
5. Кроль, Л. Управленческая культура [Текст]: учеб. пособие для вузов. / Л. Кроль. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 400 с.
6. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылов. — М.: ИНФРА-М, 1990. — 450 с.
7. Мескон, М.Х. Основы менеджмента [Текст] / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. — М.: Дело, 1999. — 800 с.
8. Уёмов, А.И. Системный подход и общая теория систем [Текст] / А.И. Уёмов — М., Мысль, 1998.
9. Уёмов, А.И. Системные аспекты философского знания [Текст] / А.И. Уёмов — Одесса: Негоциант, 2000.
10. Ходюкова, Т.А. Диагностика степени сформированности профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе [Текст] / Т.А. Ходюкова // Вестник Бурятского ун-та. — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2006. — № 3. — С. 234–242. — (Серия 15: Социальная работа).
11. Чижилов В.М., Чижилов В.В. Введение в социокультурный менеджмент [Текст]: учеб. пособие для вузов. / В.М. Чижилов, В.В. Чижилов. — М.: МГУКИ, 2003. — 382 с.
12. http://www.mirrabot.com/work/work_8404.html.
13. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
14. www.intego.ru/system/ots/ots1.htm.

Физическая культура студентов: дефинитивная характеристика, научно-методическая система формирования в условиях педагогического вуза

Пономарева Ксения Андреевна, студент
Шадринский государственный педагогический институт

Физическая культура всегда высоко ценилась в обществе. Физически подготовленный человек был способен больше сделать для общества. Сейчас, в наш век гуманитарной направленности труда, развитие себя не только в умственном, но и в физическом плане необходимо, прежде всего, самому человеку для гармоничного становления себя как личности, которая способна проявить себя во всех отраслях жизни. Физическая подготовка позволяет лучше справляться со многими проблемами современности, в том числе с различными заболеваниями, с усталостью.

Физическая культура — это вид культуры, который представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования человека для выполнения социальных обязанностей. [4]

В структуру физической культуры входят такие компоненты, как физическое образование, спорт, физическая рекреация (отдых) и двигательная реабилитация (восстановление). Они полностью удовлетворяют все потребности общества и личности в физической подготовке. [3]

Физическая культура является обязательной дисциплиной в каждом ВУЗе Российской Федерации. Особое значение придается ей в педагогических вузах, так как будущие учителя должны не только владеть здоровьесберегающими технологиями, но быть примером для подражания подрастающего поколения и вести здоровый образ жизни.

Как показывают многочисленные исследования, в настоящее время студенты высших учебных заведений практически не занимаются укреплением своего здоровья, но вместе с тем понимают, что высокий уровень здоровья делает их более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда, и ставят здоровье в системе ценностей на второе место после образования. (Г.К. Зайцев, В.К. Бальсевич и др.). Укрепление и охрана здоровья, повышение работоспособности студенческой молодежи — одна из главных задач совершенствования подготовки высококвалифицированных кадров, поскольку состояние здоровья студентов, наряду с профессиональным уровнем, следует рассматривать как один из показателей их подготовки.

Вопросы профессиональной направленности физического воспитания студентов раскрывались Э. Л. Адамовичем, Ю. Войнером, А.Г. Горшковым, В.П. Жидких, В.Н. Меншиковым, М.А. Хохловой и др.

Для нашего исследования особый интерес представляли работы, раскрывающие вопросы подготовки студентов вузов к будущей профессиональной деятельности в процессе физического воспитания. В.С. Ежков,

В.П. Жидких, В.И. Ильинич, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, В.М. Наскалов, Г.В. Руденко.

В ряде исследований установлено, что у студентов, включенных в систематические занятия физической культурой и спортом и проявляющих в них достаточно высокую активность, вырабатывается определенный стереотип режима дня, повышается уверенность поведения, наблюдается развитие престижных установок, высокий жизненный тонус. Они в большей мере коммуникабельны, выражают готовность к сотрудничеству, радуются социальному признанию, меньше боятся критики. У них наблюдается более высокая эмоциональная устойчивость, выдержка, им в большей степени свойствен оптимизм, энергия, среди них больше настойчивых, решительных людей, умеющих повести за собой коллектив. Этой группе студентов, в большей степени, присущи чувство долга, добросовестность, собранность. Они успешно взаимодействуют в работе, требующей постоянства, напряжения, свободнее вступают в контакты, более находчивы, среди них чаще встречаются лидеры, им легче удается самоконтроль. [8]

Спорт — часть физической культуры. В нем человек стремится расширить границы своих возможностей, это огромный мир эмоций, порождаемых успехами и неудачами, популярнейшее зрелище, действенное средство воспитания и самовоспитания человека, в нем присутствует сложнейший процесс межчеловеческих отношений. Спорт — это собственно соревновательная деятельность и специальная подготовка к ней. Он живет по определенным правилам и нормам поведения. В нем ярко проявляется стремление к победе, достижению высоких результатов, требующих мобилизации физических, психических и нравственных качеств человека. [7] Поэтому часто говорят о спортивном характере людей, успешно проявляющих себя в состязаниях. Удовлетворяя многие потребности человека, занятия спортом становятся физической и духовной необходимостью.

Физическое воспитание в вузе проводится на протяжении всего периода обучения студентов и осуществляется в многообразных формах, которые взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания студентов.

Учебные занятия являются основной формой физического воспитания в высших учебных заведениях. Они планируются в учебных планах по всем специальностям, и их проведение обеспечивается преподавателями кафедр физического воспитания. Включенное в систему образования и воспитания, начиная с дошкольных учреждений, оно характеризует основу физической подготов-

ленности людей — приобретение фонда жизненно важных двигательных умений и навыков, разностороннее развитие физических способностей. Его важными элементами являются «школа» движений, система гимнастических упражнений и правила их выполнения, с помощью которых у ребенка формируются умения дифференцированно управлять движениями, способность координировать их в разных сочетаниях; система упражнений для рационального использования сил при перемещениях в пространстве (основные способы ходьбы, бега, плавания, бега на коньках, на лыжах и др.), при преодолении препятствий, в метаниях, в поднимании и переноске тяжестей; «школа» мяча (игра в волейбол, баскетбол, гандбол, футбол, теннис и др.).

Физическое развитие — это биологический процесс становления, изменения естественных морфологических и функциональных свойств организма в течение жизни человека (длина, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, максимальное потребление кислорода, сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость и др.). [2]

Физическое развитие управляемо. С помощью физических упражнений, различных видов спорта, рационального питания, режима труда и отдыха можно изменять в необходимом направлении приведенные выше показатели физического развития. В основе управления физическим развитием лежит биологический закон упражняемости и закон единства форм и функций организма. Между тем физическое развитие мере обусловлено и законами наследственности, которые необходимо учитывать как факторы благоприятствующие или наоборот препятствующие физическому совершенствованию человека.

Процесс физического развития подчиняется также закону возрастной ступенчатости. Поэтому вмешиваться в этот процесс с целью управления им можно только с учетом особенностей и возможностей организма в различные возрастные периоды: становления и роста, наивысшего развития форм и функций, старения.

Кроме того, физическое развитие связано с законом единства организма и среды и зависит от условий жизни человека, в том числе и географической среды. Поэтому при выборе средств и методов физического воспитания необходимо учитывать влияние указанных законов.

Физическое развитие тесно связано со здоровьем человека. Здоровье выступает как ведущий фактор, который определяет не только гармоничное развитие молодого человека, но и успешность освоения профессии, плодотворность его будущей профессиональной деятельности, что составляет общее жизненное благополучие.

Самостоятельные занятия студентов физической культурой, спортом, туризмом способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта

в быт и отдых студентов. В совокупности с учебными занятиями правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают оптимальную непрерывность и эффективность физического воспитания. Эти занятия могут проводиться во внеучебное время по заданию преподавателей или в секциях.

Физические упражнения в режиме дня направлены на укрепление здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, оздоровление условий учебного труда, быта и отдыха студентов, увеличение бюджета времени на физическое воспитание.

Массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия направлены на широкое привлечение студенческой молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом, на укрепление здоровья, совершенствование физической и спортивной подготовленности студентов. Они организуются в свободное от учебных занятий время, в выходные и праздничные дни, в оздоровительно-спортивных лагерях, во время учебных практик, лагерных сборов, в студенческих строительных отрядах. Эти мероприятия проводятся спортивным клубом вуза на основе широкой инициативы и самостоятельности студентов, при методическом руководстве кафедры физического воспитания и активном участии профсоюзной организации вуза.

Целью физического воспитания в педагогических вузах является формирование физической культуры студента как системного качества личности, неотъемлемого компонента общей культуры будущего специалиста, способного реализовать ее в учебной, социально-профессиональной деятельности и семье.

В процессе обучения в педагогическом вузе по курсу физического воспитания предусматривается решение следующих задач:

- 1) воспитание у студентов высоких моральных, волевых и физических качеств, готовности к высокопроизводительному труду;
- 2) сохранение и укрепление здоровья студентов, содействие правильному формированию и всестороннему развитию организма, поддержание высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения;
- 3) всесторонняя физическая подготовка студентов;
- 4) профессионально — прикладная физическая подготовка студентов с учётом особенностей их будущей трудовой деятельности;
- 5) приобретение студентами необходимых знаний по основам теории, методики и организации физического воспитания и спортивной тренировки;
- 6) воспитание у студентов убежденности в необходимости регулярно заниматься физической культурой и спортом.

Процесс обучения организуется в зависимости от состояния здоровья, уровня физического развития и подготовленности студентов, их спортивной квалификации, а также с учётом условий и характера труда их предстоящей профессиональной деятельности.

В своей основе физическая культура имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность.

Физическая культура представлена совокупностью материальных и духовных ценностей. К первым относятся спортивные сооружения, инвентарь, специальное оборудование, спортивная экипировка, медицинское обеспечение. Ко вторым можно отнести информацию, произведения искусства, разнообразные виды спорта, игры, комплексы физических упражнений, этические нормы, регулирующие поведение человека в процессе физкультурно-спортивной деятельности и др. В развитых формах физическая культура продуцирует эстетические ценности (физкультурные парады, спортивно-показательные выступления и др.).

К фоновым видам физической культуры относят гигиеническую физическую культуру, включенную в рамки повседневного быта (утренняя гимнастика, прогулки, другие физические упражнения в режиме дня, не связанные со значительными нагрузками) и рекреативную физическую культуру, средства которой используются в режиме активного отдыха (туризм, физкультурно-оздоровительные развлечения). Фоновая физическая культура оказывает оперативное влияние на текущее функциональное состояние организма, нормализуя его и способствуя созданию благоприятного функционального «фона» жизнедеятельности. Ее следует рассматривать как компонент здорового

образа жизни. Она особенно эффективна в сочетании с другими компонентами физической культуры и прежде всего с базовой.

В качестве средств физической культуры используются: физические упражнения, естественные силы природы (солнце, воздух и вода, их закаляющее воздействие), гигиенические факторы (личная гигиена — распорядок дня, гигиена сна, режим питания, трудовой деятельности, гигиена тела, спортивной одежды, обуви, мест занятий, отказ от вредных привычек). Их комплексное взаимодействие обеспечивает наибольший оздоровительный и развивающий эффект.

Результатом деятельности в физической культуре является физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие.

Итак, физическую культуру следует рассматривать как особый род культурной деятельности, результаты которой полезны для общества и личности. В социальной жизни в системе образования, воспитания, в сфере организации труда, повседневного быта, здорового отдыха физическая культура проявляет свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение, способствует возникновению такого социального течения, как физкультурное движение, т.е. совместная деятельность людей по использованию, распространению и приумножению ценностей физической культуры.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. 1990. — № 1. — С. 22–27.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1995. — № 5. — С. 2–7.
3. Горшков А.Г. Физическая подготовка студента: учебное пособие / А.Г. Горшков. М.: МНЭПУ, 2001. — 72 с.
4. Калашников А.Ф. Физическая культура / А.Ф. Калашников, — Орел.: ОРАГС, 2002. — С. 78.
5. Лотоненко А.В., Сысоева В.И. Физическая культура молодежи в XI веке / А.В. Лотоненко В.И., — Воронеж.: Воронежский государственный университет, 2001. — С. 360.
6. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.
7. <http://www.sportedu.by>
8. <http://nashaucheba.ru>

Становление экологической культуры в системе профессиональной подготовки будущих педагогов

Пономарева Людмила Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
Шадринский государственный педагогический институт

Модернизация отечественного образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке педагога, которая по своим результатам отвечала бы по-

требностям личности в профессиональном становлении, а государства в педагогических кадрах, способных решать современные общественно значимые задачи.

И тем не менее, в педагогическом обиходе появились в XX веке, наряду с широким понятием обновления, еще множество вариантов продвинутого изменения образовательных систем: инновация, модификация, интеграция, дифференциация, индивидуализация и др.

Глубинная сущность модернизации образования заключается, однако, в другом: в отличие от инновации его, набравшей силу в начале 90-х годов XX века, модернизация образования ожила в конце 2001 года, благодаря выходу в свет Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Закону Российской Федерации «Об образовании» и раскрыта в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года.

В настоящее время есть веские основания для исследования следствий модернизации образования, учитывая, что основную функцию обновления выполняют при этом *специальные* его виды, например биологическое (экологическое) образование, которое никак не укрепляет почему-то свои позиции в учебных планах последних лет [1, 191].

Примером того может служить экологическое образование, которое, с одной стороны, «приобретает функцию обновления всего образования», а с другой стороны, «не реализует свою основную функцию обновления всего образования ... в развитии цивилизации и преодолении экологического кризиса» [2, 86].

Чтобы разумное отношение к природе стало составной частью человечества, должен произойти мировой сдвиг внутри самого человека, основанный на осознании особой ценности природы. Перспективы разрешения экологических проблем зависят от всеобщей грамотности населения, понимания истоков, сущности и путей разрешения современной кризисной ситуации. Следовательно, экологическое воспитание и образование следует рассматривать как социальный заказ педагогической практике.

Общезвестным является тот факт, что только личность может воспитать личность, а развивать в детях экологическую культуру может только личность экологическая.

В своей статье «Экология личности» Б.Т. Лихачев раскрывает содержание понятия «Экология личности и культуры общества», которое может быть рассмотрено как единство соответственно развитых сознания и эмоционально-психических состояний. Ядром такого сознания является особым образом ориентированная умственная аналитико-синтезирующая способность человека, гарантирующая научно обоснованное включение в природу, жизнь общества, имея в виду сохранения их равновесия. Эстетическое воспитание обеспечивает познание природы во всей ее естественной и эстетической целостности. Воображение выступает как психический прогресс предвидения последствий вмешательства в жизнь природы и общества. Чувствование основано на созидательно-бессознательном стремлении единения с природой. В содержание экологического сознания включается и утилитарно-практическое поведение. Должным образом направленная воля предполагает способность к решительному отказу от намеченных действий в случае возможности непредсказуемых последствий.

Экологическая культура человека органично связана с личностью в целом, ее различными сторонами и качествами, она возникает как новое психическое образование. Естественнаучная образованность обеспечивает познание закономерностей природы, связей между ней и человеком; философская — дает возможность осмыслить назначение человека; политическая — обеспечивает должное равновесие между хозяйственной деятельностью и природными ресурсами; правовая — удерживает в рамках закона регулируемые взаимодействия; нравственная — одухотворяет эти отношения; эстетическая — создает возможность для переживаний восторга и наслаждения. Культура труда и хозяйственной деятельности направляет усилия человека в русло природоохранной целесообразности.

Такое широкое понимание культуры личности, продиктованное реалиями нового столетия, предполагает развитие ряда смежных научных направлений. Среди них Б.Т. Лихачев выделяет такие, как экологическая психология и педагогика, экологическая психофизиогигиена. Первая найдет свой специфический предмет в изучении становления и развития психических состояний, обеспечивающих осознание и ощущение себя частью природы, формирование установки и мотивации на взаимопольное, взаимоздоровляющее взаимодействие. Возможно, она станет основой для экологически ориентированной педагогики как особой научной дисциплины, направления поиска, максимально отвечающих принципу природосообразности в его современном звучании. На их базе могут быть разработаны рекомендации по организации образа жизни ребенка, преодолению кризисных явлений, связанных с нарушением экологического равновесия (кислородное голодание, задержки в развитии, вспышки агрессивности и жестокости в отношении к животным и друг другу и т.д.). Будущие педагоги должны знать о необходимости экологической терапии и разработки путей и средств возвращения ребенка в биологически и психологически благоприятную среду обитания, предложить специальные игровые, творческие, деловые ситуации общения и деятельности, снимающие напряжение, возрождающие нормальное функционирование психики и организма в целом. Экологическое сознание требует подкрепления чувством, эмоционально целостным, глубоко нравственным отношением к природе, обществу, людям. Вся нравственная направленность ребенка должна быть ориентирована на развитие таких чувств и состояний, как любовь, волнение совести, переживание общения с природой и людьми в качестве высшего счастья. Такой подход может организовать только взрослый, поэтому студенты педагогических вузов (как будущие педагоги-психологи), должны быть готовы к организации такой развивающей образовательной среды.

Природа вне нравственна, она по ту сторону добра и зла. Ее величие и спокойствие помогают осознать свое

место в ней. Необходимо развивать чувство гармонии, способность восторженного отношения, переживания прекрасного, восхитительного, возвышенного.

Студенты должны осознавать, что экологическая культура личности немыслима вне ее практического отношения к действительности, которое формируется на основе совместных усилий воспитателей и воспитанников. Речь идет о создании надежной психологической установки у будущих педагогов-психологов на экологически обоснованное включение в природу, ноосферу, в жизнь общества. Это должно быть связано с развитием природы самого человека, его способностей, физических и интеллектуальных сил, с воспитанием трудолюбия, бережного отношения, предприимчивости и хозяйственности. Важны умения и навыки охранительной и защитительной, психо- и физиотерапевтической деятельности (лесоводства, садоводства, огородничества и др.), в области зоотерапии, аутотренинга, налаживания оздоровительного общения.

Становление экологической культуры — это длительный процесс, который осуществляется на протяжении всей жизни человека. Началом становления экологической направленности личности можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие впечатления, которые надолго (порой на всю жизнь) остаются в памяти человека. Педагог-психолог должен помнить, что у детей дошкольного и младшего школьного возраста отношения с окружающей средой реализуются на бессозна-

тельной основе. Малыши, не отдавая себе отчета, не отделяются от внешней среды, ощущают себя естественной частью природы. Между детьми, животными и растениями устанавливаются интуитивное взаимоотношение и даже взаимопонимание. Ребенок открыт, чтобы воспринимать и присваивать экологические правила этих отношений, превращать их в свои привычки. Исследуя вопросы экологического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста И.Д. Зверев, Т.И. Суравергина, С.Н. Николаева и другие, рассматривают экологическую культуру детей не как особое явление (сверхкультуру), а как культуру единения человека с природой, как гармоническое слияние социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием самой природы. Важным моментом начала формирования экологической культуры у детей становится система профессиональной подготовки специалиста. Для этого будущие педагоги-психологи должны владеть определенной системой экологических знаний; ответственным отношением к окружающей природной среде, своему организму и другим людям; сформированной потребностью в здоровом образе жизни; умением организовать учебно-воспитательный процесс с использованием природосообразных и здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, экологическая культура в современных условиях является одним из ведущих компонентов личности. Она может рассматриваться как главный системообразующий фактор, способствующий образованию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности.

Литература:

1. Тюмасева З.И. Нужна ли модернизация общего образования в условиях его непрерывного развития? / З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского гос.пед.университета. — 2004. — №5. С. 190—204. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология.
2. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. — 264.
3. Пономарева Л.И. Эколого-валеологическая аттракция образования как необходимое условие подготовки студентов педагогического вуза / Л.И. Пономарева // Теория и практика развития современного высшего профессионального образования: мат.-лы международной науч.-практ. конференции. В 2-х ч. — Москва — Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2006. — Ч. 2. С. 215—223.
4. Бойчук Ю.Д. Эколого-валеологическая культура будущего учителя: дефинитивная характеристика, структурно-функциональные компоненты и научно-методическая система формирования в условиях педагогического вуза. / Ю.Д. Бойчук // Здоровьесберегающее образование — залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы VII-й Междунар. науч.-практ. конф., 8—9 нояб. 2011 г. — СПб.: ЦНИТ «Астерион»; Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. С. 13—18.

Концепция систематизации непрерывной педагогической практики

Рустамов Лазизбек Хусанбоевич, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

В настоящей статье автор раскрывает суть разработанной и апробированной в рамках специального исследования «Концепции систематизации непрерывной педагогической практики», в частности характеризует его методологические, теоретические основы, принципы и условия её реализации.

Ключевые слова: педагогическая практика, концепция, принцип, идея, систематизация, физическая подготовка, физическое образование.

В концепции непрерывного образования, принятой в нашей республике, в качестве важного фактора непрерывного образования подчеркивается осознанная потребность личности в постоянном развитии, удовлетворяемая регулированием различных систем образования. Реализация данной концепции связана со стратегической реорганизацией всей системы образования, в том числе и непрерывного физического воспитания. В предложенной концепции определены основные цели развития физического воспитания и спорта в Республике Узбекистан — увеличение числа граждан, занимающихся физическим воспитанием и спортом, улучшение физической подготовки и физического развития населения.

Понятие «концепция» имеет в научной литературе достаточно широкое толкование. Концепция — это примерный план достижения цели, обоснованный закономерностями данной сферы, или научно обоснованная гипотеза [2, С. 66–67].

Применительно к нашему исследованию, концепция выступает как комплекс теоретических положений, опирающихся, с одной стороны, на социальных и педагогических условиях, с другой стороны, на методологических основах исследования, позволяющих принимать научно обоснованные решения.

Задачу ориентации физического воспитания и образования населения на новые задачи, придания ему общечеловеческой и общекультурной направленности, обеспечения условий для формирования личности, обладающего единством физическим образованием и воспитанием, т.е. принятия участия в создании нового образца физического воспитания общества способны лишь высоко квалифицированные специалисты [3, С. 54–58].

Подготовка именно таких специалистов — процесс сложный, многогранный и продолжительный. Актуальность проблемы подготовки востребованного специалиста определяется также сложностью и не предсказуемостью событий общественной жизни.

Непрерывная педагогическая практика студентов образовательных учреждений физической культуры является одним из эффективных путей профессиональной подготовки будущих специалистов. К сожалению, проблемы её организации и проведения изучены на сегодняшний день не достаточно.

Разработанная в рамках настоящего исследования, и

апробированная в учебно-воспитательном процессе направления физической культуры трех вузов (Ташкентского государственного педагогического университета, Андижанского государственного университета, Джизакского государственного педагогического института) концепция систематизации непрерывной педагогической практики состоит из семи компонентов.

1. Методологические основы: философские, антропологические, социологические и педагогические концепции, определяющие профессиональное образование в качестве решающей внутренних и внешних условий развития личности в процессе усвоения профессиональных ценностей: психологические концепции личности, культурно-историческая концепция развития высших психических функций Л.С.Выготского; концепция личностной направленности в профессиональной подготовке; психологические концепции саморазвития, концепция развития личности в профессиональной деятельности.

2. Нормативные основы: Закон «Об образовании» (1997), Национальная программа по подготовке кадров (1997) [1, С. 64].

3. Основные идеи систематизации непрерывной педагогической практики студентов направления физической культуры вузов:

- идея соответствия профессионального становления специалиста физического воспитания, определенного в квалификационных характеристиках с внешними нормами;
- идея соответствия внутренним закономерностям профессионального становления специалиста физического воспитания в качестве субъекта изменения в профессиональной деятельности и самореализации в профессиональной среде;
- идея непрерывности в качестве прохождения специалистами высшего профессионального образования аттестационных курсов и практик педагогических работников, улучшения условий аттестации кандидатов на квалификационные разряды.

Профессиональное становление специалиста неразрывно связано с его личностным становлением. В основе как личностного, так и профессионального становления лежит саморазвитие, являющееся основой способности лица превратить свою жизнедеятельность в предмет творческой самореализации — высшей формы жизнедеятельности.

4. Сущностные характеристики. В ходе исследования мы оперировали следующими понятиями.

Образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения на благо человека, общества, государства с учетом достижения обучаемыми установленных государством уровней образования.

Физическое воспитание — составная часть культуры, состоящая из нравственных и материальных ценностей, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, укрепления его здоровья и совершенствования двигательной активности. Сфера общественной деятельности; педагогический процесс, направленный на формирование здорового, физически и нравственно развитого, морально устойчивого молодого поколения, укрепление здоровья человека, повышения его работоспособности, творческой активности.

Непрерывное физкультурное образование — создание необходимых условий для гармоничного развития индивида независимо от его возраста, профессии, специальности, мотивов, интересов, ценностных ориентаций.

Непрерывное физкультурное образование специалиста в вузе физкультурного направления — непрерывная, поэтапная учебная деятельность будущего специалиста, неотъемлемая и естественная часть его образа жизни.

Непрерывная педагогическая практика в вузе физкультурного профиля как система непрерывного профессионального образования — часть учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, состоящая из последовательных взаимосвязанных этапов создания всех условий для достижения им нового, более высокого уровня с целью укрепления и углубления полученных студентом знаний, усвоения им навыков и умений практической работы по специальности.

Систематизация непрерывной педагогической практики в вузах физкультурного профиля — это организация в определенной последовательности компонентов непрерывной педагогической практики в соответствии с закономерностями, открытыми в ходе реализации педагогическими условиями и принятыми принципами.

5. Теоретические основы: общие закономерности педагогической антропологии (взаимосвязь биологических, психологических и общественных аспектов деятельности человека); общие закономерности педагогической деятельности (взаимосвязь, единомыслие, выбор, инновационные возможности, развитие); закономерности и постулаты концепции гуманной личности (саморазвитие, творческая самореализация); общие закономерности управления развитием общественных систем, в том числе, высшего профессионального образования (органичность управления, системность).

В соответствии с предметом нашего исследования предусматривается:

1) изменение начальных принципов непрерывной педагогической практики как личностно ориентированной системы;

2) изменение критериальной основы при оценке управляемости процесса непрерывной педагогической практики;

3) на основе программно-целевого подхода и разработки программ развития непрерывной педагогической практики изменение методов управления процессом непрерывной педагогической практики (в соответствии с этапом, видом, специализацией);

4) изменение механизма управления сотрудниками в целях поддержки педагогического творчества преподавателей, стимулирования их социально-педагогической инициативы, превращения инновационной деятельности в механизм развития физкультурного образования.

6. В процессе проектирования и реализации непрерывной педагогической практики применяются следующие **принципы**, взаимосвязанные с принципами непрерывного образования и отражающие особенности непрерывной педагогической практики в высшем учебном заведении физкультурного направления:

Гуманистический принцип предусматривает развитие творческой индивидуальности каждого, взаимное обучение, создание благоприятных условий для диалога субъектов процесс непрерывной педагогической практики.

Принцип соответствия профессии способствует достижению цели высшей школы по подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

Принцип непрерывности практической профессиональной деятельности рассматривается как развитие студента, состоящее из последовательных этапов создания условий для непрерывного профессионального роста обучаемого и достижения им нового, более высокого уровня на каждом.

Принцип педагогической рефлексии. В психологии рефлексия — это процесс субъектом осознания внутренних психологических явлений и состояний. Рефлексия происходит как внутренний диалог, в ходе которого человек анализирует, оценивает, принимает или отрицает те или иные ценности. С помощью рефлексии человек может измениться и сформироваться в результате осознания своей среды пребывания, своего места в данной среде и самого себя.

Принцип профессиональной подготовки в вузе физкультурного направления. Данный принцип основан на том, что подготовка специалистов физической культуры проходит в многоступенчатой системе. Высшее образование — это многоступенчатая система подготовки бакалавров, магистров, специалистов. Имеющая внутреннюю целостность, исходящая из модели будущей профессиональной деятельности специалиста физкультуры система непрерывной педагогической практики является важным элементом всего учебно-воспитательного процесса вуза.

Принцип педагогического маркетинга включает в себя: определение и удовлетворение потребностей студентов при организации их профессиональной деятельности; педагогическое направление маркетинговой службы в привлечение к ней студентов; постоянное внимание и изучение конкурентов; прогнозирование социально-экономической политики государства и изме-

нения потребности в специалистах области физкультуры и спорта; обеспечение подготовки высоко квалифицированных специалистов в области физической культуры.

Систематизация непрерывной педагогической практики предусматривает реализацию выше перечисленных комплекса принципов, определяемых в соответствии с этапом или направлением педагогической практики

7. Условия реализации концепции систематизации непрерывной педагогической практики:

- разработка соответствующей нормативно-правовой основы систематизации непрерывной педагогической практики (регулирующей процесс, условия и результаты непрерывной педагогической практики);
- развитие общественного сотрудничества физических и юридических лиц на уровне республиканских субъектов;
- реализация целевых программ;
- кадровое обеспечение всех уровней и направлений педагогической практики;
- усовершенствование программ педагогической практики;

- подготовка научно-методической базы;
- организация активной образовательной среды, внедрение педагогических технологий, развитие психолого-педагогического обеспечения педагогической практики;
- развитие системы мониторинга педагогической практики;
- развитие учебно-производственных комплексов;
- финансовое обеспечение непрерывной педагогической практики.

Концепция систематизации непрерывной педагогической практики рассчитана на длительное время и требует внимания и действия всего общества.

В настоящее время во всех вузах интенсивно осуществляются процессы, направленные на достижение цели и задач педагогической практики, однако лишь часть из них направлена на реализацию идеи непрерывности. Апробированная «Концепция систематизации непрерывной педагогической практики» направлена на полную реализацию данной идеи.

Литература:

1. Каримов. И.А. «Ўзбекистон Республикаси Кадрлар тайёрлаш миллий дастури. // Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори». — Т.: Шарқ матбаа — нашриёт концерни, 1997.
2. Шарипов Ш.С., Арипов М., Бегимкулов У.Ш., Йўлдошев У., Муслимов Н.А. Тохиров Ў.О. ва бошқ. Билим олишнинг интеллектуал тизимини ишлаб чиқиш назарияси ва амалиёти. Монография. — Т.: Фан, 2011.
3. Куликова Л.М. Модернизация содержания и организации непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе. — М., 2004.

Теоретическое обоснование интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования

Цигулева Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский военный институт МВД России

В настоящее время сфера образования становится все более зависимой от динамично развивающихся процессов, которые происходят в экономической и социальной сферах, духовной и политической жизни. Проявлением глобализации в сфере образования является процесс реформирования национальных систем высшего профессионального образования, изменение образовательных программ и институционального образования стран в высших учебных заведениях стран Европы. В то же время в современных условиях важно найти определенный баланс — с одной стороны, интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой — сохранить несомненные достоинства национальных систем образования, без которых невозможно существование национальной культуры как таковой.

Официальная история Болонского процесса в России началась после того, как министр образования В.М. Филиппов в сентябре 2003 г. подписал от имени России Болонскую декларацию. Однако последовавшая в 2004 г. смена правительства и реорганизация самого Министерства на какое-то время его затормозили, никаких видимых действий со стороны органов управления высшим образованием не было, скептики даже утверждали, что Болонский процесс «вышел из моды» и останется только на бумаге. Конец сомнениям и колебаниям положил приказ вновь организованного Министерства образования и науки от 15 февраля 2005 г. №40, которым утвержден конкретный план мероприятий по реализации основных направлений Болонской декларации в срок до 2010 года.

Сегодняшнее изменение системы профессионального образования оценивается весьма неоднозначно. По мнению Г.В. Мухаметзяновой, существуют негативные и позитивные тенденции в модернизации системы образования [10]. К позитивным тенденциям можно отнести: государственную поддержку образовательных инициатив в системе «образование — наука — производство»; формирование единого образовательного пространства профессиональной школы в союзе с производством и наукой; структурно-функциональную интеграцию учреждений профобразования и предприятий отрасли; развитие педагогики профессионального образования как системы междисциплинарного научного знания.

Негативными тенденциями являются: отсутствие стратегии развития системы начального (НПО), среднего (СПО) и высшего образования (ВПО); диспропорции в подготовке рабочих и специалистов между НПО, СПО, ВПО; нарушение преемственности НПО, СПО, ВПО; несовершенство нормативно-правовой базы деятельности учреждений профобразования, обеспечивающей актуальность и необходимость их корпоративных связей с промышленными предприятиями; рассогласованность функций органов управления профессиональным образованием различной компетенции по всей управленческой вертикали; низкая инвестиционная привлекательность; несоответствие инфраструктуры НПО, СПО, ВПО стоящим перед ней задачам, демографической ситуацией и т.д.

Присоединение России к Болонскому процессу говорит о том, что мы не хотим оставаться в стороне от динамики высшего образования Европы [5, с. 19], мы готовы принять то лучшее, что накоплено Высшей школой в мире, сохранив при этом собственные ценности. Западные университеты имеют свою специфику, которая формировалась на протяжении долгих лет, и, тем не менее, у них есть общие принципы образовательной структуры, которые за много лет оправдали себя и позволили ряду стран конвертировать дипломы высшей школы в мире.

По мнению В.И. Байденко [1, с. 46], представители высшей школы, как в Европе, так и в России рассматривают Болонский процесс как программу реформ, которую нельзя игнорировать, но которую необходимо обсудить заранее, чтобы университеты не захлестнула волна всевозможных толкований того, какими должны быть высшие учебные заведения.

По мнению Л.А. Федоровой, сфера образования России в ее современном виде представляет собой сложную многоуровневую систему. Традиционная модель образования слишком статична, монологична, ориентирована на дисциплинарное, ориентирована на дисциплинарное разграничение знания в виде автономных, замкнутых систем хранения информации. Эта модель оказывается практически неспособной к развитию, а потому становится все более неадекватной реальностям процесса глобальных изменений [12, с. 268].

К.С. Карпеш пишет о том [7, с. 44], что практически с момента опубликования Декларации Болонский процесс

оказывал значительное влияние на направление проводимых в российском образовании реформ. На пути модернизации российского образования, с целью придания ему свойств открытости и интеграции возникает ряд проблем объективного и субъективного характера.

Тем не менее, существует большая доля скептицизма и критики Болонского процесса со стороны многих академиков. Так, доктор Крис Лоренц Свободного университета Амстердама утверждает, что «основная идея всех образовательных планов ЕС экономическая — расширение масштаба европейских систем высшего образования для увеличения их конкурентоспособности, сокращая затраты» [10].

Введение новой структуры высшего образования проходило достаточно активно в Европе. Данная структура завоевывала все больше сторонников не только там, где ее внедрение началось до 1999 года и где уже имелся положительный опыт, но и в странах, для которых двухуровневая система оказалось абсолютно новым делом [2, с. 20].

Однако в некоторых странах вузы ждали более четких рекомендаций от правительства, касающихся операционных аспектов системы, таких как длительность уровней, системы кредитов (ECTS) и Приложения к диплому до того, как внести необходимые структурные изменения. В конце 2004 года это относилось к вузам Португалии, Испании и Швеции. В январе 2005 года указ правительства был издан в Испании [11], касающийся четких рекомендаций по введению двухуровневой системы.

Т.Л. Клячко считает [8], что для Евросоюза важнейшим является не столько единство структуры подготовки студентов по схеме бакалавриат-магистратура, сколько введение единых жестких требований к качеству образования, прозрачности критериев качества для всех стран-участников и обеспечение эффективного контроля.

Вот что по этому поводу пишет А.И. Гретченко: «Для определения исходных позиций принципиально важно выяснить нашу культурно-историческую ориентацию: либо она западная, т.е. Россия — часть Европы, либо Евразийская — Россия рассматривается как ядро самобытной евразийской цивилизации на постсоветском пространстве со своей исторической судьбой...» [3].

В данном случае А.И. Гретченко имеет в виду то, что необходимо учитывать давние традиции системы российского образования, отечественным вузам будет непросто отказаться от многих ее преимуществ: от традиционной подготовки высококвалифицированного специалиста, кандидатской и докторской степеней, от Высшей аттестационной комиссии как государственного органа контроля стандарта научных степеней, от кафедры как институциональной ячейки научных школ и прочего.

Аналогичного мнения придерживается и А.С. Дружилов. Он считает, что бездумная реализация принятого закона путем переноса европейских и американских про-

тотипов образования на российскую почву может иметь разрушительные (но отсроченные, которые проявятся через 10–15 лет) последствия для будущего страны [4, с. 57].

И.М. Ильинский, характеризуя отечественную систему высшего образования, пишет, что большинство рекомендаций, означают кардинальную ломку, т.е. уничтожение прежней системы отечественного образования [6, с. 11].

Аналогичную точку зрения высказывает и В.М. Коровин. Согласно мнению автора, реализация в деятельности высшего профессионального образования прин-

ципов Болонской декларации требует изменения подходов к организации и осуществлению учебного процесса. При этом ряд основных позиций Болонского процесса ранее практически не использовались в системе отечественного высшего профессионального образования. Внедрение этих позиций потребует существенных изменений как в проектировании содержания образования (что мы и наблюдаем в проектах государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения), так и в организации обучения и воспитания студентов.

Литература:

1. Болонский процесс на пути к Берлинской конференции / Под ред. В.И. Байденко — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 416 с.
2. Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Анализ формирования Европейской зоны высшего образования в соответствии с принципами и целями Болонской декларации от 19 июня 1999 года / А.И. Галаган, О.Д. 3. Прянишникова — М.: Национальный институт бизнеса, 2004. — 184 с.
3. Гретченко А.И. «Болонизация» российского высшего образования: плюсы и минусы, за и против ... / А.И. Гретченко. В мире права. — №3–4. — 2005.
4. Дружилов А.С. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность / А.С. Дружилов // — Педагогика. — №6. — 2010. — С. 51–58.
5. Зыков В.В., Леонтьева А.Г. Высшее образование в меняющемся мире / В.В. Зыков, А.Г. Леонтьева // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса: материалы Международной научно-методической конференции (13–16 сентября 2007 г.). — Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. — С. 16–21.
6. Ильинский И.М. О российских образовательных реформах / И.М. Ильинский // Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. М.: 19–21 ноября, 2009 / Под ред. И.М. Ильинского. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. — С. 8–26.
7. Карпеш К.С. и др. Модернизация системы образования в условиях глобализации мировой экономики: монография / К.С. Карпеш и др. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. — 170 с.
8. Клячко Т.Л. Модернизация российской системы высшего профессионального образования: автореф. дисс. ... доктора эк. наук / Т.Л. Клячко. — М.: Моск. ин-т социально-экономических проблем народонаселения Российской Академии наук., 2007. — 25 с.
9. Мухаметзянова В.Г. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике / В.Г. Мухаметзянова // Среднее профессиональное образование. — № 10. — 2010. — С. 94–102.
10. [Режим доступа]. Электронный ресурс. http://www.filepie.us/?title=Bologna_process.
11. [Режим доступа]. Электронный ресурс. <http://portal.ntf.ru/portal/page/portal/NTF/Projects/finish-projects/FederalProgram/Seminar>.
12. Федорова Л.А. Интеграция как обеспечение системной целостности и динамичности профессионального образования / Л.А. Федорова и др. // Сб. материалов VII межд. науч. конгресса «ГЕО-Сибирь-2011». — Новосибирск, СГГА, 2011. — С. 267–271.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров вузовских библиотек города Ульяновска

Демьянова Ирина Владимировна, ведущий библиотекарь
Научная библиотека Ульяновского государственного университета

Успешная деятельность любой библиотеки в значительной степени определяется профессиональным уровнем её сотрудников.

Процесс реформирования системы подготовки и переподготовки библиотечных кадров идет по многим направлениям. Расширен перечень профессиональных специальностей и специализаций в библиотечно-информационной сфере. Созданы образовательные стандарты нового поколения. Но главное — складывается система непрерывного библиотечного образования. Ее интегральным звеном становятся повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров, поскольку они несут основную нагрузку по адаптации библиотекарей к выполнению новых функциональных обязанностей, связанных с повышением социальной роли библиотек в жизни современного общества и их технологической модернизацией. [1, с. 41]

Не менее важна и компенсирующая роль дополнительного профессионального библиотечного образования, во-первых, в восполнении недостатка знаний у выпускников вузов, вызванного разрывом между образовательным процессом, осуществляемым средней и высшей профессиональной школой, и динамично развивающейся библиотечной практикой. Во-вторых, именно через профессиональную переподготовку осуществляется формирование нового кадрового ресурса современных библиотек, куда все чаще приходят работать филологи, историки, социологи, специалисты в области информационных технологий и многие другие. Именно благодаря их приходу в библиотечную сферу кадровый потенциал отрасли вырос в последние годы почти на 6%. [4, с. 37] Для этой категории библиотечных работников переподготовка — важнейшее условие вхождения в новое для них профессиональное сообщество, гарантия социальной защиты и будущего служебного роста.

Особо следует подчеркнуть роль дополнительного профессионального библиотечного образования как действенного инструмента реорганизации библиотечного дела в целом. Сегодня это самая широкая площадка освоения новых идей, концепций, технологий. Именно в системе дополнительного образования инновационный библиотечный опыт аккумулируется, изучается, оценивается, а затем транслируется в практическую деятельность.

Исходя из многофункциональной и очень важной роли дополнительного профессионального библиотечного образования в развитии отрасли, государственная образовательная политика в этой области направлена сегодня на создание многоуровневой системы переподготовки и повышения квалификации библиотечных кадров, способной привести их совокупные профессиональные знания, умения и навыки в соответствие с задачами поступательной модернизации библиотечного дела.

В условиях, когда в связи с переходом системы повышения квалификации на коммерческую основу и отсутствием у большинства вузовских библиотек средств для оплаты стоимости обучения на курсах и семинарах, организуемыми нашими библиотечными учебными центрами, вопросы повышения квалификации, как правило, решают на уровне областных методических центров. В большинстве вузовских библиотек города сложилась собственная практика обучения и повышения квалификации.

В Ульяновске в 2006 году была проведена методическим объединением города конференция «Традиции и инновации в библиотеке вуза в области управления качеством», в этом же году состоялась Открытая научно-практическая конференция «Библиотека и образование: партнерство и развитие» на базе НБ УлГУ. Обе конференции предоставили библиотекам региона обозначить актуальные проблемы, обсудить возможные пути решения, поделиться опытом работы. В конференции «Библиотека и образование: партнерство и развитие» на базе НБ УлГУ приняли участие свыше 100 представителей вузовских, школьных, областных и городских библиотек Ульяновска и Ульяновской области, библиотек вузов Самары, Казани, Волгограда, Саранска, руководители Центрального библиотечного коллектора (г. Москва).

В рамках конференции состоялась презентация профессионального журнала «Молодые в библиотечном деле». Главный редактор Макаренко Татьяна Сергеевна подарила комплекты журнала и открыла корреспондентский пункт журнала на базе НБ УлГУ, который аккумулирует опыт библиотек города и региона, пропагандирует лучшие информационно-библиотечные проекты, организывает профессиональные встречи и конференции.

«Круглый стол « для библиотек вузов «АИБС MARK SQL и ИРБИС — 5 лет работы в библиотеках вузов города: итоги и перспективы» прошел в 2007 году.

Наработки отдельных библиотек вузов в этой области могут и должны быть использованы библиотеками в своей индивидуальной и совместной деятельности.

Можно констатировать, что количество специалистов с высшим непрофильным образованием в вузовских библиотеках имеет наибольший показатель и положительную динамику роста. Это объясняется, с одной стороны, тем, что сами библиотеки в связи с выполнением различных функций ощущают всё большую потребность в таких специалистах как программисты, социологи, психологи и др. А с другой стороны, часто в библиотеку приходят специалисты, которые не смогли себя найти по своей основной специальности, не смогли трудоустроиться. Открытие в УлГУ культуры и искусств факультета повышения квалификации и переподготовки кадров даёт им хорошие возможности за короткий срок получить библиотечное образование, иметь перспективу профессионального роста.

Этот путь можно рассматривать и как одно из направлений, которое поможет библиотекам ликвидировать дисбаланс между потребностями в квалифицированных специалистах и невозможностями силовыми методами удерживать молодых специалистов с профильным образованием в библиотеках.

Тем более что руководителям библиотек нельзя сегодня не учитывать и те изменения, тенденции, которые характерны для современной системы подготовки библиотечных кадров высшей квалификации с учётом мирового опыта. Именно подготовка специалистов с возможностями расширения сферы применения знаний и умений в условиях функционирования в обществе разнообразных информационных институтов, введение при подготовке библиотечных кадров сдвоенных специальностей, ориентация на развитие творческих успехов [3, с. 5].

Для сохранения положительных тенденций в формировании кадров вузовских библиотек, стабилизации и оптимизации библиотечных коллективов необходимо было бы по возможности сохранить то положительное, что уже достигнуто. Выработать систему мер по повышению престижа библиотечной профессии в обществе в целом и во властных структурах; разработать комплекс мер по привлечению в библиотеки молодых специалистов и закреплению их на местах; привлекать к учебе в высших и средних специальных учебных заведениях молодых работников библиотек, имеющих общее и не библиотечное среднее образование; создать условия для приоритетного приема в профилированные вузы студентов из конкретных территорий; провести исследование состояния и перспектив развития библиотечных кадров [2, с. 162].

Активное внедрение во все сферы деятельности информационных и телекоммуникационных технологий существенно повлияло на информатизацию образовательного процесса и, как следствие, на тенденции развития библиотек высших учебных заведений, которые в условиях ин-

тернетизации общества определяются процессом интеграции в единую информационно-образовательную среду.

Сложившаяся ситуация отразилась на определении миссии вузовской библиотеки, содержании основных целей, задач и функций и привела к необходимости трансформации традиционных библиотечных технологий с учетом происходящих в высшем образовании перемен. Фактически сегодня вузовская библиотека становится информационным центром, формирующим банк научно-образовательных информационных ресурсов и предоставляющим к ним доступ [6, с. 360].

Изменение статуса вузовских библиотек, активная информатизация библиотечных технологий повлекли за собой изменение требований к уровню профессиональной компетенции работающих в них специалистов. Возросла потребность библиотек в специалистах, обладающих не только широким кругозором и высокой культурой, но и владеющих информационными технологиями, умеющих быстро реагировать на изменяющуюся обстановку и принимать адекватные решения, и наконец, стремящихся овладевать новыми знаниями. Большинство же работающих в вузовских библиотеках специалистов обучены традиционным библиотечным технологиям, а межотраслевая миграция привела к тому, что значительная часть персонала не имеет специального библиотечного образования. Социально-экономические условия развития общества затрудняют приток в вузовские библиотеки кадров, обладающих компетенциями, необходимыми для работы в условиях библиотечно-информационных технологий. В результате сложившаяся кадровая ситуация вступает в конфликт с новыми целями и задачами вузовских библиотек.

В связи с этим перед руководителями вузовских библиотек очень остро встает проблема оперативной профессиональной и социально-психологической адаптации имеющегося персонала к новым условиям профессиональной среды, основанной на библиотечно-информационных технологиях, которая требует комплексного подхода в решении и предполагает не только актуализацию знаний, но и интеграцию психологических, социальных и профессиональных механизмов личности в единую систему. Это позволит сделать кадровый потенциал библиотек адекватным предъявляемым требованиям [5, с. 161].

Следует отметить, что координация работы вузовских библиотек возложена на Центральную библиотечно-информационную комиссию (ЦБИК) при Министерстве образования. Однако координация деятельности носит рекомендательный характер, а не административный. Такое положение закреплено соответствующим документом — Постановлением Комитета по высшей школе «О системе координации библиотечно-информационного обслуживания в вузах» (№17 от 02.04.1992). Координация деятельности библиотек вузов в регионах возложена на зональные, областные и городские методические центры. Таким методическим центром для библиотек вузов Ульяновской области является научная библиотека УлГТУ. По Приказу Министерства высшего и специального об-

разования №521 от 03.07.1969 года научная библиотека УлГТУ была определена областным методическим центром для библиотек вузов Ульяновской области. Выбор библиотеки УлГТУ был не случайным. К этому времени в

городе существовало четыре вуза и сложилось достаточно сильное методическое объединение вузовских библиотек при межведомственной библиотечной комиссии, самым активным членом которой были сотрудники УлГТУ.

Литература:

1. Бочарникова, Е.С. Профессиональное развитие библиотечных специалистов [Текст] / Е.С. Бочарникова // Научные и технические библиотеки. — 2008. — № 6. — С. 41–45.
2. Высоцкая, Е.К. Современная динамика развития кадров муниципальных библиотек Российской Федерации [Текст] / Е.К. Высоцкая // Библиотечное дело XXI. — 2008. — № 2 (12). — С. 162–177
3. Высоцкая, В.К. Непрерывное образование библиотекарей России: состояние и проблемы [Текст] / В.К. Высоцкая // Непрерывное библиотечное образование. Бюллетень. — 2009. — № 5. — с. 5–10.
4. Сударикова, Е.П. К вопросу о переходе подготовки библиотечно-информационных специалистов по четырем квалификациям [Текст] / Е.П. Сударикова // Информационный бюллетень РБА. — 2005. — № 35. — С. 37–38.
5. Фомичева, И.К. Адаптация библиотечных специалистов к автоматизированным технологиям [Текст] / И.К. Фомичева // Библиотека и библиотекарь в современном мире. — Казань: Медицина, 1999—161–164
6. Фомичева, И.К. Адаптация библиотечных специалистов к новым информационным технологиям: постановка проблемы [Текст] / И.К. Фомичева // Библиотечное дело — 2001: российские библиотеки в мировом информационном и интеллектуальном пространстве: тез. докл. 6-ой междунар. науч. конф. — М., 2001 — С. 360–361

Дистанционное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов с использованием доступных интернет-технологий

Штенгель Юлия Юрьевна, преподаватель

Саратовский техникум железнодорожного транспорта филиал Самарского государственного университета путей сообщения

Образование, самый из актуальных вопросов человека, который думает о будущем, о своем развитии, как в профессиональном направлении, так и в повышении уровня знаний по интересующим вопросам. В свете развития информационных технологий и интернет ресурсов возникает возможность получать необходимую информацию и образовательные услуги, не меняя свой образ жизни. В этом вопросе может помочь Дистанционная форма образования (ДО). [1]

Само понятие ДО появилось в Европе в конце XVIII века, с появлением регулярной и доступной почтовой связи, и имело название «Корреспондентское обучение». Учащиеся по почте получали учебные материалы, имели возможность общения с педагогом и сдачи зачётных работ по средствам данному виду связи. ДО занимает прогрессивное положение в модернизации. Согласно приказу №137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) возможно проводить как очно, так и дистанционно. [2]

ДО от традиционных форм обучения отличают следующие черты:

Возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и ритме, неограниченное время.

Большой охват источников учебной информации, об-

щение через сети связи друг с другом и с преподавателем.

Равные возможности получения образования независимо от места проживания, что актуально для студентов заочного обучения.

Расширение роли преподавателя, в сфере координации познавательного процесса, усовершенствовании преподавания, повышение творческой активности и собственной квалификации в соответствии с нововведениями и инновациями. [1]

Определение понятия Дистанционное обучение как взаимодействие преподавателя и учащегося между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты и реализуемое специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность, говорит о том, что данный вид обучения, дает возможность в большей степени реализовывать теоретический учебный процесс. ДО имеет решающее значение особенно в вопросе реализации права любого гражданина на получение образования, закрепленного в ст 43 Конституции РФ:

«Каждый гражданин имеет право на образование.»

Особое значение данный вид обучения имеет для людей-инвалидов. [3]

Доступность в наше время современных технологий позволяет помогать студентам, применяя различные формы организации дистанционных занятий:

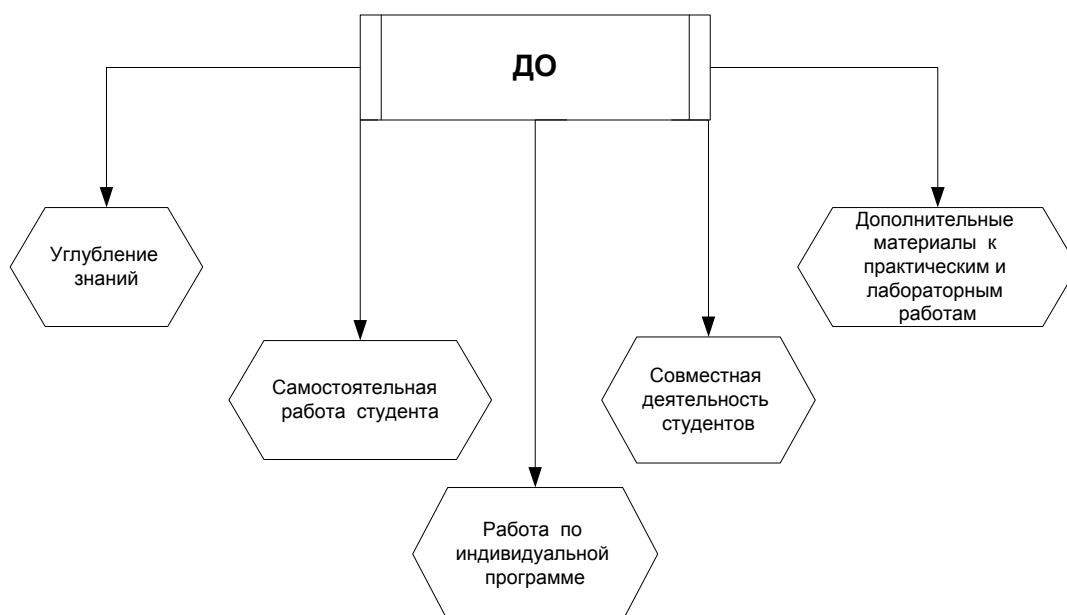


Рис. 1. Взаимодействие нескольких пользователей ЧАТ-занятие

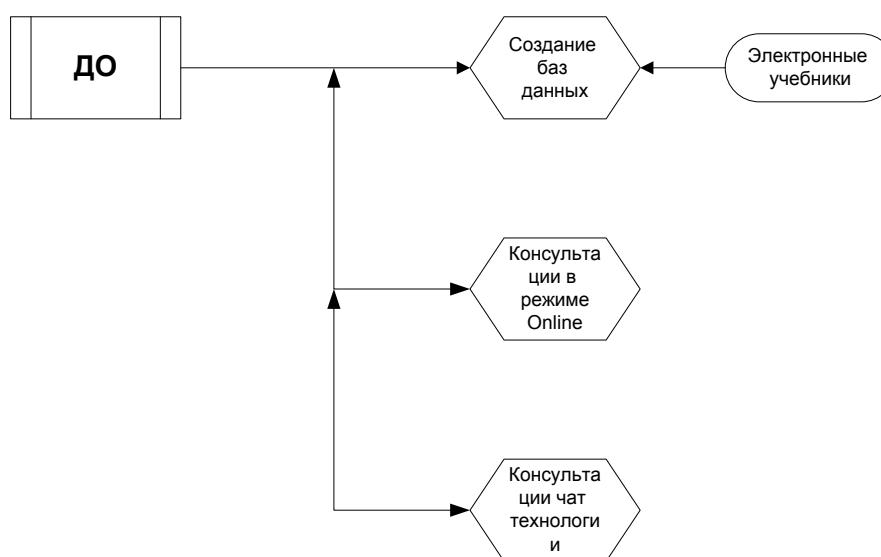


Рис. 2. Реализация навыков преподавателя

Чат-занятия осуществляются с использованием чат-технологий, проводятся синхронно, обучающиеся имеют одновременный доступ к чату, что позволяет вести конструктивный диалог с несколькими обучающимися в один период времени.

Веб-занятия — дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные и практические занятия или подготовку к ним.

Чат-занятия и веб-форумы дают возможность многодневного обсуждения интересующих вопросов, а так же асинхронное взаимодействие друг с другом. [4][5]

ДО также позволяет снизить затраты на проведение обучения (оборудование специализированных учреждений, поездок к месту учебы на консультации), по-

является возможность повышение качества обучения за счет применения современных средств. Для выполнения требования повышения квалификации работников различных структур, ДО может открыть новые возможности и направления обучения, без отрыва от производства создавая единую образовательную среду технического обучения. Данный вид Дистанционного обучения должен ориентироваться на государственные стандарты. [5]

Дистанционное обучение (ДО) в сфере ССУЗовской подготовки компетентных специалистов, с введением новых образовательных программ имеет большое образовательное значение, т.к. в современном процессе обучения главным становится обучение студентов практическим навыкам выполнения тех или иных работ.

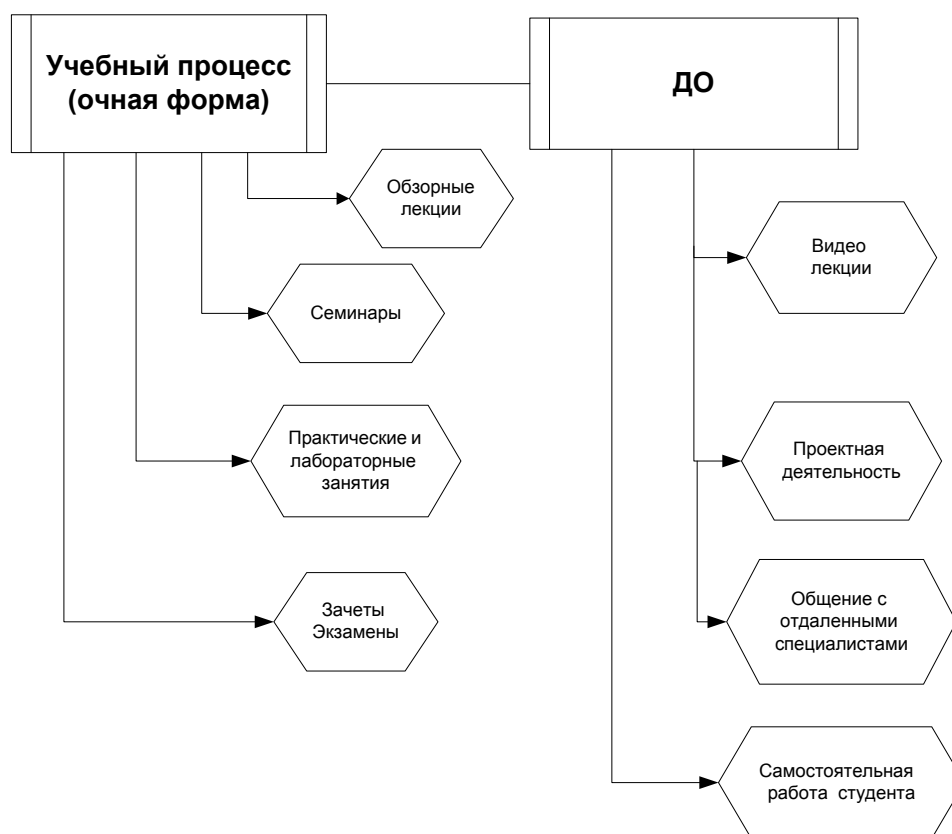


Рис. 3. Взаимосвязь традиционного очного процесса обучения и ДО

Изучению теории отводится минимальное количество времени учебного процесса, что возлагает на студента обязанность самостоятельной подготовки, изучение технической литературы. Большая часть обучающихся, привыкнув к школьной форме подготовки не могут сориентироваться в большом объеме литературы и сторонних источниках информации. Студент может задать интересующие вопросы на консультативных и дополнительных занятиях, но как бывает часто, интересующий вопрос рождается тогда, когда преподаватель не доступен для студента в процессе подготовки домашнего задания. На помощь студенту приходит одно из направлений ДО.

Консультативное ДО — форма когда студент имеет возможность не просто ознакомиться с базой данных общей сети, но и задать интересующий его вопрос и получить компетентный ответ на него.

В процессе работы в форме ДО формируются объемные электронные библиотеки. Формирование определенной базы данных консультативного ДО — не в плане предоставления образовательной услуги, а именно с целью помощи в поиске информации и координации теоретической подготовки обучающегося, является емким процессом. Нельзя сказать, что ДО облегченный вариант работы преподавателя. ДО требует определенных навыков работы с системами информатизации.

Расширение современных информационных технологий приводит к стиранию границ между традиционным очным обучением и дистанционным обучением.

В современном процессе обучения уже можно утвердительно сказать, что очное образование невозможно без технологий дистанционного обучения.

Литература:

1. Концепция создания и развития единой систем дистанционного образования в России Госкомвуз России-М.: НИИВО 1995 . (утверждена решением Совета ИДО МЭСИ от 29 апреля 1998 г.)/
2. Приказ № 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»
3. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.
4. «Термины и определения дистанционного обучения», Лаборатория дистанционного обучения Российской Академии Образования.
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Активизация познавательной активности посредством включения экранно-звуковых средств обучения в процесс учебной деятельности

Берлев Сергей Викторович, преподаватель
Воронежский институт МВД России

Подготовка современного специалиста с использованием последних достижений науки и техники — это одно из приоритетных направлений нынешнего высшего профессионального образования.

Следует учесть, что методика преподавания и обучения является одним из основных факторов, определяющих качество подготовки будущих специалистов. Главное и сложное заключается в том, насколько профессионально и квалифицированно, можно обеспечить изучение своей дисциплины, в рамках учебно-познавательной деятельности.

Развитие познавательной активности учащихся в процессе обучения не происходит само собой, а требует особого внимания и специального педагогического воздействия. Подготовка к познанию должна складываться в определённую систему обучения, требующую использования новых обучающих технологий, поскольку традиционные учебные технологии, построенные на объяснительном способе передачи информации, в данном случае не дают должного эффекта, поэтому важнейшим условием эффективной работы педагога, является правильная организация учебно-познавательного процесса.

Эффективное представление учебной информации яв-

ляется одной из важных проблем обучения. Виды и формы представления информации существенным образом зависят от форм существования той или иной информации.

Всю информацию, которую способен воспринимать человек, можно разделить на два основных класса:

- по воздействию на органы чувств: оптически-акустическая, оптически-осязательная и т.п.;
- по технической однородности: текстовая, акустическая, использующая изображения, цветовая [2].

Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучающийся за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц, так как возникает ассоциация ощущений, которая ведет к повышению эмоционального тонуса и уровня работоспособности [1].

Применение аудиовизуальных средств обучения, в которых, сочетание видео — и звуковых эффектов обеспечивает одновременное воздействие на два важнейших органа чувств человека — зрение и слух, что существенно повышает информативность учебного процесса и эффективность его восприятия (см. рис. 1).

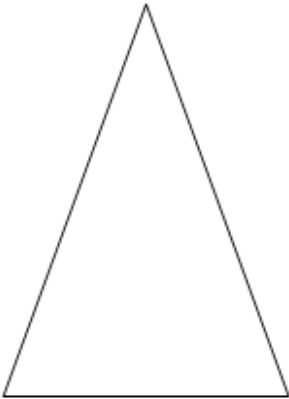
Слушание (беседа)		5%
Чтение		10%
Технические средства		20%
Наглядность, слайды		55%
Практическая деятельность		75%
Групповая работа (обучи другого)		90%

Рис. 1. Пирамида познания демонстрирует эффективность усвоения информации при различных методах обучения [5].

Воздействуя на органы чувств комплексом звуков и словесных интонаций, аудиовизуальные средства обучения вызывают многообразные ощущения, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися представлениями и понятиями [3]. Поэтому совершенно очевидна высокая эффективность использования в обучении аудиовизуальных средств, основанных на зрительном и слуховом восприятии материала.

Применение технических средств обучения (ТСО) в учебном процессе, также должно обеспечить следующие дидактические составляющие:

- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- высокая информационная насыщенность.
- отображения действительности приближенное к реальности;

Перечисленные компоненты способствуют реализации принципов целенаправленности, наглядности, а также положительного эмоционального фона образовательного процесса.

Современные ТСО имеют бесспорные преимущества перед техническими средствами предыдущего поколения,

особенно в качестве и динамике передачи изображения и звука, в скорости осуществления обратной связи между преподавателем и учащимся. Максимальное использование их дидактических возможностей повышает эффективность изучения курса технической направленности. Однако для этого необходимо совершенствование деятельности преподавателя и методики применения средств новых информационных технологий и традиционных ТСО в учебном процессе [4].

Аудиовизуальные средства обучения позволяют глубже раскрыть содержание учебных дисциплин, организовать активную деятельность учащихся, разнообразить учебные приемы, переключать учащихся с одного вида учебной деятельности на другой, тем самым способствуя развитию у учащихся внимания и интереса к изучаемому вопросу, готовности затратить волевые усилия для преодоления возникающих трудностей.

Современные технические средства обучения способствуют восприятию, усвоению и систематизации учебного материала, однако следует отметить, что педагогическая эффективность экранных пособий во многом зависит от методики их включения в учебный процесс.

Литература:

1. Воронин Ю.А. Технические и аудиовизуальные средства обучения: Учебное пособие / Ю.А. Воронин. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001.
2. Григорьев С.Г. Мультимедиа в образовании / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. — М.: Педагогика, 2002.
3. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. — М.: Academia, 2001.
4. Носкова Т.Н. Аудиовизуальные технологии в образовании / Т.Н. Носкова. — СПб.: СПбГУКиТ, 2004.
5. Формы и методы общеобразовательной подготовки (изд-е 2—5: доп. и перераб.) Под ред. М.И. Махмутова. — М.: Педагогика, 2002.

Основы методологии педагогического тестирования и показатели его качества

Бодрова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, ассистент
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Методологию педагогического тестирования можно определить как учение об основных положениях, формах, методах, принципах научного исследования и эффективной организации практики в сфере педагогического контроля и оценки уровня подготовки обучающихся. В круг основных методологических проблем входят формулирование главных идей, целей и задач, определение содержания, сущности и принципов тестового педагогического контроля.

Методология тестового контроля является междисциплинарной теорией, объединяющей достижения педагогики, психологии, теории измерений, теории качества, статистики, математики, теории организации и управления. Принципы научной организации тестового

контроля представляют собой основные требования, выработанные на основе обобщения зарубежного и отечественного передового опыта. Они формулируются в виде основных правил, способствующих повышению эффективности тестирования.

Некоторые наиболее общие правила, большей частью рекомендованные В.С. Аванесовым [1], приведем в виде ряда принципов:

- связи тестового контроля с образованием и обучением, в котором подчеркивается, что обучение без последующего тестирования неэффективно, так как только объективный контроль показывает, в каком направлении нужно корректировать дальнейшее обучение;

- объективности, нацеливающего на необходимость устранения субъективизма и предвзятости;
- справедливости и гласности, означающего одинаково благожелательное отношение ко всем испытуемым, открытость всех этапов тестирования, своевременность ознакомления с результатами испытания;
- научности и эффективности;
- систематичности и всесторонности, подчеркивающего необходимость согласования целей и результатов текущего, рубежного, тематического и итогового контроля, их научно обоснованной периодичности;
- научной достоверности;
- системности содержания, означающего необходимость включения в тест знаний, связанных между собой общей структурой;
- соответствия развитию, требующего сопоставления содержания дисциплины с современным состоянием науки;
- значимости (отбор наиболее важных, ключевых знаний);
- репрезентативности, предписывающего необходимость включения в содержание теста не только значимых и научно достоверных сведений, но и учета полноты и достаточности объема контролируемого материала;
- вариативности содержания, предполагающего постоянное изменение, переконструирование и совершенствование содержания тестов в соответствии с развитием науки и изменением образовательных стандартов;
- комплексности и сбалансированности содержания теста, обращающего внимание на необходимость отображения основных тем учебного курса, сочетание теоретических, исторических, фактических и практических знаний;
- взаимосвязи содержания и формы как способа наиболее полного отражения содержания дисциплины в содержании теста; одним из важных условий при создании качественного теста является требование органичного соединения содержания заданий с формой их представления, так как вне тестовых форм ни тест, ни его содержание не позволяют вообще говорить о тесте;
- возрастающей трудности контролируемых знаний (для гомогенного теста или в пределах тематической завершенности отдельных частей теста, субтеста);
- оптимальности теста, диктующего необходимость жесткого отбора содержания теста. Следует иметь в виду, что невозможно в один тест вложить полностью все содержание дисциплины, а поэтому для тестов (особенно итогового контроля) отбирается только основное, что учащиеся или студенты должны усвоить после изучения дисциплины.

Содержание теста зависит от целей тестирования и объема учебного материала, выносимого на контроль. Соответственно этому выбирается тип теста (гомогенный, гетерогенный, интегративный, адаптивный, педагогический и др.). Так как тест создается для решения определенных задач, то он и пригоден только для решения тех задач и целей, для которых был создан.

В соответствии с методологией тестирования и основными принципами его организации после конструирования проводится апробационная проверка теста на соответствие запланированным характеристикам. При этом сам процесс применения тестов предусматривает выполнение ряда требований:

- организацию контроля согласно разработанной инструкции;
- проведение предварительной подготовки испытуемых к тестированию;
- обязательное создание соответствующих условий для проведения тестирования: места, техники, приборов, программно-методических материалов;
- создание благоприятных психологических условий;
- представление теста в эффективной форме;
- оптимизацию системы подсчета баллов, методов их представления и интерпретации результатов.

Следует отметить, что при тестировании выявляется как знание учебного материала, так и его незнание, а это позволяет широко применять тестирование в диагностических целях, готовить диагностические тесты с особым отбором содержания, позволяющим оценить прочность знаний, полноту, глубину, гибкость, конкретность и обобщенность, системность и систематичность, оперативность. Именно задание определяет и указывает на средства педагогического воздействия, раскрывает содержание, внутреннюю сторону педагогического процесса и педагогический замысел при контроле знаний.

Педагогическое тестирование может использоваться как в школе, так и в высших учебных заведениях не только России, но и за рубежом.

Если занятия проводятся с носителями иностранных языков, то данный тип теста может быть использован преподавателями как на начальном (элементарном), так и на основном (базовом) уровнях изучения РКИ (русского языка как иностранного).

В период подготовки к защите кандидатской диссертации мной проводился педагогический эксперимент среди студентов Российского университета дружбы на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин.

Его ценность состояла в том, что во-первых, предполагался дифференцированный подход к каждому отдельному обучаемому, во-вторых, без единства формы и содержания, как основополагающих принципов успешного обучения невозможно правильно построить процесс обучения, и, наконец, в-третьих, учащимся проще переходить от простого задания к более сложному, а не наоборот.

В качестве методической основы были выбраны учебные комплексы «1С: Репетитор. Русский язык», «1С: Репетитор. Тесты по орфографии», «1С: Репетитор. Тесты по пунктуации».

Примером одного из педагогических тестов послужила тема: «**Правописание сочетаний согласных**». В процессе проведения тестирования, ставилась цель проверить следующее орфографическое правило:

Соединение на стыке приставки и корня проверяются путём вычленения приставки и корня (*от- цепить прицеп, о – цепить площадь*).

Иногда при соединении двух согласных происходит замена первого.

Все согласные русского языка условно делятся на три группы:

1. произносимые согласные;
2. сочетания согласных, произносимых как один звук;
3. стечение согласных.

Есть ли в слове **непроизносимый согласный**, который нужно отображать на письме, можно проверить, подобрав однокоренные слова, в которых он произносится. Некоторые слова следует запоминать. Выпадают при произношении согласные [т] и [д] в сочетаниях:

стн (например, **местный**);

здн (**поздний**, но **бездна** — в данном слове по правилам орфоэпии согласный [д] слышится и пишется);

стк (**чекистский**);

стл (**совестливый**);

ндц (**ирландцы**);

рдц (**сердце**);

рдч (**сердчишко**);

ндск (**ирландский**);

нтск (**гигантский**);

ндш (**ландшафт**);

нтш (**Кронштадт**);

нтг (**рентген**);

Выпадает при произношении согласный [л] в сочетании лнц в слове **солнце**. Выпадает при произношении согласный [в] в сочетании вств в словах **чувствовать, здравствовать, безмолвствовать** и однокоренных

с ними. В других словах с этим сочетанием согласный [в] произносится.

Как один звук (иногда как двойной) могут произноситься следующие сочетания согласных: дч = чч (ч), тч = чн (ч), сч = щ, тц = цц (ц), дц = цц (ц), тс = ц, дс = ц, жч = щ, здч = щ, стч = щ, зч = щ, зж = жж (ж), сж = жж (ж), сш = шш (ш).

Способ проверки зависит от возможного местоположения орфограммы в слове:

— корневые стечения, как правило, не проверяются (**зодчий**), однако некоторые можно проверить с помощью однокоренных слов (**отчество – отец**);

— стечения на стыке корня и суффикса проверяются путём вычленения корня и суффикса (**лёт – чик**);

согласного звука — произносится один, а пишется другой. Это бывает в сочетаниях:

- чт = шт в словах что, чтобы и производных от них;
- чн = шн в словах, образованных от основ на к, ц, перед суффиксом, начинающимся с н, а также в женских отчествах на — ичн — (**булка – булочная, Ильич – Ильинична**), исключения: **городки – городошник, рука – двурушник, раёк – раёшник**;
- сч = щч в приставках (**расчесать**).

Сочетание щн произносится как шн только в словах, образованных от слова **помощь: помощник, помощница**.

В связи с этими положениями, в качестве исходного материала данного теста были взяты 5 заданий средней степени сложности.

В первом задании (рис. 1) проверялось знание правил путем выполнения задания на вставку пропущенных орфограмм. Учащимся был предложен определённый набор слов.

Вставьте вместо звёздочки пропущенные буквы. Если на месте пропуска не нужна буква, сотрите звёздочку.

☞ великий пра*_ик	☞ *_о делать и как быть?
☞ сво*_атые потолки	☞ широкие *_аны
☞ надменная жеманни*_	☞ ра*_ость чисел
☞ по*_есать спину	☞ ра*_удесный день
☞ ме*_ый сторож	☞ маленький про*_ент
☞ по*_цепить грипп	☞ разо*_ать письма
☞ Много лет живу без о*_а.	☞ було*_ая-кондитерская
☞ Рассвет уже бре*_ит.	☞ деревянная при*_епка

Рис. 1.

Распределите орфограммы в зависимости от способа их проверки.	
<p>◀ данные для анализа</p> <p>Стечение согласных <i>ч</i> и <i>н</i> на стыке корня и суффикса, произносящееся как <i>шн</i>.</p> <p>Стечения согласных, произносящиеся как один звук, на стыке приставки и корня.</p> <p>Стечения согласных, произносящиеся как один звук, в корне слова.</p> <p>Стечение согласных <i>ч</i> и <i>т</i>, произносящееся как <i>шт</i>.</p> <p>Стечения согласных, произносящиеся как один звук, на стыке корня и суффикса.</p> <p>Стечение согласных <i>с</i> и <i>щ</i>, произносящееся как <i>щс</i>.</p>	<p>Проверяются с помощью однокоренных слов (форм слова) или запоминаются</p> <p>Только запоминаются</p> <p>Проверяются путем вычленения частей слова</p> <p>Проверяются наличием согласных <i>к</i> или <i>ц</i> в основе слова, от которого образовано проверяемое. Исключения запоминаются</p>

Рис. 2.

Объясните орфограмму с помощью правила.	
◀ пронзительно ви_ать	Пишется два согласных. Стечение согласных, дающее один (иногда долгий) звук. Проверяется путем вычленения частей слова.
◀ неиспользованный вау_ер	Пишется два согласных. Стечение согласных, дающее один (иногда долгий) звук. Не проверяется.
◀ по_епить заразную болезнь	Пишется не тот согласный, который слышится. Замена звука.
◀ пятна_ать лет	Пишется два согласных. Стечение согласных, дающее один (иногда долгий) звук. Проверяется путем подбора однокоренных слов (форм слова).
◀ роман Чернышевского "_то делать?"	Пишется один согласный. Нет стечения, дающего один звук.

Рис. 3.

Во втором задании (рис. 2) проверялось, как обучающиеся усвоили ранее изученные правила и умение их применять.

В третьем задании (рис. 3) проверялось умение учащихся сопоставить ряд предложенных орфограмм с соответствующим правилом.

Какую приставку или какой суффикс (постфикс) вы должны вычленить из слова, чтобы проверить его правописание?
Впишите приставку или суффикс (постфикс) вместо звёздочки.

гиган_кий скачок	*	по_цепить грипп	*
неразборчивый по_черк	*	нацис_кая партия	*
ра_чесать волосы	*	по_чинить холодильник	*
по_чиниться грубой силе	*	ро_черк пера	*

Рис. 4.

Как следует произносить выделенное сочетание согласных в соответствии с орфоэпическими нормами?
Отметьте правильный вариант (варианты).

бездна	<input type="checkbox"/> здн	конечная остановка	<input type="checkbox"/> шн
	<input type="checkbox"/> сн		<input type="checkbox"/> чн
	<input type="checkbox"/> зн	завистливый сосед	<input type="checkbox"/> сл
	<input type="checkbox"/> сдн		<input type="checkbox"/> зтл
	<input type="checkbox"/> стн		<input type="checkbox"/> здл
сочувствовать	<input type="checkbox"/> фств	<input type="checkbox"/> стл	
	<input type="checkbox"/> вств	Земля вертится	<input type="checkbox"/> тся
	<input type="checkbox"/> ств		<input type="checkbox"/> ца
расчёт	<input type="checkbox"/> чч		<input type="checkbox"/> тса
	<input type="checkbox"/> сч		<input type="checkbox"/> цца
	<input type="checkbox"/> щч	хорошо учиться	<input type="checkbox"/> ца
	<input type="checkbox"/> щ		<input type="checkbox"/> тса
	<input type="checkbox"/> сщ		<input type="checkbox"/> тся
под цокот копыт	<input type="checkbox"/> цц		
	<input type="checkbox"/> дц		
	<input type="checkbox"/> тц		
	<input type="checkbox"/> ц		

Рис. 5.

В четвертом задании (рис. 4) следовало подобрать проверочные слова.

В пятом, заключительном задании (рис. 5), проверялось умение учащихся различать звучание и правописание слов.

Следует сказать, что в эксперименте было несколько групп учащихся.

Первая изучала материал по стандартной системе обучения, вторая, в отличие от первой итоговый контроль проходила через тестирование, у третьей все срезовые контроли проводились по технологии тестирования, четвертая использовала в обучении методику, основанную на

применении компьютеризированного учебника.

Я считаю, что педагогическое тестирование является одним из эффективных, так как позволяет не только проверить данные знания, умения и навыки, но и своевременно скорректировать пробелы в знаниях, умениях и навыках испытуемых, особенно по темам, которые вызывают наибольшие трудности.

Литература:

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М., 1994.
2. Руденко — Моргун О.И. «1С: Репетитор. Русский язык». Книга для учителя (5—11 классы). Методические рекомендации. — М., 2003. — 201 с.
3. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Щёголева А.Е. Тесты по орфографии. 2000—2001гг.

Применение электронных образовательных ресурсов в процессе обучения программированию будущих учителей информатики

Бужинская Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Модернизация системы отечественного образования обуславливает необходимость поиска новых подходов к организации учебного процесса. Один из них связан с информатизацией образования. В настоящее время информатизация системы образования вступает на качественно новый уровень, так как решается задача эффективного использования электронных образовательных ресурсов для конструирования учебного процесса и организации взаимодействия всех субъектов этого процесса. С применением и созданием электронных образовательных ресурсов, которые позволяют управлять самостоятельной работой студентов на принципиально новом организационном уровне, связаны перспективы развития различных технологий обучения.

Современный учитель должен стать организатором учебного процесса, уметь проектировать содержание учебных занятий и контролировать деятельность обучаемых с учетом индивидуального подхода, использовать инновационные методы обучения, которые подразумевают применение в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий, в том числе и различных электронных образовательных ресурсов (энциклопедий, порталов, экспертных систем, программ мониторинга, словарей, средств для автоматизированного контроля знаний, электронных учебников, презентационных материалов и т.д.).

Для организации учебного процесса с применением электронных образовательных ресурсов будущему учителю важно научиться осуществлять поиск и отбор ЭОР в соответствии с имеющимися условиями, определять целесообразность их использования на различных этапах урока и проводить оценку результатов деятельности уча-

щихся с применением ЭОР. Наглядным примером для студентов должна являться деятельность преподавателей вуза, в процессе которой демонстрируются дидактические возможности ЭОР.

Н.Н. Гомулина утверждает, что современный электронный образовательный ресурс интенсифицирует учебный процесс и может использоваться в процессе закрепления новых знаний, отработки умений и навыков. В состав электронного образовательного ресурса входят задания с расширенной типологией тестовых заданий, соответствующие анимации и интерактивные модели, направленные на формирование ключевых компетенций учащихся [1, с. 26].

Е.А. Горнева считает, что к электронным образовательным ресурсам можно отнести электронные учебно-методические издания для поддержки учебного процесса, электронные ресурсы справочно-информационного характера, сетевые электронные ресурсы, учебные среды самостоятельного конструирования ЭОР, имитационные среды, демонстрационные электронные ресурсы, учебно-игровые программные средства [2].

В.В. Гура отмечает, что под электронным образовательным ресурсом можно считать часть культурной деятельности, зафиксированной на электронном носителе в виде программы и служащей для удовлетворения информационно-образовательных потребностей субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей, администрации) [3].

Н.В. Осетрова утверждает, что электронными изданиями и ресурсами являются все информационные продукты, для воспроизведения которых нужен компьютер. Образовательные электронные издания и ресурсы можно

разделить на три типа: информационно-справочные источники, ЭОР для поддержки и развития учебного процесса (для получения информации, использования на практических занятиях, для аттестации), ЭОР для развития общей культуры. Автор выделяет пять основных возможностей ЭОР [4, с. 88], которые их отличают от ресурсов других типов:

- интерактив — организация взаимодействия пользователя с ПК (реакция обучаемого в ответ на аудиовизуальный ряд, предъявляемый компьютером);
- мультимедиа — представление объектов и процессов с помощью фото, видео, графики, анимации и звука;
- моделирование объектов, процессов и явлений;
- коммуникативность — возможность непосредственного общения, оперативность представления информации, контроль состояния процесса;
- производительность — автоматизация различных операций.

А.А. Телегин считает, что электронный образовательный ресурс представляет собой совокупность графической, текстовой, речевой, видео-, фото- и другой информации, обрабатываемой и представляемой с помощью компьютерной техники, опубликованном на любом электронном носителе или в компьютерной сети, представляющей собой систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающий творческое и активное овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками в этой области [5].

Анализ данных исследований позволяет определить понятие «электронные образовательные ресурсы» как совокупность программных продуктов, представленных в электронной форме, которые позволяют организовать учебно-воспитательный процесс и управлять им.

На основе опросов и бесед со студентами (НТГСПА, УГТУ-УПИ, г. Нижний Тагил), можно сделать вывод, что одним из самых сложных разделов информатики является программирование. Сложность материала данного курса приводит к низкому уровню мотивации к его изучению. Кроме того, студентам достаточно сложно правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки в данной области и эффективно организовывать собственную познавательную деятельность.

В настоящее время существует большое количество языков программирования, с помощью которых можно эффективно решать достаточно широкий круг информационных задач. Однако основой успешной разработки программного обеспечения на любом языке программирования является знание основных принципов алгоритмизации, понимание процесса работы программы, обработки компьютером данных.

Дисциплина «Алгоритмизация и основы программирования» является частью основной профессиональной образовательной программой бакалавриата по направлению подготовки ВПО 050100 «Педагогическое образование», профиль «Информатика».

Для освоения дисциплины студенты используют знания, умения, навыки, способы деятельности и установки, полученные и сформированные в процессе изучения информатики в школе.

Изучение дисциплины «Языки и методы программирования» является базой для дальнейшего освоения студентами дисциплин «Языки и методы программирования», «Информационные системы «Теоретические основы информатики», курсов по выбору профессионального цикла, прохождения педагогической практики.

Цель дисциплины — формирование компетенций будущих учителей в области использования методов алгоритмизации и программирования для решения учебных задач.

Задачи дисциплины:

- сформировать у студентов теоретическое представление о базовых понятиях алгоритмизации и программирования;
- показать место и роль, возможности и условия применения знаний и умений в области алгоритмизации и программирования;
- сформировать у студентов умения разрабатывать алгоритм решения задачи и реализовывать его с помощью одного из языков программирования;
- научить студентов грамотному практическому использованию возможностей алгоритмизации и программирования для решения различных задач.

Применение в процессе обучения студентов перечисленных выше ЭОР позволяет повысить интерес к программированию, расширить тематику решаемых задач и тем самым сформировать знания и умения в данной области на более высоком уровне.

Выделим типы ЭОР, которые могут применяться в процессе обучения программированию:

- учебные сайты, например «Основы программирования. Программирование для начинающих. Обучение программированию» <http://iguania.ru/>; «Библиотека программирования» <http://www.programmer-lib.ru/>; «CodeNet — все для программиста» и др.;
- презентации, например «Информатика для учителя, ученика и родителя» <http://informatika.na.by/files/razrabotkiurokovimeropriiatii/prezentacii.html>;
- web-квесты, представленные в Интернет, например http://doma10.ucoz.ru/index/veb_kvest/ или игры, которые может преподаватель разрабатывать непосредственно в среде программирования или;
- электронные тетради и обучающие тесты, которые позволяют проверить уровень знаний и умений студентов;
- форумы и чаты для организации досуга и общения, например «Форум программистов» <http://forum.codeby.net/>; «Чат клуба программистов» <http://www.programmersclub.ru/chat/> и др.
- инструментальные программные средства для обеспечения коммуникаций, например, электронная почта;
- электронные учебники, электронные учебные курсы, электронные учебно-методические комплексы, которые

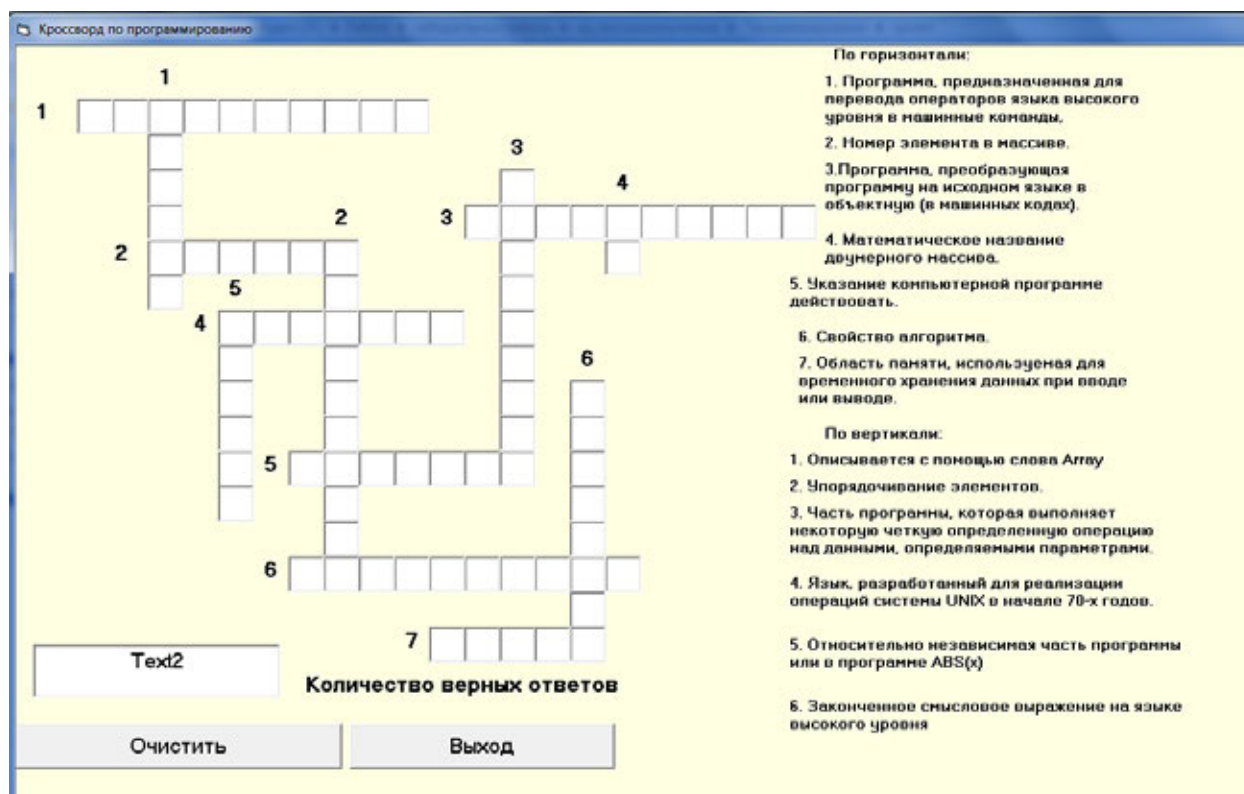


Рис. 1. Пример кроссворда, разработанного в Microsoft Visual Studio 2010

представляют собой совокупность взаимосвязанных элементов (электронных информационных продуктов), обладающую структурой, организацией и относительно устойчивым способом связи всех компонентов. К данной группе можно отнести и дистанционные курсы, которые могут быть представлены как самостоятельно, так и в поддержку очного курса.

Следует отметить, что наибольший дидактический эффект может быть достигнут при комплексном использовании различных электронных образовательных ресурсов в зависимости вида учебной деятельности: изучение нового материала на лекции, с помощью презентации, обсуждение задач, популярных на форуме и т.д. Однако многообразие и постоянное появление новых типов электронных образовательных ресурсов, а также инструментальных программных средств для разработки ЭОР не всегда соответствуют быстро изменяющимся требованиям, предъявляемым к учебному процессу, что обуслав-

ливает необходимость обучения будущих учителей не только применению готовых типов ЭОР, но и созданию электронных учебно-методических материалов для проектирования учебных занятий. В этом случае, язык программирования является средством для разработки ЭОР. Поэтому в качестве проекта при изучении данного курса может явиться разработка обучающей игры по информатике с помощью языка программирование, обсуждение технологии ее создания и применения в учебном процессе. При этом основные этапы решения задачи на ПК (постановка задачи; математическое описание задачи и определение входных и выходных параметров; выбор и обоснование метода решения; алгоритмизация вычислительного процесса; составление программы; отладка и тестирование программы; решение задачи и анализ результатов) дополняются такими этапами, как изучение требований к разрабатываемому ЭОР, описание методики его применения.

Литература:

1. Гомулина Н.Н. Особенности формирования электронных образовательных ресурсов для интерактивных досок. Коллекция мультимедиа-инструментов «Умник — ПО» // Информационные и коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики: материалы научно-практической конференции, Коломна, 8–10 апреля 2008 г. / Коломенский гос. пед. ин-т. — Коломна, 2008. — С. 25–27.
2. Горнева Е.А. Электронные образовательные ресурсы как комплексное средство формирования информационной культуры будущих учителей технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2007. — 24 с.
3. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Ростов на Дону, 2007. — 44 с.

4. Осетрова Н.В. Книга и электронные средства в образовании. — М.: Изд. сервис Логос, 2003. — 144 с.
5. Телегин А.А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2006. — 23 с.

Перспективы использования программно-технического комплекса «Электронная школа» в системе начального образования

Кузьменко Анастасия Валерьевна, учитель информатики
БОУ «Гимназия №147» (г. Омск)

Происходящие процессы информатизации общества приводят к необходимости информатизации образования и, следовательно, каждого учебного заведения. В связи с открытым характером большей части информации, используемой в учебном заведении (расписание занятий, учебные базы знаний, образовательные программы и др.), информационная среда учебного заведения должна быть единой. Для этого необходим единый комплекс программ, который будет внедрен во все образовательные учреждения страны. Как сказал Дмитрий Медведев: «Российская школа не имеет права быть «ветхой» — и в прямом, и в переносном смысле этого слова» [3,7].

В настоящее время задачи информатизации образования активно решаются в рамках проекта «Электронная школа», который был одобрен президентом Российской Федерации в рамках проекта «Наша Новая школа» [8].

Понятие «информатизация» представляет собой организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов (Закон «Об информации, информатизации и защите информации»)[1].

Использование в деятельности школы, в том числе и начальной, информационных технологий педагогического и управленческого назначения является составной частью общего процесса информатизации образования.

На современном этапе развития школы под информатизацией образования понимается процесс внедрения новых информационных технологий начиная уже с начальной школы. В настоящее время приоритетной управленческой задачей является внедрение информационных технологий в образовательный процесс и управление учебным заведением [4].

Информационно-образовательная среда системы образования государства представляет собой совокупность сред региональных систем образования, интегрированных в единое целое, работающих по единым требованиям и объединяемых целым рядом общесистемных функций [2].

Сотрудниками регионального представительства компании «Формоза» разработан пакет программ «Элек-

тронная школа». Опытное внедрение комплексного решения «Электронная школа» было проведено в муниципальном общеобразовательном учреждении лицее №67 г. Иванова. По первым результатам работы с «Электронной школой» сотрудники лицея №67 г. Иванова и другие участники образовательного процесса уже отметили следующий ряд преимуществ для [5]:

— *Учителя*: сокращение времени на подготовку к урокам, ведение отчетной документации по ученикам, эффективный контроль за успеваемостью учащихся, профессиональный рост, рост заработной платы в условиях перехода на новую систему оплаты труда за счет использования передовых информационных технологий в учебной деятельности;

— *Ученика*: формирование навыков самообучения, самоконтроля, развитие творческого потенциала, организация дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья;

— *Родителей*: своевременное получение информации об успеваемости своего ребенка, контроль выполнения домашних заданий, информация о родительских собраниях, замечания учителей.

В настоящее время информатизация образования развивается на основе компьютерных технологий. Пакет программ «Электронная школа» не исключение, он, призван облегчить труд педагогов и учащихся, помочь родителем следить за успеваемостью и посещаемостью своего ребёнка. В настоящее время программно-технологический комплекс «Электронная школа» внедрен как опытная программа на базе лицея №67 г. Иванова, но в дальнейшем, данным комплексом программ планируется обеспечить все учебные заведения страны.

Программно-технологический комплекс «Электронная школа» позволяет общеобразовательным учреждениям любого профиля организовать в полном объеме электронный документооборот. Данный комплекс разработан компанией «Формоза» совместно с федеральным разработчиком программного обеспечения для системы образования ООО «Хронобус».

Целью комплекса является повышение эффективности образовательного процесса за счет внедрения в образовательном учреждении новых высокотехнологичных методов работы.

Административный персонал получает новые возможности по эффективному управлению образовательным учреждением и планированию учебного процесса, а перед учебным персоналом открываются новые перспективы в организации учебного процесса с применением инновационных моделей обучения, обеспечивается необходимая поддержка их творческой деятельности [6].

Комплекс «Электронная школа» является связующим звеном, объединяющим в единое информационное пространство образовательного учреждения, следующие информационные системы [5]:

- планирования, организации и управления учебным процессом;
- администрирования деятельности образовательного учреждения;
- обеспечения содержания учебного процесса цифровыми образовательными ресурсами.

Эти информационные системы и информационные модули дополнительного обеспечения представляют собой конкретные программные приложения, установленные на едином сервере баз данных, каждое из которых решает свои специфические задачи:

№ п/п	Задача	Программный продукт
1.	Информационная система планирования, организации и управления учебным процессом	ХроноГраф 3.0 Журнал
2.	Информационная система администрирования деятельности образовательного учреждения	1С: ХроноГраф Школа 2.5
3.	Информационная система обеспечения содержания учебного процесса	1С: Образование 4

Программный продукт 1С:Образование пакета программы «Электронная школа» позволяет создавать коллекцию цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), которые включают в себе различный учебный материал. Это, в первую очередь, иллюстрации статические и динамические, интернет задания, презентации, флеш — объекты. ЦОР можно загружать с диска или интернета, происходит это очень быстро и легко. Запрашивать коллекции можно из центральной коллекции или из региональной. Для этого выбираем класс и, загружаем рубрикатор с ресурсами → выбираем оглавление учебника → класс → автор → тему → номер урока → просматриваем приложенные к данному уроку ресурсы.

ЦОР очень красочные, изложены в доступной форме, именно, поэтому программный продукт 1С: Образование очень активно используют на урок учителями в начальной школе. Данный программный продукт помогает донести

до детей материал в более простой, красочной и доступной в форме, что очень важно для детей младших классов.

Программа 1С: ХроноГраф Школа 2.5 позволяет создавать портфолио учащегося, в которое входят разделы: учебно-исследовательские проекты, участие в олимпиадах и дополнительное образование, так же есть возможность прикреплять работы учащихся.

Программно-технологический комплекс «Электронная школа» представляет собой единую среду ведения электронного документооборота, которая помогает быстро и качественно работать всему персоналу школы, вести различные ведомости, текущие отчёты. Данный комплекс призван помочь не только учителю, ученику, но и родителям. Информационная система 1С: Образование 4 обеспечивает совместную работу учителя и ученика с различными цифровыми образовательными ресурсами, что развивает у учащихся уровень компьютерной грамотности.

Литература:

1. Закон «Об информации, информатизации и защите информации». — Н.: Сибирское университетское издательство, 2007.
2. Каймин В.А. Основы информатики и вычислительной техники. — Просвещение, 1990.
3. Концепция содержания обучения информатике в 12-летней школе // Информатика и образование. — 2000. — №2. — С. 17–22.
4. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // Первое сентября. — 1999. — №88. — С. 2.
5. <http://new.f-centre.ru/edu/auto/e-school/> — Сайт компании «Электронная школа».
6. <http://www.chronobus.ru/> — Сайт компании ООО «Хронобус» Управление школой.
7. <http://blog.kremlin.ru/post/61/transcript> — Сайт «Видеоблог президента России».
8. <http://www.1tv.ru/news/social/152929> — Сайт «Первого канала. Новости. Наука учить и учиться».

Роль и место информационно-обучающих тренажеров в боевой подготовке подразделений воздушно-десантных войск

Пономарев Андрей Юрьевич, подполковник, доцент

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова

Тактика — это теория и практика подготовки и ведения боя соединениями, частями (кораблями) и подразделениями различных видов Вооруженных Сил, родов войск (сил) и специальных войск на суше, в воздухе и на море [3, с 123].

Тактическая подготовка является основным и ведущим предметом обучения подразделений и частей воздушно-десантных войск. Она проводится в соответствии с требованиями Боевого устава ВДВ, наставлений, программ боевой подготовки, указаниями старших начальников и должна обеспечивать постоянную и высокую готовность подразделений к ведению активных боевых действий в тылу противника в любое время года и суток, выработку у десантников высоких морально-боевых качеств и непреклонной воли к победе [3, с 125].

Результатом обучения является усвоение обучаемыми систематизированных знаний, формирование у них необходимых умений и навыков обеспечивающих качественную подготовку личного состава и вооружения к боевому применению и его эффективное использование в различных условиях современного общевойскового боя.

Усвоение знаний, формирование умений и навыков происходит в рамках педагогического воздействия обучающихся на обучаемых, в полном соответствии с педагогическими закономерностями, принципами, формами и методами обучения. Именно поэтому тактическая подготовка должна рассматриваться как непрерывный педагогический процесс, протекающий в рамках педагогической системы — системы тактической подготовки.

Под системой тактической подготовки следует понимать совокупность взаимосвязанных элементов, средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния, направленного на формирование у обучаемых необходимого уровня обученности и достижение целей и задач подготовки специалистов разного уровня [8, с 49]. Элементы педагогической системы диалектически связаны между собой и постоянно влияют друг на друга. Структура педагогической системы тактической подготовки показана на рисунке 1.

Рассмотрение обучения в виде процесса, протекающего в рамках педагогической системы, позволяет проводить его исследования, как целостного педагогического явления включающего и материально-техническую сторону обучения.

К настоящему времени в ВДВ в целом сложилась система тактической подготовки, обеспечивающая поддержание боевой готовности соединений и частей. Она содержит в себе многолетний положительный опыт, ко-

торый практически применяется для организации боевой подготовки войск. В соответствии с методическими рекомендациями обучение должно обеспечивать формирование, поддержание на требуемом уровне и совершенствование знаний, навыков и умений, позволяющих военным специалистам качественно выполнять функциональные обязанности в процессе боевой работы и эксплуатации вооружения и военной техники в обычных и стрессовых ситуациях.

Индивидуальное обучение военных специалистов, а также слаживание войсковых формирований производится с использованием штатного ВВТ и оборудования учебных объектов учебной базы.

Учебный объект — совокупность средств обучения различных видов и назначения, специализированных зданий, помещений, а также оборудованных районов или участков местности и сооружений для проведения занятий по видам боевой подготовки, в соответствии с программами боевой подготовки и методиками подготовки родов войск. Учебные объекты разделяются по видам боевой подготовки (огневая, тактическая, вождение) и являются элементами полевой, приказарменной или мобильной учебной базы.

Учебный объект является основным составным элементом учебной базы. В состав учебных объектов, в зависимости от предназначения, могут входить различные элементы. Основным элементом учебного объекта и материальной основой процесса обучения являются средства обучения — носители учебной информации. Структура такого учебного объекта представлена на рисунке 2.

Информационно-обучающие тренажеры являются составной частью системы средств обучения тактической подготовки. Они предназначены для формирования у обучаемых практических знаний (знания алгоритма действий — Z^A), формировании у них необходимых умений (умения действовать по заданным алгоритмам Y^A) и навыков (умение действовать творчески — Y^{Tb}) подготовки и применения вооружения в различных условиях его эксплуатации, а также для восстановления утраченных навыков. Такие знания, умения и навыки приобретаются обучаемыми в ходе различного вида тренировок, сначала с использованием простейших УТС, затем тренажеров и тренажерных комплексов, а затем и образцов ВВТ.

В психолого-педагогическом плане обучение с использованием ОИТ — это активный процесс взаимодействия руководителя, комплекса ИОТ и обучаемого. В ходе обучения происходит приобретение обучаемым новых или совершенствование имеющихся знаний, умений и навыков с заданным уровнем качеств. Занятия на ИОТ про-

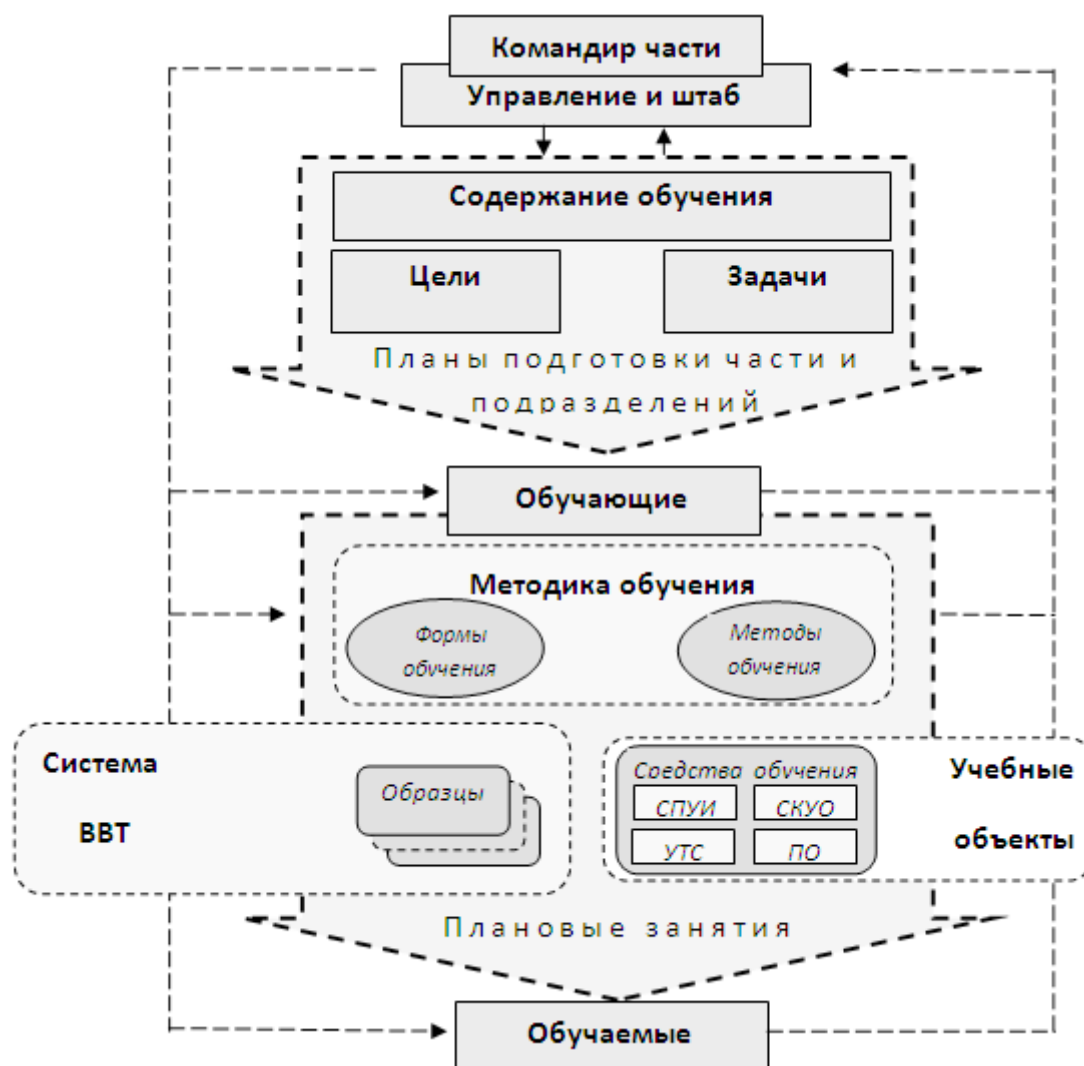


Рис. 1. Структура педагогической системы тактической подготовки

водятся для выработки первоначальных навыков в действиях при оружии (вооружении) и в решении тактических и огневых задач, в управлении подразделениями в различных видах боя, их закрепления и развития перед полемым выходом или перед проведением учений и тренировок. В последующем занятия на тренажерах проводятся для поддержания практических навыков в управлении подразделениями.

В ходе занятий по тактической подготовке помимо специализированных средств обучения используются образцы вооружения и боевой техники. Однако необходимо отметить, что образцы ВВТ различных групп эксплуатации (боевой, строевой, учебно-боевой и учебно-строевой) не могут считаться учебно-тренировочными средствами, так как входят в состав системы вооружения войскового формирования и создаются не для обучения личного состава, а для выполнения боевых задач.

Использование ИОТ в процессе тактико-огневой подготовки значительно сокращает затраты моторесурсов, горючего и других материальных средств на обучение, способствует сохранению дорогостоящей техники, уско-

ряет приобретение обучаемыми прочных знаний, умений и навыков.

Отличительными особенностями ИОТ являются:

- необязательность абсолютно полной имитации всей боевой машины (например, для отработки навыков прицеливания для стрельбы из танка необязательно иметь у ИОТ двигатель, гусеницы), в связи с чем изготовление ИОТ обходится значительно дешевле штатной техники;
- возможность создания ИОТ с большей долговечностью, чем штатная техника, что повышает число циклов полезной работы и снижает стоимость одного цикла;
- повышенная чувствительность ИОТ к качеству выполнения задачи обучаемыми, которая достигается установкой на них специальных датчиков и приборов для контроля действий обучаемых;
- способность воспроизвести большое количество ситуаций, встречающихся в практической деятельности военнослужащих.

Все ИОТ тактической подготовки можно разделить на три основные группы:



Рис. 2. Структура учебного объекта тактической подготовки

— тренажеры для воспроизведения двигательных действий (ММГ, тренажер наводчика-оператора боевой машины);

— тренажеры для подготовки экипажей, расчетов (тренажеры для подготовки экипажей боевых машин);

— комплексные УТС (тренажерные комплексы тактико-огневой подготовки для подготовки отделений, взводов, рот и штаба батальона).

Ввиду вышеизложенного, исследование проблем разработки перспективных ИОТ тактической подготовки должны основываться на том понимании, что они являются составным элементом процесса тактической и огневой подготовки. Именно поэтому все вопросы совершенствования ИОТ должны быть тесно взаимосвязаны с развитием всех элементов системы тактической подготовки и факторов, влияющих на совершенствование тактической подготовки. Только системное решение задачи совершенствования всех элементов педагогической системы тактической подготовки, может позволить создать ИОТ, обеспечивающих выполнение целей и задач тактической подготовки.

Все попытки повышения эффективности образовательного процесса только на основе совершенствования отдельных элементов педагогической системы (например, только средств обучения) заведомо обречены на неудачу. Ввиду этого разработка новых средств обучения должна

начинаться с разработки учебно-методических (дидактических) требований к ним. Разработка этих требований должна проводиться специалистами в области обучения и организации боевой подготовки войск по определенным правилам.

Анализ ИОТ тактической подготовки показал, что они являются составной частью педагогического процесса тактической подготовки. Целью этого процесса является обучение военнослужащих определенным знаниям, умениям и навыкам. Общие педагогические принципы обучения позволяют определить основные закономерности развития ИОТ, как составной части системы средств обучения и составной части педагогического процесса тактической подготовки.

Основной закономерностью развития ИОТ является соответствие их дидактических и технических возможностей задачам обучения в системе тактической подготовки. Постоянно происходящее уточнение задач обучения, ввиду совершенствования тактики парашютно-десантных (десантно-штурмовых) подразделений, изменения способа комплектования частей и подразделений ВДВ, изменение организационно-штатной структуры, поступление на вооружение новых, более сложных образцов ВВТ, требует наличия соответствующих (разработки новых или совершенствования существующих) ИОТ.

Для подготовки военнослужащих различных специальностей частей и подразделений ВДВ должны создаваться такие ИОТ, которые полностью обеспечат их обучение до установленного уровня, поддержание необходимых умений и навыков и их восстановление в случае необходимости.

Современные ИОТ, основанные на использовании компьютерной техники, являются сложными программно-техническими устройствами. Значительное развитие новых информационных технологий настоятельно требует использования новейших достижений в области компьютерного моделирования, аудио-визуализации среды и фоно-целевой обстановки, средств передачи информации в создании перспективных ИОТ. Ввиду этого, ещё одной закономерностью развития ИОТ следует считать зависимость уровня их совершенства от использования в них новейших достижений информационных технологий.

ИОТ являются составной частью системы средств обучения, обеспечивающих формирование у обучаемых необходимых умений и навыков. При этом следует иметь в виду, что средства обучения это материальные объекты, обеспечивающие педагогическое воздействие на обучаемых. Разработка ИОТ с новыми дидактическими возможностями должна, прежде всего, основываться на требованиях педагогики и психологии обучения. Исходя из этого, имеет место следующая закономерность развития ИОТ — решающее и непосредственное влияние последних достижений в области педагогики и психологии обучения на разработку учебно-методических требований к перспективным тренажерам, тренажерным комплексам и на создание компьютерных учебных программ.

Эффективное применение перспективных ИОТ, обладающих новыми дидактическими возможностями, невозможно без совершенствования способов их применения. Именно поэтому создание новых высокотехнологичных ИОТ должно сопровождаться созданием новых методик их применения, изменениями в Программе боевой подготовки, Курсе стрельб и Методике тактической и огневой подготовки. Ввиду этого необходимо отметить еще одну закономерность развития ИОТ — совершенствование ИОТ должно происходить в тесной взаимосвязи с разработкой новых методик обучения, новых методиках оценки уровня обученности и совершенствованием основных документов определяющих порядок организации, проведения и контроля тактической выучки военнослужащих и подразделений.

Эффективное применение ИОТ также невозможно без совершенствования системы их технического (гарантийного и послегарантийного) обслуживания, ремонта и модернизации. Ввиду этого необходимо отметить такую закономерность развития ИОТ как необходимость развития системы их технического обслуживания и ремонта одновременно с внедрением в войсках новых систем учебно-тренировочных средств тактической подготовки.

Таким образом, к основным закономерностям развития ИОТ тактической подготовки следует отнести следующие:

- развитие ИОТ должно происходить в тесной взаимосвязи со всеми элементами системы тактической подготовки;

- первоочередное влияние законов и принципов педагогики и психологии обучения на создание и использование перспективных ИОТ;

- дидактические и технические требования к перспективному ИОТ должны соответствовать задачам обучения;

- зависимость уровня совершенства ИОТ от использования новых информационных технологий;

- создание принципиально новых ИОТ должно сопровождаться разработкой методик их применения, а также изменениями в Программе боевой подготовке, Курсе стрельб и Методике тактической и огневой подготовки.

Анализ роли и места ИОТ в системе тактической подготовки, факторов влияющих на совершенствование средств обучения и закономерностей развития ИОТ позволяет сформулировать наиболее общие принципы создания перспективной системы средств обучения.

Главный принцип, который должен быть положен в основу создания перспективной системы средств обучения — принцип соответствия средств обучения содержанию обучения и дидактическим задачам. Другими принципами, лежащими в основе создания перспективных средств обучения, являются:

- принцип рациональности — рационального распределения задач обучения по создаваемым средствам обучения, т.е. сложность (не всегда техническая) разрабатываемых средств должна соответствовать значимости решаемых на них задач подготовки;

- принцип согласованности — все средства обучения должны быть связаны между собой общими и едиными для данной системы нормами оценок, т.е. переход обучаемого с одного технического средства обучения на другое должен осуществляться только на основе оценки его деятельности на предыдущем средстве (средствах);

- принцип достаточности — каждое техническое средство системы должно решать определенный круг задач обучения, не дублирующих задачи, решаемые на других средствах системы;

- принцип непрерывности — количество и технические характеристики средств, составляющих систему средств обучения, должны выбираться таким образом, чтобы обеспечить непрерывный процесс обучения при полной загрузке средств, его реализующих. Данный принцип требует учета специфики деятельности специалиста в процессе обучения. При этом наиболее сложные для усвоения элементы деятельности (действия, операции), требующие больших затрат времени, должны отрабатываться на устройствах с большей пропускной способностью;

- принцип функциональной гибкости — элементы системы средств обучения должны быть спроектированы с учетом возможных изменений характера и содержания профессиональной деятельности, происходящих в течение срока эксплуатации системы обучения;

— принцип преемственности — при разработке каждого нового средства системы, взамен существующего необходимо учитывать опыт проектирования и эксплуатации созданного ранее средства. Новое средство должно без значительных изменений вписываться в существующую

систему обучения, как методически, так и конструктивно.

Определение закономерностей развития ИОТ и принципов их разработки позволяет обоснованно определить тенденции развития и учебно-методические требования к перспективному ИОТ.

Литература:

1. Большая Советская энциклопедия. Т. 23. М.: издательство «Советская энциклопедия, 1976.
2. Большая Советская энциклопедия. Т. 25. М.: издательство «Советская энциклопедия, 1976.
3. Военная энциклопедия. Т. 8. М., Воениздат, 2004 г.
4. Военный энциклопедический словарь. М.: Воениздат, 1983.
5. Гареев М.А. Тактические учения и маневры: (исторический очерк). М.: Воениздат, 1977.
6. Жуков Г.П. Военно-экономический анализ и исследование операций. М.: Воениздат, 1987.
7. Золотарев А.А. Технические средства обучения в ВВУЗАХ. М.: Воениздат, 1976.
8. Суганов В.Б. «Огневая подготовка мотострелковых (танковых) подразделений на основе внедрения новых средств обучения». Диссертация на соискание ученой степени кандидата военных наук. М.: ОА ВС РФ, 2006.
9. Руденко Р.И. Использование средств наглядности в пропаганде проблем научного коммунизма. М.: Знание, 1977.
10. Тихонов И.И. Назначение и роль технических средств в программированном обучении. М.: ВПА, 1965. 44 с.
11. Фукс Р., Кролл К. Аудиовизуальные средства обучения // Современная высшая школа. 1987. № 1.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Формы проведения занятий в Центре повышения квалификации немецких учителей

Грачева Елена Юрьевна, аспирант, младший научный сотрудник

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

Повышение квалификации в Германии является обязанностью учителя как государственного служащего, при этом учителя располагают достаточно большим количеством времени для своего профессионального развития. Задача данной статьи — раскрыть формы проведения занятий в Центре повышения квалификации педагогов в Германии. Основным источником для написания статьи являются собственные наблюдения автора за работой Центра, находящегося в городе Маннгейм (Федеральная Земля Баден-Вюртемберг, ФРГ).

Центры повышения квалификации обычно предлагают учителям краткосрочные (3–4 недели) или долгосрочные курсы. Ускоренная (краткосрочная) программа состоит из нескольких лекций и цикла практических занятий, а также консультационных курсов и осуществляется как во время учебного года без отрыва от работы, так и во время каникул школьников. Центры организуют также индивидуальные курсы с отрывом от основной работы. Программы курсов составляются с учетом местных особенностей и проблем [1, с. 256].

Наблюдения за деятельностью Центра показали, что в летний период во время каникул школьников Центр проводит активную работу по организации различных краткосрочных курсов для педагогов из близлежащих округов. Ведущими целями проведения данных курсов являются:

- научная направленность;
- развитие творчества;
- развитие умения интегрировать различные методы и приемы образования.

Каждый слушатель курсов повышения квалификации получает реальную помощь в преодолении профессиональных затруднений и имеет доступ к необходимой информации, которую педагог может получить как в библиотеке Центра, так и при консультации с личным тьютором.

Занятия у учителей проводятся с 8.00 до 16.00 с часовым перерывом на обед. С утра до обеда учителя присутствуют на лекциях, а в послеобеденное время для них проводятся различные практические занятия. После за-

нятий учителя большую часть времени проводят в библиотеке, где занимаются теоретической подготовкой.

Анкетирование немецких учителей (всего 42 человека — 27 женщин и 15 мужчин) показало, что по определенным причинам они могут отказаться от посещения предложенных им курсов повышения квалификации с отрывом от работы. Среди основных причин учителя назвали:

- отказ в допуске к курсовой подготовке по причине сформированности учебной группы (причину указали почти 34 % женщин и 42 % мужчин);
- невозможность отлучиться из дома по семейным обстоятельствам (33 % и 14 %);
- отсутствие учителя на замену во время отъезда (18 % и 26 %);
- слишком большая занятость коллег на замену (25 % и 21,5 %).

Минимум учителей отметили большую профессиональную или личную занятость, нежелание оставлять класс, отсутствие интересующих предложений, а также проживание во время обучения за свой счет, неудобство проезда либо сроков, предпочтение дистанционной формы повышения квалификации.

Раскрывая формы проведения занятий, отметим, что в Центре проводятся лекции (Vorlesung), семинары (Seminar), практические занятия (Uebung), дополнительные практические занятия (Tutorium), подготовительные занятия к экзаменам (Klausurenkurs). Рассмотрим их подробнее.

Лекция (Vorlesung) — классическая форма обучения в Центре. Во время лекций профессора излагают материал, педагоги делают записи по ходу лекции, а затем (вне лекции) прорабатывают тему дополнительно. Отметим, что читать лекции на данных курсах могут только профессора. Лекция обязательно сопровождается компьютерной презентацией. Причем часто во время проведения лекции профессор ссылается на тот или иной материал, представленный на его собственном сайте. Открытые страницы Интернет-сайта можно увидеть здесь же в аудитории на интерактивной доске.

Проанализировав сайт одного из профессоров, было отмечено, что на сайте кроме различных полезных материалов и ссылок в электронном виде представлены все лекции, читаемые данным профессором. После каждой лекции следует список вопросов, заданий, а также дополнительный список литературы по теме лекции с обязательным указанием источника, где данную литературу можно прочитать (Интернет-ссылка либо конкретный каталог и номер источника в библиотеке Центра). Было также замечено, что большинство педагогов приносит на лекции планшетные компьютеры либо нетбуки и по ходу проведения лекции, слушая профессора и просматривая электронный вариант лекции, записывают для себя необходимый материал и, кроме того, возникающие у них вопросы. По окончании лекции преподаватель обязательно оставляет 15–20 минут до конца занятия с целью ответить на вопросы слушателей, которых всегда бывает достаточно. Также вопрос профессору можно задать на его личном сайте и в самое ближайшее время получить на него квалифицированный ответ.

На семинарах (Seminar) педагоги и преподаватели совместно прорабатывают учебный материал. Семинары бывают двух видов: семинар-дискуссия и семинар-беседа. Разница заключается как в форме проведения семинара, так и в количестве присутствующих на нем педагогов. Проводят семинары, как правило, научные сотрудники Центра (Wissenschaftlicher Mitarbeiter).

Семинар-беседа проводится со всем количеством педагогов, присутствующих на данном курсе повышения квалификации (как правило, 30–35 человек). На семинар приглашается специалист, работающий в той сфере деятельности, которой посвящен проводимый семинар. Личное присутствие на семинаре-беседе, проводимой по теме «Обучение школьников-эмигрантов: сущность проблемы и поиски пути ее решения», позволило отметить следующее. На семинаре была организована Интернет-видео-конференция с представителем Министерства по делам иностранцев Федеральной Земли Баден-Вюртемберг, который он-лайн изложил основные статистические данные об общем количестве иностранцев, прибывающих для постоянного поселения из-за границы, а также количество детей-эмигрантов. Далее к Интернет-конференции был подключен представитель Министерства образования и культуры, который раскрыл основные проблемы в сфере образования школьников-иностранцев. Оба представителя Министерств, постоянно оставаясь на связи, участвовали в беседе с педагогами, присутствующими на семинаре. Модератором при этом выступал научный сотрудник, проводивший данный семинар. Далее было заслушано интересное сообщение одной из учительниц, которая рассказала о своем личном трехлетнем опыте по решению проблемы обучения детей-эмигрантов. Данный опыт, заключающийся в привлечении к работе в классе одного или двоих родителей-эмигрантов (к примеру, турка или араба), выполняющего роль тьютора и официально получающего зарплату, вызвал значительный интерес и

огромное число вопросов как у учителей, так и у представителей Министерств. Семинар-беседа продолжалась в течение трех часов, и даже после ее окончания учителя, объединившись в разные группы, обсуждали услышанное.

Семинар-дискуссия проводится в небольших группах учителей (как правило, 10–12). На семинарах-дискуссиях преподаватели Центра совместно с учителями углубляют полученные на лекциях знания путем дискуссионного обсуждения актуальных проблем обучения школьников, воспитания и развития. Слушатели готовят доклады, представляют как теоретическое осмысление проблемы, так и собственный опыт, что способствует созданию на семинаре интересной творческой дискуссии. Доклад выступающего ограничен во времени (7–10 минут), после которого проводится дискуссия по услышанному и увиденному. Доклад обязательно сопровождается компьютерной презентацией, где на слайдах грамотно, лаконично и схематично представлен подготовленный материал, а также различные фотографии и видеоматериалы.

Личное присутствие на семинарах показало, что немецкие учителя тратят большое количество времени на самообучение при подготовке к семинарам. Было замечено, что успех всех посещенных семинаров заключался в огромном интересе аудитории к обсуждаемым проблемам. Кроме того, подготовка к семинарам иногда осуществляется и в группах. Групповые проекты и задания считаются в Германии неотъемлемой частью учебного процесса. Именно таким образом учителя (начинающие и опытные) оттачивают навыки работы в команде и организации. Для выполнения коллективных заданий в Центре предусмотрены специальные комнаты для групповой работы — с длинными столами и хорошей звукоизоляцией. Их резервируют заранее.

На практических занятиях (Uebung, дословный перевод — упражнение) учителя с помощью преподавателя-модератора приобретают дополнительные знания, навыки в решении различных заданий и практического применения новых знаний. Т.е. на данных занятиях знания специфической научной методики применяются в практическом отношении к определенной тематике ранее проводимой лекции. На практических занятиях присутствуют также небольшие группы учителей, разделенные, как правило, по преподаваемому предмету. Личное присутствие на подобном занятии с учителями истории дало возможность оценить действия учителей при решении различных ситуационных задач. При этом учителя были разделены на две группы — выполняющие роли «учеников» и собственно «учителей». «Ученики» задавали своим «учителям» различные интересные вопросы, связанные с историческими личностями, фактами, событиями и т.д. Например, любопытно было послушать, как отвечает «учитель» «ученику» на каверзный вопрос о Берлинской стене и об ограниченной возможности ее преодолеть, попав при этом из Восточного Берлина в Западный. «Учитель» грамотно и содержательно рассказал о том, как много людей погибло при попытках пере-

сечь стену и о наказаниях, применяемых к людям, совершившим такую попытку. Кроме собственных ситуационных задач, придумываемых учителями на практических занятиях, они также изучают и решают задачи, представленные в специальном сборнике, где каждая ситуационная задача разобрана до мельчайших подробностей и соотносится с конкретным преподаваемым предметом. Кроме задач, на практических занятиях ведется работа по обучению учителей современным информационным технологиям, постоянно ведется работа с интерактивной доской, с ее новыми возможностями по сравнению с предыдущим вариантом доски, прорабатываются различные варианты компьютерных презентаций.

Неотъемлемой частью образовательного процесса в Центре является проведение специальных дополнительных занятий, на которых можно приобрести дополнительные навыки практического применения новых знаний. Эти мероприятия называются туториями (Tutorium) и проводят их преподаватели Центра (тьюторы). На этих занятиях, проводимых параллельно с лекциями, выполняются различные упражнения, углубляются и применяются на практике знания, полученные на лекциях. Тьютории не обязательны для посещения, но, как было замечено, на них всегда присутствует некоторое количество учителей, желающих получить более углубленные знания по теме прослушанной накануне лекции. Как правило, это те учителя, исследовательская работа которых тем или иным образом связана с темой прочитанной лекции (в Германии

каждый учитель ведет исследовательскую научную деятельность, работая над определенной темой в течении нескольких лет).

На подготовительных занятиях к экзаменам (Klausurenkurs) прорабатываются экзаменационные задания с предыдущих экзаменов. На этих занятиях учителя подготавливаются к непосредственной сдаче экзамена.

После успешного посещения тех или иных занятий педагоги, обучающиеся на курсах, получают справку (Schein), только при наличии которой учитель допускается к экзамену, который он обязан сдать в последние два дня проведения курсовой подготовки. Все посещения занятий педагогом, сдача рефератов, контрольных работ и т.д. отражены не только в данной справке, но и на электронной карте слушателя, являющейся постоянным спутником обучения педагога на курсах. Доступ к информации на электронной карте имеет, кроме самого учителя, и любой преподаватель Центра при наборе соответствующего личного кода учителя в специальной компьютерной системе. Таким образом, каждый преподаватель Центра может просмотреть и оценить работу учителя при обучении на курсах и дать соответствующие рекомендации.

В случае получения положительной оценки на заключительном экзамене педагог получает свидетельство об окончании данного курса повышения квалификации, которое влияет на дальнейшую успешную карьеру педагога и также на увеличение его заработной платы, являющейся одной из самых высоких в ФРГ.

Литература:

1. Грачева Е.Ю. Особенности системы повышения квалификации учителей в Германии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2010. — № 10. — с. 255—263.

Научное издание

ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ (II)

Международная заочная научная конференция
г. Челябинск, октябрь 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.10.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 24,06. Уч.-изд. л. 16,76. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»
454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2