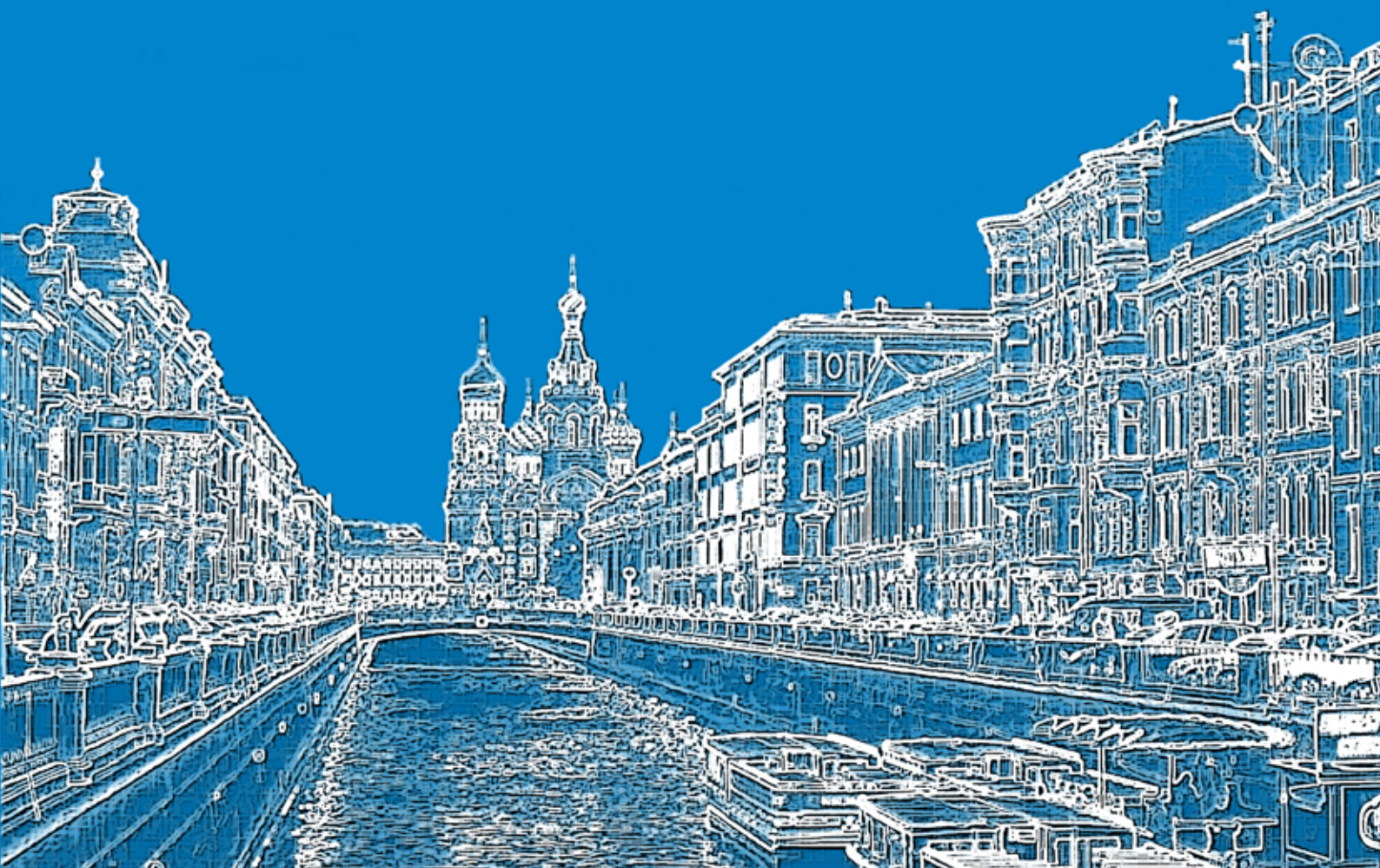




IV Международная научная конференция

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ



Санкт-Петербург

УДК 37(063)  
ББК 74  
Т33

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева,  
В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, М. Г. Комогорцев,  
А. В. Котляров, Е. В. Лескова, М. О. Насимов, А. С. Яхина*

Ответственный редактор: *Г. А. Кайнова*

Международный редакционный совет:

*Айрян З. Г. (Армения), Арошидзе П. Л. (Грузия), Атаев З. В. (Россия),  
Велковска Г. Ц. (Болгария), Гайич Т. (Сербия), Данатаров А. (Туркменистан),  
Ешиев А. М. (Кыргызстан), Игисинов Н. С. (Казахстан), Лю Цзюань (Китай),  
Нагервадзе М. А. (Грузия), Прокопьев Н. Я. (Россия), Прокофьева М. А. (Казахстан),  
Ребезов М. Б. (Россия), Хоналиев Н. Х. (Таджикистан), Хоссейни А. (Иран)*

Т33 **Теория** и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч.  
конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — Санкт-Петербург: Реноме, 2014. — viii, 210 с.  
ISBN

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

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

**Грошев И.Л., Козырева О.А.**

Некоторые особенности самореализации обучающихся, занимающихся настольным теннисом, как условие их будущего профессионального роста. .... 1

**Карелова Г.А.**

Воспитание оптимистического отношения к жизни в педагогической мысли. .... 3

**Мухамедин М.М., Байысмакова А.К.**

Сущность и особенности детского творчества ..... 6

**Поескова Г.И.**

Какие умения необходимы одаренному ребенку для того, чтобы преуспеть в жизни. .... 8

**Потапова Я.Г., Козырева О.А.**

Некоторые особенности уточнения понятий «самореализация» и «самосовершенствование» в структуре общепедагогического и профессионально-педагогического знания. .... 11

**Шегаев И.С.**

Профессионально-личностный портрет руководителя образовательного учреждения школьного уровня: каким ему быть? Кадровый ответ ..... 13

**Шегаев И.С.**

Обществознание в системе современного образования: место, роль и проблемы учебной дисциплины ..... 15

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Походяев С.В., Масляков В.А.**

Педагогическая подготовка офицеров середины XIX – начала XX вв. в системе высшего профессионального военного образования. .... 18

## 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Кузнецов Г.Т.**

Использование агроэкологических опытов в учебном процессе. .... 22

**Хаустова В.Н., Панкова О.М., Лукьянченко А.А., Бондаренко И.В.**

Использование технологических вариантов обучения в образовательном процессе. .... 25

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Бражицкая А.А., Корнеева Е.В.**

Формы взаимодействия ДОУ с родителями. .... 28

**Власова О.В.**

Коррекционные занятия на развитие эмоциональной сферы у детей среднего и старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ ..... 32

**Глебова И.Ю.**

Особенности руководства дидактическими играми дошкольников. .... 33



<b>Евдокимова Е.В.</b> Реализация программы по ранней профориентации на профессии железнодорожного транспорта с детьми 6–7 лет .....	36
<b>Евтухова Л.Н., Пронина М.В.</b> Театрализованные игры как форма всестороннего воспитания личности старших дошкольников .....	38
<b>Карпова И.А.</b> Особенности художественно-творческого развития детей дошкольного возраста .....	40
<b>Королёва М.Б.</b> Развитие речевых и коммуникативных навыков старших дошкольников в певческой деятельности ...	43
<b>Малютина Е.В.</b> Моделирование педагогического сопровождения становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе .....	46
<b>Одинцева А.В.</b> Использование мнемотаблиц при разучивании стихотворений с детьми дошкольного возраста .....	52
<b>Пахоменкова И.А.</b> Реализация программы «Здоровье» в дошкольном образовательном учреждении ГБДОУ детский сад № 43 компенсирующего вида Калининского района для детей с аллергическими заболеваниями и бронхиальной астмой .....	54
<b>Полуполтинных О.П.</b> Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности .....	56
<b>Тимофеева И.В., Тимченко Л.Б.</b> Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста через знакомство с родным городом .....	57
<b>Фролова Ю.Р.</b> Воспитание ребенка-читателя: анализ образовательных программ для дошкольного образовательного учреждения .....	62
<b>Чижова И.И.</b> Развитие воображения дошкольников в процессе сочинения сказок .....	65
<b>Шупикова В.С., Саудаханова А.Ф.</b> Духовное развитие и нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении .....	68

## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

<b>Береснева Т.Ю.</b> Традиции истории языка в современной школе .....	70
<b>Боровко О.С.</b> Формирования дизайнерского мышления у младших школьников в процессе обучения художественному конструированию .....	72
<b>Васильева Т.С.</b> ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения .....	74
<b>Галан Т.Г.</b> Здоровьесбережение в рамках внеурочной деятельности в основной школе (из опыта работы учителя) .....	77
<b>Герджикова Н.Д.</b> Eine empirische Untersuchung von Schülerinteressen im bulgarischen Bildungskontext .....	80
<b>Гончарова И.Е., Волкова А.А.</b> Создание адаптивного развивающего образовательного пространства на уроках .....	88
<b>Ковпак Л.А., Шолохова Т.В.</b> «Один за всех и все за одного» (интегрированный урок по роману А.Дюма «Три мушкетёра») .....	90
<b>Лагунов А.Н.</b> Формирование навыков безопасности у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях современных рисков социализации .....	92

**Савинкова С.И.**

Методическая работа — ценностное ядро инновационной деятельности в условиях переходного периода к ФГОС нового поколения. .... 95

**Судьина С.Б.**

Нравственное воспитание младшего школьника в условиях компьютерной поддержки с использованием технологии игрового моделирования. .... 98

**Топор А.В., Белая Е., Белая Н.**

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы ..... 101

**Черепова К.Г.**

The permanent innovational process as the factor of the developing of the education. .... 103

**Шегаева А.В.**

Методы и приёмы работы в современной школе ..... 104

**6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА****Горохова П.В.**

Культурологический подход и принципы формирования содержания программ дополнительного образования детей ..... 107

**7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ****Бахрамова Г.А.**

Психолого-педагогические исследования младших школьников с задержкой психического развития на основе инновационного подхода. .... 111

**Егорова Е.М., Каламалова Н.А.**

Роль проблемных задач в активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. .... 113

**Лукина Г.Н.**

Взаимодействие специалистов в работе с родителями в группе для детей компенсирующей направленности ..... 116

**Миннибаев Б.И.**

История создания образовательного учреждения и процесса обучения в школе-интернате для глухих детей ..... 119

**Хуснутдинова Г.С.**

Взгляды исследователей на развитие процесса согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста ..... 122

**Чердонова В.А.**

Развитие творческого потенциала детей с нарушением зрения как фактор, повышающий эффективность психологической и педагогической коррекции и реабилитации (по материалам работы в рамках экспериментальной площадки федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» г. Москвы) ..... 123

**8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Алексеев А.Я.**

Учебно-исследовательская деятельность студентов как условие становления субъектности будущего учителя ..... 131

**Власова Ю.А.**

Использование социоигровой деятельности для решения дидактических задач процесса обучения ..... 133

**Галкина М.В.**

Проектный метод как средство развития творческого и научно-исследовательского потенциала студентов ссуза на занятиях секции «Школа лидера». .... 136

**Етерская Н.А.**

Педагогический такт – неотъемлемая часть мастерства современного учителя. .... 139

**Куль Т.Н.**

Междисциплинарная интеграция химии со спецпредметами в системе начального и среднего профессионального образования .... 141

**Лиховцов С.Е.**

Система научно-методического обеспечения подготовки специалиста технического профиля в системе СПО .... 144

**Муртузалиева М.А.**

Правовая культура как педагогический феномен .... 147

**Сафаргалина Ж.Н.**

Стимулирование организационно-управленческих умений студентов педагогических колледжей в условиях студенческого самоуправления. .... 149

**Смотрова Е.В.**

Профессиональная направленность в преподавании физики .... 151

**Юртаева Т.Б.**

Педагогические возможности экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры студента .... 153

**9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Аблитарова А.Р., Григорьева Т.С., Новак О.Л.**

Потенциал арт-терапевтических методик в коррекции реальных личностных стереотипов студентов профиля подготовки «педагогическое образование» .... 156

**Жернаков Д.В., Уколов А.В.**

Формирование профессионально-важных качеств у курсантов пожарно-спасательной академии как будущих высококвалифицированных специалистов системы ГПС МЧС России. .... 159

**Коршунова О.С.**

Векторы развития дисциплины «физическая культура» в высшей школе .... 161

**Русских И.Т., Воронцова Е.Н.**

Мониторинг уровня обученности студентов агроинженерного факультета .... 163

**Рыбина И.С.**

Самореализация, нравственность и профессиональное становление личности: педагогический аспект проблемных точек соприкосновения .... 167

**Селиверов Д.И.**

От журналистского расследования к научному исследованию .... 171

**Старченко Е.В.**

Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов .... 173

**Сыздыкбаева А.Д., Байназарова Т.Б.**

Профессиональные качества как условие развития исследовательской культуры будущего учителя начальных классов .... 182

**Юртаева Т.Б.**

Нравственно-правовая культура в профессионально-педагогической культуре преподавателя высшей школы. .... 185

**10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ****Поперечная Л.Ю.**

Индивидуальная образовательная траектория профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период. .... 189

## 11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Патрушева И.Н.**

Роль семьи в формировании духовно-нравственной личности ..... 192

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

**Данилов О.Е.**

Учебная компьютерная модель дифракции ..... 198

**Сорокина Е.И., Колобова М.О.**

Тестовая методика контроля знаний у студентов в вузе при изучении дисциплины «основы землеустройства» ..... 200

## 13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

**Динь Ван Фыонг**

Некоторые решения развития человеческих ресурсов высшего образования во Вьетнаме до 2020 года ..... 203

## 14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

**Мусакулова Д.А.**

Особенности использования фольклора в культурно-досуговой работе ..... 205

**Токоякова А.И.**

Становление инклюзивного образования в Республике Хакасия: проблемы и перспективы ..... 207





# 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Некоторые особенности самореализации обучающихся, занимающихся настольным теннисом, как условие их будущего профессионального роста

Грошев Игорь Леонидович, тренер-преподаватель по настольному теннису  
ГОУДОД ОКСДЮСШОР, Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

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

Современное общество и система непрерывного профессионального образования в структуре его модернизации и реструктуризации создают предпосылки для разработки новых педагогических средств, основа и специфика которых определяют повышение качества и результативности педагогически обусловленных процессов, оптимизацию уровня использования здоровьесберегающих технологий в структуре воспитательно-образовательной деятельности педагога по ФК, где базовыми ценностями являются гуманизм, продуктивность, здоровьесбережение и гибкость выбора способа и ресурсов оптимизации и решения субъектно-средовых противоречий.

Попытаемся уточнить понятия «самореализация», «самореализация обучающихся, занимающихся настольным теннисом», «педагогические условия», «педагогические условия самореализации обучающихся, занимающихся настольным теннисом».

Под *самореализацией* будем понимать продукт антропологической среды, определяющий самостоятельный поиск личностью в структуре ведущей деятельности и общения вершин своего становления и продуцирования определенных благ в различных направлениях культуры, искусства, науки, спорта, а также способов и средств достижения данных вершин, ситуативную оптимизацию всех процессов, непосредственно связанных с выбором и достижением поставленных высот жизнедеятельности как способов и форм верификации личностной активности, корректируемой социальными нормами и приоритетами, результативность данного явления (процесса) иллюстрируется различными продуктами самоидентификации, самосовершенствования и ведущей деятельности и общения, в структуре оценки которых есть объективное, субъектное и субъективное.

Под *самореализацией обучающихся, занимающихся настольным теннисом*, будем понимать процесс верификации постановки и решения субъектно-средовых противоречий, непосредственно и опосредованно связанных с занятиями настольным теннисом, построением и реализацией акметраекторий в структуре постановки, верифи-

кации и решения субъектно-средовых противоречий, определяющих развитие личности и системы отношений и связей в микро-, мезо-, макро- и мегамишбах.

Под *педагогическими условиями* будем понимать совокупность возможностей и ограничений субъектно-средового генеза, определяющих возможные и допустимые решения педагогических и профессионально-педагогических задач.

Под *педагогическими условиями самореализации обучающихся, занимающихся настольным теннисом*, будем понимать совокупность возможностей и ограничений субъектно-средового генеза, определяющих возможные и допустимые решения педагогических и профессионально-педагогических задач, прямо и косвенно связанных с занятиями настольным теннисом.

Перечислим педагогические условия самореализации обучающихся, занимающихся настольным теннисом:

1. Соблюдение основ научной организации труда и отдыха в системе идей и моделей здоровьесберегающей педагогики и психологии, фасилитирующих оптимизацию построения акметраекторий становления личности в спорте (настольном теннисе).

2. Пролонгация социально-профессиональной помощи обучающимся, занимающегося настольным теннисом, имеющим дефекты в развитии и здоровье («колясочники»).

3. Принятие и распространение норм гуманизма в контексте нормального распределения способностей, склонностей, предпочтений и пр., согласно которому выделяют три группы — А (нуждающиеся в особых условиях получения образования), Н (норма — 90%), О (одаренные), согласно выделенным группам разрабатывается всё программно-методическое обеспечение тренировочного процесса занятий настольным теннисом.

4. Включение личности обучающегося, занимающегося настольным теннисом, в процессы самопознания, самодетерминации, самосовершенствования, саморазвития и пр. в структуре полисистемного понимания становления личности спортсмена как продуктивной личности, у которой сформированы высшие ценности и продуктивный

уровень культуры самостоятельной работы, фасилитирующей включение личности и адаптацию, обоснованное построение личной практики и обогащение социально-профессионального опыта личностными наработками и продуктами полисубъектной деятельности тренера-преподавателя и спортсмена в различных направлениях антропологического знания, обеспечивающего социально-профессиональную страховку и обществу в целом, и личности в частности.

5. Включение обучающегося, занимающегося настольным теннисом, в систему непрерывного профессионального образования (Новокузнецкое училище олимпийского резерва, Кузбасская государственная педагогическая академия).

6. Ориентация личности обучающегося (спортсмена) на кропотливый труд и освоение психолого-педагогических основ и практики становления, самореализации и взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегагруппах.

Выше перечисленные педагогические условия позволили получить следующие достижения обучающихся, занимающихся настольным теннисом в Государственном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Областная комплексная специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва» (ГОУДОД ОКСДЮСШОР) за последний учебный год (2012/2013 уч. г.):

— Молодежное первенство Сибири по настольному теннису (2–5 ноября 2012 г., г. Барнаул) — 3 место: Черемных Анастасия.

— Всероссийский турнир по настольному теннису «Золотая ракетка» (8–11 ноября 2012 г., г. Томск), мальчики до 12 лет — 3 место: Вагин Захар (г. Осинники), юноши до 15 лет — 1 место: Фомин Евгений (г. Юрга), 2 место: Шаблов Михаил (г. Новокузнецк), девочки до 12 лет — 1 место: Логинова Диана (г. Осинники), 2 место: Орлова Регина (г. Осинники).

— Первенство области по настольному теннису, 2001 г. р., (15–17 ноября 2012 г., г. Новокузнецк) — мальчики 2001 г. р. — 1 место Бунин Михаил, девочки 2001 г. р. — 1 место Баландина Екатерина, 2 место Логинова Диана.

— Первенство области по настольному теннису, 1998 г. р., (17–19 ноября 2012 г., г. Новокузнецк), — юноши 1998–1 место Фомин Евгений, 2 место Зубов Илья, 3 место Маслюков Андрей; девушки — 2 место Миллер Вероника, 3 место Евтеева Екатерина.

— Первенство области по настольному теннису, 1995 г. р., (28–30 ноября 2012 г., Гурьевский район), — юноши 1995–1 место Ткаченко Павел, 2 место Шерин Павел, 3 место Двойченко Михаил, 3 место Капотов Дмитрий, девушки — 1 место Шамаева Анастасия, 3 место Зеленчукова Светлана.

— Чемпионат Кемеровской области (30 ноября — 02 декабря 2012 г.), — женщины — 1 место Осердникова Елена, 2 место Дашкевич Ксения, 3 место Черемных Анастасия; мужчины — 2 место Георгиев Александр, 3 место

Постников Михаил; женские пары — 1 место Морозова Анастасия — Черемных Анастасия, 2 место Прохорова Анастасия — Зеленчукова Светлана, 3 место Осердникова Елена — Юдинцева Полина; мужские пары — 2 место Постников Антон — Постников Михаил, 3 место Школа Максим — Думанов Михаил.

— Чемпионат Сибирского федерального округа по настольному теннису (21–26.01.2013 г., г. Кемерово): командные соревнования: 1 место — женская команда (Осердникова Елена, Морозова Анастасия, Черемных Анастасия, Дашкевич Ксения, Прохорова Анастасия), 2 место — мужская команда (Постников Михаил, Постников Антон, Георгиев Александр), личные соревнования: 1 место — Осердникова Елена, 1 место — Постников Михаил, женские пары: 1 место — Осердникова Елена (ОКСДЮСШОР) — Мыльникова Юлия (Новосибирская обл.), 3 место — Морозова Анастасия — Черемных Анастасия, мужские пары: 1 место — Постников Михаил — Постников Антон, смешанные пары: 3 место — Постников Антон (ОКСДЮСШОР) — Нефедова Ирина (республика Хакасия), 3 место — Черемных Анастасия (ОКСДЮСШОР) — Вихрев Олег (Томская обл.).

— Первенство СФО по настольному теннису среди юношей и девушек 1995 г. р. и моложе (12–18.02.2013 г., г. Абакан) — 3 место команда юношей (Зубов Илья, Шерин Павел, Капотов Дмитрий, Двойченко Михаил, Ткаченко Павел), 3 место Ткаченко — Гришина (Абакан) — смешанные пары, 3 место Зубов — Нефедов (Абакан) — мужские пары.

— Первенство СФО по настольному теннису — юноши, девушки 13–15 лет (11–17.03.2013 г., г. Иркутск) — 3 место — Зубов Илья.

— Турнир Сильнейших спортсменов Сибирского федерального округа по настольному теннису среди юношей и девушек 1997 г. р., 2000 г. р. (23–26.03.2013 г., г. Новокузнецк): 1 место мужская команда 1997 г. р., Привалов Дмитрий, 2 место женская команда 1997 г. р. — Сарычева Екатерина, Малыгина Анастасия, 3 место мужская команда 2000 г. р., — Фанасков Никита, Рождественский Никита, Глушков Александр.

— Первенство СФО по настольному теннису среди юношей и девушек 2001 г. р. и моложе (10–14.04.2013 г., г. Абакан) — 1 место (личное) — Логинова Диана, 3 место (женские пары) — Логинова Диана — Орлова Регина, 1 место (смешанные пары) Чаптыков Егор (г. Абакан) — Логинова Диана, 3 место (смешанные пары) Швайко Руслан (г. Ангарск) — Орлова Регина.

— Международный турнир по настольному теннису в честь ЗТР Ю.Д. Лебедева (18–21.04.2013 г., г. Абакан), — 1 место (личное) — Постников Михаил, 3 место (личное) — Школа Максим, 3 место (личное) — Черемных Анастасия.

— Областные соревнования с обучающимися Кемеровской области (16–18.04.2013 г., г. Осинники) — 1 место (команда девушек) — Миллер Вероника, Соловьева София, Сарычева Евгения, Евтеева Екатерина, Ва-

силенко Елизавета; 1 место (команда юношей) — Зубов Илья, Павленко Иван, Шаблов Михаил, Пошивалов Леонид, Бунин Иван.

Такого рода достижения в ГОУДОД ОКСДЮСШОР получены благодаря кропотливой работе тренеров, обеспечивающих распространение научного, полисистемного [1–4] использования накопленного опыта тренерской работы, выделения педагогических условий самореализации и, как следствие, социализации личности обучающегося, занимающегося настольным теннисом. Кроме того, следует отметить, что Юдинцева Полина, Дашкевич Ксения продолжают своё кредо в тренерской работе и получении высшего профессионально-педагогического образования в Кузбасской государственной педагогической академии на факультете физической культуры.

А Юдинцева П.В. показывает не только высокие достижения в спорте, но и, получая высшее образование, активно участвует в научно-исследовательской работе в педагогическом вузе [5].

Таким образом, учет педагогических условий самореализации личности обучающегося, занимающегося настольным теннисом, и продуктивное формирование культуры самостоятельной работы спортсмена, занимающегося настольным теннисом, показывают свои позитивные результаты и в других, смежных областях научно-педагогической практики.

### Литература:

1. Козырева О.А. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособ. для студ. спец. «031000 — «Педагогика и психология»» / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 266 с. [+ прил. на DVD]. — ISBN 987–5–85117–381–3
2. Козырева О.А. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 267 с. [+прил. на CD]. — ISBN 987–5–85117–379–0
3. Козырева О.А. Социальная педагогика: учеб.пособ. для студ. пед.вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — ISBN 978–5–85117–495–7
4. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учеб.пособ. для студ. пед.вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+прил. на CD]. — ISBN 978–5–85117–552–7
5. Юдинцева П.В. Практика моделирования определений категории «воспитание» как ресурс формирования культуры самостоятельной педагога по ФК / П.В. Юдинцева, О.А. Козырева // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: матер. XXIII Междунар. науч.-практич. конфер. по проблемам физического воспитания учащихся. — Коломна: МГОСГИ, 2013. — с. 529–531.

## Воспитание оптимистического отношения к жизни в педагогической мысли

Карелова Галина Андреевна, аспирант

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)

В истории педагогики осуществлялась попытка практического воплощения идей воспитания оптимистического отношения к жизни, примером чего могут служить «риторическая школа» М.Ф. Квинтилиана (I–II ст.), «дом радости»

В.де-Фельтре (XIV–XV ст.), школа «Чешских братьев» Я.А. Коменского, школа Й.Г. Песталоцци (XVIII–XIX ст.), Яснополянская школа Л.Н. Толстого (XIX–XX ст.), школа «бодрого чувства», организованная С.Т. Шацким, детская колония А.С. Макаренко.

Главное место в парадигме воспитания оптимистического отношения к жизни у педагогов занимает категория успеха. Человек не может существовать без успехов, которые независимо от ее характера способствуют ее жизненному самоутверждению, — считал С. Френе, потому основное задание школы — поощрять успехи в каждого из учеников [11, с. 235]. Благодаря ощущению учениками

успеха школа будет способствовать сохранению или обновлению душевного равновесия, необходимого для того, чтобы они не чувствовали страх перед жизнью.

Я.А. Коменский близко подходит к пониманию стимулирования оптимистического отношения к жизни в учебно-воспитательной работе: «того, кто ответил первым или лучше всех, нужно похвалить перед всеми. Такой прием даст огромную пользу для достижения успеха» [4, с. 148].

Природа оптимистического отношения к жизни стала предметом заинтересованности Ж.-Ж. Руссо [7] в «Размышлениях о происхождении и фундаментах неравенства среди людей», «Об общественном договоре». Мыслитель считал оптимизм имманентным качеством, то есть присущей человеку от роду.

По мнению Я. Корчака, дети, как и взрослые, должны испытывать радость преодоления трудностей, достиг-

нутых успехов, трудом добытых побед, постоянно хотеть новых успехов и достижений: «Если вы умеете определять радость ребенка и ее силу, то должны заметить, что наивысшей является радость преодоленной трудностей, достигнутой цели, открытой тайны, радость триумфа и счастья самостоятельности» [5, с. 39]. Педагог подчеркивал важную особенность ощущения ребенком своего успеха, отмечая, что «успех ребенка зависит не только от того, как ее ценят взрослые, но не меньшей, а может и в большей степени — от мнения ровесников, в которых другие, однако твердые принципы оценки стоимости и предоставление прав членам своего коллектива» [5, с. 66].

Вполне обоснованно замечал К.Д. Ушинский, что не один талантливый, нервный и впечатлительный ребенок стал тупым и ленивым именно потому, что в ней преждевременной попыткой подорвана уверенность в своей силе, необходимая человеку в любом деле [10, с. 225]. Все зависит от успеха первой попытки и постепенности следующих, от оптимистической настроенности.

Большая заслуга в понимании путей образования в учеников оптимистического отношения к жизни в педагогической мысли принадлежит ученым-педагогам

1920–1930 годов. В своих трудах Я. Чепига характеризовал эмоции как факторы, способствующие интенсивности школьного труда, ориентировал педагогов на развитие позитивных эмоций, способствующих тому, чтобы в школе господствовали радость, понимание и удовлетворение [13, с. 23].

По мнению А.В. Владимирского, поощрение и наказание содержатся в успехе или в неудаче воспитанника, поощряющих или принуждающих изменить пути и способы достижения цели. Если ребенок получает в процессе своей деятельности радость, удовольствие, чувство собственного усовершенствования, то это и будет награда «никем не подаренная, а собственной силой добытая» [2, с. 33–34].

Давая ответ на вопрос о том, что побуждает интерес ребенка к радости, С.Т. Шацкий обосновывает зависимость интересов от четко осознанных собственных успехов [12, с. 223].

Оптимистическое отношение к жизни, вера в положительные возможности ребенка была основой деятельности А.С. Макаренка, который разработал актуальную до наших времен программу отношения к личности воспитанника [6]. В учебно-воспитательном процессе нужно использовать такие методы, которые сделали бы детскую деятельность радостной, целенаправленной, счастливой. Педагог в своей педагогической теории и практике активно использовал прежде всего радость и обоснованную им систему перспективных линий, предусматривающая существование постоянного целеполагания. Сущность и значение детской радости заключается в том, что она является важнейшим средством превращения тяжелых обязанностей ребенка на источник и стимул творческой жизнедеятельности и оптимизма. Организованная педагогами детская радость вносит в жизнь детей необходимый эле-

мент удовольствия; именно этот метод необходим для воспитания оптимистически настроенных, бодрых и жизнерадостных людей.

На важной роли воли и характера в воспитании оптимистического отношения к жизни отмечал и Г.Г. Ващенко. По его убеждению, воля включает сознательное определение цели. Тогда вся сила человека действует в одном направлении, и это обеспечивает ей успех в жизнедеятельности. Такого человека не останавливают препятствия: он преодолевает их и не впадает в отчаяние, поскольку оптимистически верит в свою силу и свою победу.

Вершина достоинства человека — в стремлении найти смысл жизни. «Наиболее благородный смысл жизни для тех людей, кто, будучи лишенный возможности найти смысл в деле, творении, переживании или любви, с помощью самого отношения к своему тяжелому положению, которое они объективно изменить не могут, возвышаются над ним.» [1, с. 34]. Главнее всего в работе педагога — направить усилие, энергию молодых людей в определенное русло, организовать продвижение сначала к ближним, а от них уже к более далеким жизненным перспективам. Если цель достигнута, у человека формируется оптимистическое отношение к жизни и ему более легко достигать новую перспективу.

«Школа радости» В.А. Сухомлинского полнее всего раскрывает видение человека в «оптимистической перспективе», с оптимистическим отношением к жизни. Именно внутренний мир человека, его миропонимание и мироощущение становятся основой педагогического взаимодействия между воспитателем и воспитанником. Самые главные факторы успеха воспитания — оптимистическое отношение к жизни и вера в ребенка.

В этом В.А. Сухомлинский видел источник творческой энергии, психического равновесия, здоровья воспитателя и воспитанника. Педагог подчеркивал взаимозависимость и взаимовлияние успеха и оптимистического отношения к жизни.

За наблюдениями В.А. Сухомлинского, ощущение радости успеха оказывает на ребенка достаточно большое стимулирующее влияние. «Он переживает волнующее чувство радости, он торжествует, переживает незабываемую минуту открытия. Да, все дело в вере в свои силы, в эмоциональном стимуле» [9, с. 511].

Педагогическая мудрость воспитания заключается в том, чтобы ребенок никогда не терял веру в свои силы, не чувствовал, что у него ничего не выходит. «Оптимизм, жизнерадостное мировосприятие, чувство уверенности в своей силе — это, образно говоря, светлый огонек, который озаряет путь ребенку. Погаснет этот огонек — и ребенок окажется в мраке, в одиночестве, его охватит безвыходная тоска и безнадежность» [9, с. 512].

Современные подходы к воспитанию оптимистического отношения к жизни являются неоднозначными. Взгляды исследователей расходятся относительно понятия оптимистического отношения к жизни, его структуре, свойствам.



В процессе воспитания оптимистического отношения к жизни Ш. А. Амонашвили создает ситуацию успеха с помощью методов контактных поощрительных и конфиденциальных действий.

За убеждениями А. В. Киричука, оптимистическому отношению к жизни способствует самореализация, конкретизирующаяся через самовыражение, самоутверждение, самоактуализацию. Одним из компонентов «Я-концепции» — системы представлений о себе, на основе которых она строит свои отношения с миром и собой, аксиологический (оценочный) — стремление повысить самооценку, завоевать уважение, самоопределиваться — как результат поиска и нахождения смысла жизни [3].

В своих исследованиях Т. А. Грабовская и А. В. Киричук выделяют два важных типа мотивации поведения, влияющих на оптимистическое отношение к жизни, — мотивацию успеха и мотивацию страха неудачи. Мотивация на успех — позитивная.

В основе активности человека, который начинает дело, лежат надежда на успех и потребность в его достижении. Мотивация на неудачу является негативной и определяет активность человека, направленную на избежание осуждения, наказания. Еще не начав дело, человек уже боится возможной неудачи, вовсе не надеясь на достижение успеха. Как утверждают ученые, личности, направленные на успех, активные, инициативные, являются оптимистами. Если им случаются препятствия, они ищут пути их преодоления. Производительность деятельности, активность, может не зависеть от внешнего контроля. Такие люди отличаются настойчивостью в достижении цели, склонные планировать свое будущее на далекую перспек-

тиву [3]. Лица, направленные на неудачу, не инициативны, не настойчивы в достижении цели. При выполнении ответственных заданий ищут причину отказа от них.

И. П. Ящук, исследуя вопрос жизненной компетентности личности, рассматривает определенные знания, умения, жизненный опыт, необходимые для решения жизненных заданий и производительной реализации собственной жизни. В процессе организации социального поведения, по мнению научно-педагогического работника, необходимо открывать перед воспитанником перспективу и помогать ему достигать успехов [14], являющихся условием приобретения личностью знаний, умений, жизненного опыта, необходимых для оптимистического мировосприятия, решения жизненных задач. Ведь составляющей успеха А. Й. Сиротенко считает радость — эмоцию, характеризующуюся чувством уверенности и значимости, дающую человеку ощущения возможности преодолеть любую трудность, чтобы наслаждаться жизнью. Радость сопровождается чувством удовлетворения, силой энергетического подъема, свободы [8, с. 21].

Таким образом, исследование генезиса воспитания оптимистического отношения к жизни в педагогике свидетельствует о том, что в современной науке еще не имеет общего понимания сущности оптимистического отношения к жизни, хотя процесс определения основных составляющих, а также поиск наиболее адекватных методов и приемов его воспитания продолжают. В последующем изучении нуждаются диагностика оптимистического отношения к жизни подрастающего поколения и разработка современных подходов и методик эффективного воспитания оптимистического отношения к жизни в учеников.

#### Литература:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів / Григорій Ващенко. — Бюфалло-Мюнхен: Вид.-во Спілки української молоді, 1957. — 270 с.
2. Володимирський А. Школа природного розвитку / Андріан Володимирський. — К.: Друкарня Всеукраїнського кооперативного Видавничого Союзу, 1920. — 111 с.
3. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. — 2002. — № 4. — С. 12–14.
4. Коменський Я. А. Велика дидактика / Ян Амос Коменський; [пер. с лат. А. Адольфа, С. Любомудрова]. — М.: Изд. кн. магазину «Нач. шк.», 1893—308 с.
5. Корчак Я. Як любити дітей / Януш Корчак. — К.: Радянська школа, 1976. — 159 с.
6. Макаренко А. С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко. — М.: ІТРК, 2003. — 736 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Трактати / Жан-Жак Руссо; [изд. подготов. В. С. Алексеев-Попов и др.]. — М.: Наука, 1969. — 703 с.
8. Сиротенко А. Складові педагогічного успіху: поради молодому педагогу / А. Сиротенко // Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал. — 2003. — № 4. — С. 19–24.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1976. — Т. 4. — 654 с.
10. Ушинський К. Д. Педагогічні сочинення: в 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. М. И. Кондаков и др.]. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — 1988. — 414 с.
11. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Селестен Френе; [пер. с фр., под ред. Б. Л. Вульфсона]. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Станислав Теофилович Шацкий; под ред. Н. П. Кузина и др. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 304 с.

15. Чепіга Я. Моральне виховання у справі виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики: зб. психо-педагогічних статей. — К.: Друкарня Першої Київської Артелі Друкарської Справи, 1913. — Кн. 1. — С. 61–76.
16. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.П. Ящук. — К., 2001. — 21 с.

## Сущность и особенности детского творчества

Мухамедин Марат Маратович, кандидат педагогических наук, доцент;

Байысмакова Айгуль Куандыковна, магистрант

Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова (г. Шымкент)

В специальной литературе имеются различные подходы к определению понятия «творчество». Когда говорят о творческой деятельности, то обычно исходят из общепринятого определения творчества как вида деятельности человека, результатом которой является идеальный или материальный продукт, обладающий новизной и общественной значимостью, ценностью [1,2,3].

«Творчество — форма человеческой деятельности по духовно-практическому освоению мира, содержанием которой является наиболее полная реализация сущностных сил субъекта познания, результаты которой отвечают критериям новизны и социальной значимости» — пишет Т. Г. Евсеева [4,9].

Таким образом, самая распространенная тенденция — характеризовать творчество через такие критерии как новизна и социальная значимость — присуща большинству исследователей. Данный подход применительно к процессу профессиональной подготовки приемлем лишь частично, так как младший школьник в процессе игровой деятельности не создает принципиально нового продукта. Новизна не является всеобщей характеристикой творчества. Следовательно, существенным для нашего исследования является теоретическое положение о том, что необходимо различать объективную и субъективную стороны творчества. Причем с субъективной точки зрения субъект творчества может не делать никакого объективно нового открытия, новое было лишь в его индивидуальном опыте, проявляющееся как способность по-новому увидеть обычное, открывать в предметах новые функциональные возможности, выделять и успешно решать игровые, художественные и интеллектуальные задачи.

Понятие детского творчества оказывается отнесенным не столько к высшим предметным результатам творческих актов, сколько к внутреннему самоизменению творящего субъекта. В творческом процессе совпадает изменение обстоятельств, предметной среды с самоизменением и развитием личности младшего школьника, как творца. «Творчество — пишет Г. К. Нурғалиева, — становится качеством личности, чертами ее характера, когда приобретает устойчивость, выраженность, большую зна-

чимость, становится характерным для личности» [5, 90]. Известный американский психолог Фромм предложил следующее определение понятия детского творчества (креативности): «Эта способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [6, 351]. Таким образом, следуя этой формулировке, критерием детского творчества является не только качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую способность.

Такая тенденция понимания детского творчества дает возможность рассматривать игровой процесс как реальную основу для воспитания творческих способностей личности младшего школьника. Правильность такого подхода подтверждается рядом педагогических и психологических исследований, в которых доказывается прижизненность формирования и развития творческой способности [Волков И. П., Выготский Л. С., Эльконин Б. Д., Гальперин П. Я., Дулатов М., Сухомлинский В. А., Шацкий С. Т. и др.].

Таким образом, особенности определения способности к творчеству младших школьников обуславливается спецификой детского творчества как явления «индивидуально-субъективного нового». В понимании творчества детей мы разделяем точку зрения Н. Д. Левитова, который считает, что «в применении к учащимся под творческой надо понимать такую деятельность, в результате которой приобретает нечто новое, оригинальное, в той или иной мере выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика. Обычное определение творческой деятельности как создающей новые оригинальные продукты, имеющие высокую общественную ценность, не применимо к детям, которые создают много нового, но обычно не представляющего общественной ценности» [7, 214]. Творчество детей, по его мнению, прежде всего определяется оригинальностью приемов и организация деятельности.

Психологами установлено, что способности, являясь выражением психических процессов в их обобщенном



виде, выступают как результат развития психических процессов, как обобщенное их выражение, как свойства индивида, личности.

Это обуславливается, по словам Т. И. Артемьевой, тем, что «протекание психологических процессов находится в непосредственной зависимости от свойств и особенностей личности, с другой стороны, любой психический процесс в ходе деятельности личности (рассмотренный с точки зрения ее возможностей, условий для развития личности) переходит в психическое свойство личности» [8, 121]. Так, например, развитие такого процесса как мышление, по мнению психолога, «в результате деятельности дает то, что мы обычно называем творчеством».

Известный педагог Н. Д. Хмель, в своей работе: «Педагогический процесс как объект деятельности учителя» уделяет особое внимание руководящей роли учителя в воспитании коллективной творческой деятельности учащихся. Раскрывая сущность целостного педагогического процесса и его воспитательные механизмы как взаимоотношения педагога и учащихся, в также взаимодействия самих учащихся между собой, автор подчеркивает, что воспитательные механизмы, «действуют только тогда, когда есть деятельность, причем деятельность коллективная и тщательно организованная, когда создаются предпосылки для формирования отношений сотрудничества и ответственной зависимости...» [с. 124].

Рассуждая о проблемах воспитания и обучения М. Дулатов пишет:

«...без воспитания, одаренность ребенка сама по себе не развивается. Необходимо выявлять одаренность и наметить пути ее развития...» [9, 239]. В своих педагогических трудах А. С. Макаренко требовал в воспитательной работе с детьми проектировать развитие личности каждого воспитанника и умело это делал на основе тщательного изучения их способностей, черт характера и склонности [10].

Последние данные науки раскрывает внутренний механизм привлекательности, новизны в творчестве, стремление человека к новому, неизвестному, который имеет свою химическую основу. Учеными установлено, что протекание эмоций, связанных познанием нового, повышает содержание в мозгу эндогенных эндорфинов — вырабатываемых мозгом веществ, похожих по своему строению и действию на морфий. Поэтому, испытав раз эти эмоции, человек стремится их вновь пережить [11].

Творчество — это и постоянное преобразование внутреннего мира человека, и постоянное осознание возникающего в нем нового содержания. При этом потребность в появлении информации как бы разветвляется: человек нуждается не только в информации из внешнего мира, но и в извлечении нового из мира внутреннего. Творче-

ский человек отличается от нетворческого именно повышенным интересом к новому в своем внутреннем мире — в свежих образах, мыслях. Более того, ему становится просто интересно, что еще он может из этого внутреннего мира «извлечь», на что он способен. Поэтому настоящее творчество есть испытание и собственных возможностей. «Главное в творчестве не внешняя активность, а внутренняя — акт создания «идеала», образа мира, где проблема отчуждения человека и среды разрешена. Внешняя активность есть лишь экспликация продуктов внутреннего акта» — пишет В. Н. Дружинин [12].

Интеллектуальные чувства любознательности, удовольствия, чувства успеха, эмоции изумления, удивления, ожидания, открытия нового в процессе творческой деятельности, по мнению психологов, играют роль своего рода обратных связей, при помощи которых осуществляется регуляция познавательных процессов. Они подкрепляют творческую деятельность, связанную с преодолением трудностей на пути к достижению цели. Чувства и эмоции выступают в роли стимулов интеллектуальной, творческой активности, они побуждают к деятельности, регулируют скорость и результативность ее протекания. Так, например, экспериментальные исследования О. К. Тихомирова устанавливают связь между мышлением и эмоциональными процессами в фазе зарождения замысла решения задачи, формирования гипотезы, доказательства ее правильности. Эти экспериментальные данные подчеркивают не просто роль эмоции в принятии решения, но более того, показывают, что эмоции осуществляют функцию эвристики, функцию творческого мышления.

Мы разделяем позицию М. М. Муканова, который считает, что творческая интеллектуальная деятельность требует высокой эмоциональности, обязательно имеет чувственную мотивацию [13]. Действительно, эмоции и чувства выступают как генератор новых идей, именно они прорывают тот барьер, который стоит на пути к новому знанию, ибо «без человеческих эмоций никогда не бывало, нет и быть не может человеческое искание истины» [14]. Значение эмоционального возбуждения при умственной работе подчеркивал И. П. Павлов: «Самое важное свойство мысли — это ее концентрированность на долгое время, — писал он, — ... Если исключить эмоции, то кора лишается главного источника силы» [15, 258].

Таким образом, мы определяем способности к творчеству младших школьников — как совокупность, синтез индивидуально-психологических свойств и качеств личности, которые позволяют осуществлять поиск, используя при этом нестандартные способы действий, догадку, решать интеллектуально-логические, художественно-образные и жизненно-практические задачи с установкой на открытие нового, неизвестного для себя.

#### Литература:

1. Самарин Ю. А. Творчество. // Педагогическая энциклопедия. — М., 1969. — т. 4.
2. Творчество // Большая Советская энциклопедия. — М., 1979. — Т. 42. — с. 54.

3. Творчество // Советский энциклопедический словарь. — М., 1983. — с. 1306.
4. Евсеева Т. Г. Деятельностная концепция творчества в образовании. Автореф. дис.... канд. философ. наук. Алматы, 1993. — с. 9.
5. Нургалиева Г. К. Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности: Дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук. — Алматы, 1993. — 375 с.
6. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — с. 266, 351.
7. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1972. — с. 214.
8. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. — М.: Наука, 1977. — с. 121.
9. Дулатов М. Избранное. — Алматы: Жазушы, 1991. — 239 б.
10. Макаренко А. С. Избранные педагогические произведения. Статьи, лекции, выступления. М.: Уч. пед. изд., 1946. — с. 303.
11. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. — М.: Наука, 1984. — с. 161.
12. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб.: Изд. «Питер», 2000. — с. 161.
13. Муқанов М. Возрастная и педагогическая психология. — Алматы, 1981.
14. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 25. — с. 112.
15. Павловские среды. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1949. — с. 258.

## Какие умения необходимы одаренному ребенку для того, чтобы преуспеть в жизни

Поескова Галина Ивановна, аспирант  
Белгородский научно-исследовательский университет

Профессор Стэнфордского университета Л. Термена в 1916 году модифицировал тест Бине — Симона и вывел следующую формулу определения интеллекта человека:

$$IQ = UB : XB \times 100,$$

где IQ, или интеллект это отношение умственного возраста (УВ) к хронологическому возрасту (ХВ), умноженное на 100. Л. Термен утверждал, что по данной формуле возможно измерять интеллект ребенка также легко, как, к примеру, измерить его рост, а по полученным показаниям можно прогнозировать достижения ребенка в его будущей жизни. Он твердо верил в то, что именно люди с высоким интеллектом будут двигать вперед науку, образование, будут управлять государством и улучшать благополучие американской нации в целом. С этой целью, протестировав в общей сложности 250000 детей из различных начальных школ Калифорнии, он отобрал 1528 детей в возрасте от 8 до 12 лет, имеющих средний показатель коэффициента интеллекта 150 единиц, при этом 80 детей имели 170 баллов и выше. Эта группа юных гениев была названа им «термитами» и стала объектом его исследований в течение 30 лет [6]. Была создана и контрольная группа детей такого же возраста, уступающих детям из экспериментальной группы как по результатам тестирования интеллекта по шкале Стэнфорд-Бине, так и по школьной успеваемости. К концу 50-х годов только один из его подопечных стал знаменит и оставил след в американской истории — Джесс Оппенгеймер, писатель, продюсер и режиссер, автор комедии «Я люблю

Люси». Другие стали крупными инженерами, учеными, некоторые потерпели неудачу в жизни. Предположение Льюиса Термена о том, что одаренных детей в жизни ждет успех, не подтвердилось, поскольку он не учел главного: талант требует благоприятных возможностей, а происхождение имеет не меньшее значение, чем способности. По достижении IQ примерно в 120 баллов все последующие дополнительные баллы не обеспечивают существенного преимущества в жизни. Поэтому Льюис Термен в заключении к четвертому тому своей работы «Генетическое изучение гениев» вообще исключил слово «гений» и резюмировал: «Мы убедились в том, что интеллект и успех несколько не взаимосвязаны».

Доктор философии Рена Субботник, автор книги «Вновь обратиться к гениальности: IQ повзрослевших детей» подчеркивает: «Известно, что из детей, выбранных для участия в программах для одаренных детей, не всегда вырастают выдающиеся взрослые или мыслители. Также мы знаем, что многие одаренные дети не были идентифицированы таковыми в школах». К примеру, Альберт Эйнштейн. Рена исследовала одаренных детей в Хантер Элементарной Школе в 1948–1960-х годах. Там учились дети, имеющие 157 баллов по шкале IQ по лучшим программам обучения одаренных детей, существующим в США. Несмотря на ожидания, многие из выпускников этой школы впоследствии поставили для себя средние цели в жизни. Она пришла к заключению, что для успеха в жизни нужны неинтеллектуальные факторы [5].

Что же можно отнести к неинтеллектуальным фак-

торам? В детстве к таким факторам следует отнести пять основных качеств: *любопытность, настойчивость, терпимость к неудачам, самоконтроль*. Если вы хотите помочь ребенку, имейте это в виду и делайте все возможное, чтобы закрепить эти качества. Их нельзя выработать за один или два урока. Необходимо время, чтобы их закрепить. Задача воспитателей и родителей заложить ростки, и наблюдать за их развитием по мере роста ребенка.

### Любознательность

Уильям Генри Гейтс III, более известный как Билл Гейтс, один из создателей компании Microsoft, с детства отличался ненасытным любопытством. Мальчиком, он прочитал всю Британскую энциклопедию. Он читал все, что попадало ему в руки, и постоянно задавал вопросы. Это поощряли его родители и вели занимательные беседы о своей жизни за обеденным столом. Развивая детское любопытство, взрослые развивают у ребенка любовь к учебе. Как этого добиться? Надо просто наблюдать за тем, что особенно интересует ребенка, предложить ему книги по этой теме, читать эти книги вместе с ребенком, водить его в музеи, в планетариум, на экскурсии. Не надо заставлять ребенка чем-то заниматься. Ребенок сам заинтересуется чем-то. Задача взрослых — наблюдать за ребенком и поощрять его.

### Настойчивость

Джефф Колвин, автор книги «Талант не при чем», уверен, что талант не является главным в достижении успеха. Больших результатов достигают дети, которые особым образом практикуются в избранной сфере деятельности — это доказано солидными исследованиями. И эта «осознанная практика», описанная в книге, предполагает десять лет упорного труда в выбранной сфере — начиная от спорта, кончая искусства [2]. Другой автор Малком Гладуэл в своей книге «История успеха» также говорит о 10 000 часах усердной тренировки — по 20 часов в неделю в течение 10 лет — чтобы добиться успеха в любой области [3]. Билл Гейтс придерживался своего увлечения компьютерами с детства. Именно это хобби подростка со временем переросло в страстное увлечение, он проводил за компьютером дни и ночи, настойчиво изучая компьютер. Свою первую компьютерную программу он написал в 13 лет. Стивен Спилберг мог часами смотреть телевизор. Свой первый фильм он поставил в 14 лет, а к возрасту 16 лет у него уже было снято три фильма. Таким образом, был прав Томас Эдиссон, когда он говорил, что «гений — это один процент вдохновения, и девяносто девять процентов пота».

Если вы посмотрите в список черт одаренных детей, то вы увидите следующее описание: «Работают самостоятельно, могут концентрироваться на интересующих их вещах в течение продолжительного времени».

### Терпимость к неудачам

Джефф Колвин в своей книге «Талант не причем» утверждает, что не существует таланта от природы. Талантом он называет «преднамеренную практику»,

сущность которой составляет желание постоянного совершенствования своих способностей, постоянная практика того, чему обучают тренер или учитель. В книге он рассказывает о Тайгере Вудс, которому папа вложил в руки клюшку в возрасте 7 месяцев. Тайгер тренировался с возраста двух лет, а у профессиональных тренеров с возраста четырех лет.

Томас Эдиссон пробовал больше, чем 10 000 раз придумать «лампочку». Что общего между Уолтом Диснеем и Билом Гейтцем? Оба они начали бизнес, который у них в самом начале потерпел фиаско, прежде чем они смогли добиться в нем значительных успехов. Альберт Эйнштейн говорил так: «Дело не в том, что я умен, — просто я дольше сижу над задачами».

### Самоконтроль

Вальтер Мишел, профессор психологии Стэнфордского университета, в конце 60-годов проводил исследования с дошкольниками, среди которых известен его «эксперимент с зефиром». 4-летнему ребенку давался выбор — взять один зефир или подождать несколько минут и получить два зефира. Дети со слабым самообладанием могли выдержать в среднем три минуты, в то время как другие дети могли ждать пятнадцать минут, пока В. Мишел войдет в комнату. Ученый продолжил наблюдение за этими детьми в течение многих лет и обнаружил разницу между этими детьми.

Дети, которые не смогли сдержаться от немедленного удовлетворения своих желаний, по сравнению с детьми, умеющими владеть своими желаниями:

- в дальнейшем имели проблемы в школе и дома;
- имели проблемы с вниманием;
- более тяжело переживали стрессовые ситуации;
- имели проблемы с друзьями;
- имели более низкие баллы при тестировании;
- становились полными во взрослом возрасте;
- имели проблемы с наркотиками.

В. Мишел утверждает, что ключ силы воли заключается в том, чтобы не ждать вознаграждения. Это важная информация для воспитателей. Мы должны научить ребенка отвлекаться, когда он не может получить немедленно того, что хочет [4].

Рой Бумастер, профессор Университета штата Флорида, подчеркивает, что самоконтроль можно тренировать так же, как мы тренируем мышцы. Силой воли мы можем бороться с курением, алкоголем, употребления нежелательных продуктов питания. Родителям надо учить детей тренировать свой самоконтроль в разнообразных ситуациях [1]. Вот некоторые рекомендации воспитателям и родителям, как помочь детям самосовершенствоваться.

*Не торопитесь выполнять просьбы детей.* Скажите лучше: «Сейчас я не могу, но я помогу тебя после того, как закончу поливать цветы». Избегайте того, чтобы ребенок привыкал к немедленному удовлетворению своих желаний. Ребенок должен познакомиться и с чувством разочарования.

*Предложите ребенку способ отвлечься в процессе*

ожидания чего-либо. «Почему бы тебе не поиграть с Барби до того, как мы начнем выпекать печенье?»

*Сделайте конкретным ожидание.* Используйте выражения типа, «когда я закончу приготовление к уроку, то мы»..., с тем, чтобы ребенок понял, сколько ему придется ждать времени, прежде, чем он займется каким-то делом. Можно для этого применять таймер и попросить ребенка следить за тем, когда зазвонит колокольчик.

*Сделайте ожиданием вознаграждаемым.* Помните, что ребенок следит за тем, что он будет вознагражден за свое ожидание.

*Боевые искусства.* Боевые искусства помогают выработке концентрации внимания, сосредоточенности, самоконтроля и уверенности в себе.

*Уход за животными* способствует выработке внимания и самоконтроля.

*Предлагайте ребенку те виды активности, которые требуют времени для проявления результата.* Выращивание растения из семян, выпечка печенья и рыбная ловля предполагают время для вознаграждения за ожидание.

*Читайте книги, которые имеют главы,* для детей с возраста 4—5 лет. Таким образом, он вынужден будет ждать следующего дня, чтобы узнать, что произойдет впоследствии.

*Составьте расписание* просмотра телевизионных передач, игр, приема пищи, планируйте свой день. Расписание поможет детям справиться с ожиданием.

*Настольные игры* учат ребенка быть внимательным и дожидаться своей очереди. Игры в прятки учат ребенка ожиданию, пока не будут найдены все участники игры.

*Предложите ребенку пути усовершенствование своего любимого занятия.* Если ребенок рисует кар-

тинку, предложите ему применить раскраску с блестками.

*Станьте сами образцом самообладания.* Когда вы расстроены, нервничаете, сдерживайте свои эмоции. Это послужит хорошим примером для вашего ребенка.

*Хвалите ребенка* за его активность.

Перечисленные выше качества нельзя отделить друг от друга, каждое из них поможет ребенку в жизни. Во-первых, ребенок должен быть любопытным. Затем у него в жизни появляются увлечения чем-то. Не надо подталкивать его к этому. Можно похвалить его, чтобы повлиять на его эмоции. Ребенок поет у зеркала в ванной комнате каждый день, участвует в школьной самодеятельности. Мама может обратиться к учителю музыки с просьбой обратить внимание на детское пение, с тем, чтобы усовершенствовать музыкальные способности ребенка. Ребенок пробует, у него не получается сразу, но он совершенствует свое мастерство и у него получается в конце концов. Это может занять годы, пока ребенок не станет профессионалом в этой области, но ребенок хочет и ожидает результат, поскольку у него выработано чувство самоконтроля.

Достаточно ли этих качеств, чтобы добиться успеха в жизни? Малком Гладуэл в своей книге «Гении и аутсайдеры» утверждает, что необходимы еще такие факторы, как *удача, культура, наследство, воспитание и нужный момент времени* для того, чтобы стать успешным в жизни. Он уверен в том, что успешные люди не обязательно были интеллектуально гениальны. Успешными людьми он считает тех, которые имели возможности и приложили силы и ум, чтобы ими воспользоваться. Возможно, что в этом есть своя правда, но мы не ошибемся, если будем прививать ребенку перечисленные выше качества.

#### Литература:

1. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions In Psychological Science*, 16 (6), 351–355.
2. Colvin, Geoff. *Talent Is Overrated*. (Hortfolio Handcover, 2008).
3. Gladwell, Malcome. *Outliers: The Story of Success* (Little, Brown & Co., 2008).
4. Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246–268.
5. Subotnik, R. F., Kassan, L., Summers, E., & Wasser, A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
6. Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. The mental and physical traits of a thousand gifted children (Vol.1)*. Stanford, CA: Stanford University press.



## Некоторые особенности уточнения понятий «самореализация» и «самосовершенствование» в структуре общепедагогического и профессионально-педагогического знания

Потапова Яна Геннадьевна, тренер-преподаватель по плаванию;  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Специфика моделирования дефиниций и педагогических средств — это способы и возможности создания и модификации как общепедагогического знания в спектре номинируемых единиц современной системы педагогической науки и практики, так и профессионально-педагогического знания, детализирующего все частные способы и ресурсы дополнения и модификации антропологического знания как ценности, продукта, цели, ресурса, способа познания и преобразования объективного, результата и эволюции культурно-исторического развития общества и человека, научного и научно-исследовательского потенциала как личности, включенной в среду мультисредовых отношений и преобразований, так и самой среды, создающей и реализующей потенциальные и реализуемые возможности по сохранению социально-антропологического опыта и его модификации в соответствии с особенностями научно-технического прогресса (НТП) и спецификой и моделями, условиями и парадигмами реализуемых идей гуманизации современной социальной среды в контексте получения личностью профессионального образования и организации оптимальных способов повышения качества труда в системе ограничений и возможностей субъектно-средового генеза.

Остановимся на первой стадии — на процессе и возможностях моделирования, уточнения и модификации дефиниций (определений) категориального аппарата современной педагогической науки.

Простейший способ определить качество решаемых задач личностью — создать условия, в которых личность будет продуцировать первоначального словесно-логические модели в понимании и объективном рассмотрении дефинируемых моделей, а затем в феноменологическом продуктивном обеспечении оптимальных условий взаимодействия, в которых появляется устойчивая тенденция к модификации и реконструкции, дополнению и коррекции всех граней субъект-субъектных связей и субъект-объектных отношений, предопределяющих как качество формируемых и развиваемых внутриличностных новообразований, так возможности мультисредовых преобразований, в которых личность продуцирует различные блага, создающие комфорт для всех граней самоидентифицирующийся и самоутверждающийся, самореализующейся и взаимодействующей личности, определяющей и способность к поддержанию здорового образа жизни как формы гуманизма, и создающей условия для обогащения социальной и профессиональной среды всеми модифицируемыми ею способами деятельности и общения.

Уточнение и моделирование определений в структуре научной организации профессионально-педагогической деятельности рассматривается нами как зарядка для личности, ведущей здоровый образ жизни и осознающей все ценности и цели полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований, связанных непосредственно с постановкой и решением индивидуально и межгрупповых субъектно-средовых противоречий, обеспечивающих развитие системы, включающей личность и группы как единицы всех преобразований антропологически обусловленных явлений и феноменов, процессов и приоритетов, условий и моделей и пр.

Уточнение и моделирование определений студентами и педагогами носит прагматический характер, где способ отображения и его результат являются уникальными формами и ценностями полисубъектных отношений и субъект-объектных преобразований. В ресурсах построения различных определений и их последующей визуализации и отражении в результатах деятельности педагога по решению субъектно-средовых противоречий происходит формирование культуры самостоятельной работы педагога.

Попытаемся рассмотреть специфику моделирования определений на дефинициях «самосовершенствование» и «самореализация», «самосовершенствование в плавании» и «самореализация в плавании».

Первый этап — вычленение особенностей того или иного вида или направления деятельности педагога, способствующего пониманию важности рассматриваемого процесса или явления, располагающего потенциалом верификации истинности организуемой деятельности по постановке и решению субъектно-средовых противоречий.

Самосовершенствование в плавании — процесс определения программы повышения результативности выбора особенностей и качества нагрузки на тренировках (упражнения на дыхание, упражнения на развитие скоростных качеств в различных способах плавания), специфика которых построена в соответствии с приоритетами и нормами тренировочного процесса, организуемого как тренером, так и самостоятельно в структуре подбора условий тренировок и уровня притязаний личности, выбранный на основе учета индивидуальных особенностей личности, норм культуры и общества, специфики нормального распределения способностей и предпочтений, возможностей формирования мотивации достижений и приоритетов личности в контексте идей гуманизма и продуктивности, здо-

ровесбережения и возможности получения наивысших достижений в спорте (плавании) как одном из направлений социализации и самореализации (Потапова Я.Г., 2013).

Самореализация в плавании — это процесс поиска и верификации личностного «акме» в плавании, т.е. или иными словами — вершинности формирования потребностей, предпочтений, способностей в плавании; обусловлен спецификой нормального распределения (распределение Гаусса) и ситуативными и прогнозируемыми изменениями в микро-, мезо-, макро- и мегасредах в соответствии с пространственно-временными и субъектно-деятельностными потребностями и способами самоутверждения и самовыражения как механизмов идентификации и социализации, ретрансляции социального знания и его принятия, формирования мировоззрения и модели преобразования объективного внутри личности и в среде, создающей личность в полном, неподдельном антропологическом смысле (Потапова Я.Г., 2013).

Второй этап — в соответствии с выделенным определением создать или уточнить педагогическое средство (в широком смысле — это всё, что используется в материальном и идеальном способе познания и деятельности педагога и обучающихся, т.е. всех субъектов обучения и образования), рассмотреть возможности и необходимость в детализации или резекции различных этапов системы изучения того или иного антропологически обусловленного явления или процесса.

Таким образом, на втором этапе появляется педагогическое средство, которое позволяет решить какой-то класс или тип педагогических задач в соответствии с выделенными современными субъектно-средовыми противоречиями.

На примере занятий плаванием — мы выделяем три группы — это условно группа А (аномальные или лица, нуждающиеся в специальных условиях получения педагогической поддержки и помощи в соответствии с индивидуальными особенностями и низким уровнем здоровья, адаптации и пр.), группа Н (нормальные субъекты обучения и образования, обычно их выделяют 90%, которые являются основной группой потребителей и создателей определенного класса благ и их следствий), группа О (одаренные субъекты обучения и образования, в нашем случае — это пловцы, результаты которых были прогнозируемы сразу и в структуре самореализации и самосовершенствования они достигли должных вершин в своей области деятельности).

К группе А можно отнести все группы здоровья, организуемые в бассейнах в соответствии с возрастной группой и индивидуальными предпочтениями и уровнем сформированности потребности в общении и плавании.

К группе Н относим все группы обучающихся системы начального, среднего основного и полного, среднего и высшего профессионального образования, где в соответствии с потребностями и возможностями решаются задачи в выборе методов и времени занятий плава-

нием с определением его направления, визуализируемого нами в условно двух направлениях — оздоровительного вида деятельности и вида деятельности, обеспечивающего получения наивысших достижений.

К группе О отнесем все специализированные школы по плаванию — это ДЮСШ, СДЮСШ, СДЮСШОР, создающие условия для включения личности пловца в поиск способов и траекторий достижения вершин в выбранном виде спорта.

В каждой группе условно есть традиционные и инновационные формы, методы, приемы, средства, технологии и методики обучения. Уточнение в данной совокупности педагогических категориальных единиц — первая степень сформированности культуры самостоятельной работы тренера (тренера-преподавателя) по плаванию (КСРТпП). Достижения данного уровня мы назовем — *адаптивным* уровнем или адаптивной КСРТпП. Здесь происходит постановка и решение определенного типа задач профессионально-педагогической деятельности, непосредственно связанных с тем контингентом обучающихся, с которыми ведется работа, уровень обобщения минимизирован, система работы строится на тех элементах инноватики, которые появляются благодаря длительным наблюдениям и взаимодействию, — так все продукты — это микрогрупповые способы самовыражения личности тренера по плаванию. На этом уровне работают молодые — начинающие педагоги.

Следующий уровень сформированности КСРТпП — *компетентностный* — в его структуре у тренера повышается мастерство подготовки и включения субъекта получения образовательных и оздоровительных услуг в систему микро-, мезогрупповых отношений, где плавание является способом и ресурсом оздоровления и получения приоритетов самореализации и самосовершенствования. Данный уровень сформированности КСРТпП доступен педагогам, имеющим опыт работы от трех лет и выше.

Третий уровень сформированности КСРТпП — *профессиональный* — на данном уровне у тренера получают в решении субъектно-средовых противоречий микро-, мезо-, макроуровневых задач новые качественные решения с уточнением методик и технологий обучения плаванию как ресурса воспитательно-образовательного пространства, фасилитирующего реализацию условий социализации, адаптации, оздоровления, самореализации и самосовершенствования как форм продуктивной составляющей личностного становления обучающегося в структуре ведущей деятельности. Данный вид сформированности КСРТпП может появляться после третьего года обучения плаванию. Несомненно, что все аспекты формирования потребности тренера в сформированности КСРТпП уникальны, а продукты сотрудничества и взаимодействия, самореализации и самосовершенствования субъектны, а зачастую и субъективны, поэтому приоритеты формирования КСРТпП определяются в контексте тех продуктов деятельности тренера, которые яв-



ляются показателями наивысших достижений в сформированности у личности обучающегося измеряемых объективно показателей здоровья, результатов спортивных достижений и пр.

Четвертый уровень сформированности КСРТП — наставнический определяется способностью тренера создать авторскую школу, в которой реализуются авторские идеи обучения плаванию на уровне принятия и развития данных идей в совокупности различных методик, технологий обучения и социализации, использования педагогических средств, форм и методов обучения плаванию.

В структуре четырех уровней сформированности КСРТП тренер по плаванию уделяет внимание и сформированности качества таких процессов, как самореали-

зация обучающихся в плавании, самосовершенствование обучающихся в плавании. Результативность процессов самосовершенствования и самореализации в плавании есть специфический способ обогащения личности обучающегося новыми и традиционными моделями самоидентификации и самоутверждения, особенность которых можно объективно отследить по портфолио обучающегося, заполняемого по итогам учебного и астрономического года.

Качественное формирование потребности в самореализации и самосовершенствовании обучающегося и педагога отражается в качественном и своевременном решении субъектно-средовых противоречий и, как следствие, сформированности культуры самостоятельной работы всех субъектов педагогического взаимодействия.

#### Литература:

1. Головкин С. А. Особенности организации социально-педагогического взаимодействия с обучающимися, занимающимися плаванием / С. А. Головкин, О. А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Инновационные технологии образования: матер. Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 10–11 октября 2013 г.) / Алт. гос. акад. обр. им. В. М. Шукшина. — Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. — С. 54–57.
2. Елагина К. С. Некоторые условия самореализации и самосовершенствования спортсмена в плавании / К. С. Елагина, А. В. Миронович, О. А. Козырева, Е. Ю. Шварцкопф // Проблемы и перспективы развития образования (IV): матер. Междунар. научн. конфер. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 7–9.

## Профессионально-личностный портрет руководителя образовательного учреждения школьного уровня: каким ему быть? Кадровый ответ

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант

Московский государственный областной университет

*Статья посвящена актуальному вопросу системы современного образования — подбору руководителя общеобразовательного учреждения. На основании собственного опыта автор осуществляет попытку выделить ряд необходимых для данной административной должности качеств.*

**Ключевые слова:** директор школы, образовательное учреждение, кадровый вопрос, критерии отбора руководителя.

*The article is devoted to topical issues of modern education system — selection of heads of educational institutions. On the basis of our own experience the author attempts to identify a number required for this administrative position qualities.*

**Keywords:** school principal, educational institution, the personnel issue, the head of the selection criteria.

Вопрос соответствия педагогов приобрёл особенную актуальность с тех пор, как ФГОС нового поколения был запущен в пилотном режиме. Это связано с достаточно амбициозными требованиями, которые предъявляются выпускнику.

Перед образовательным учреждением (далее — ОУ) стоит задача воспитать всесторонне развитую личность, имеющую собственную гражданскую позицию, которая была бы востребована в новом, стремительно развивающемся технократическом обществе [4]. К сожалению,

было бы ошибкой полагать, что только от учителя зависит успешность становления и развития этой самой личности [5].

Образовательный процесс — явление чрезвычайно многогранное, включающее в себя невероятное количество различных факторов [5]. Целью данной статьи является формирование портрета «капитана корабля, бороздящего океан знаний», — руководителя ОУ.

Кадровому вопросу следует уделять пристальное внимание — от его решения зависит многое: и вектор раз-

вития учреждения, и квалификация основной «ударной силы» — штата, подбор которого является чрезвычайно важной задачей директора и т. д.

Предъявление требований должно происходить на основании четко выработанных критериев, каждый из которых классифицирован по группам. К числу основных таких групп, по мнению автора, справедливо отнести следующие: личностные характеристики, профессиональные знания и навыки и эстетические свойства.

Останавливаясь на каждой группе подробнее, автор попытается сформулировать те конкретные черты, которые позволили бы их обладателю решать проблемы системы современного образования наиболее оптимальным образом.

Под первой группой автор подразумевает те индивидуальные черты характера, которые лежат в основе личности человека, позволяют ему создавать определенный микроклимат в коллективе работников, а также избегать конфликтных ситуаций, определять направление развития ОУ и прочее. Подобными качествами автор считает:

— *Целеустремленность и развитую силу воли.* Руководство образовательным учреждением требует существенных физических, умственных, а также временных затрат (график административной работы всегда ненормированный), в противовес которым можно поставить только «боевой дух» и способность ограничивать себя в отношении семьи, каких-либо увлечений и т. д.

— *Мобильность* — неотъемлемую черту любого администратора, позволяющую ему мгновенно ориентироваться в постоянно меняющейся системе: бюрократической, правовой, образовательной и т. д.

— *Стрессоустойчивость.* Важным качеством руководителя является возможность противостоять постоянной напряженности, связанной с необходимостью быстрого принятия решений в условиях «текучки», учитывая при этом, всю полноту ответственности.

Ко второй группе относится профессиональный ценз и соответствующие навыки — непосредственный инструментальный директор. Подходить к вопросу образовательного уровня, по мнению автора, следует более чем основательно: должность предполагает и *количественный и качественный* образовательные уровни. В первом случае речь идет о *нескольких профилированных направлениях* (высшей школы, разумеется) крайне необходимых руководителю школы: управлен-

ческое (для принятия тактических и стратегических решений) и юридическое (дает возможность действовать в рамках правового поля). Во втором случае подразумевается *«вертикаль образования»*, выраженная в получении профессионального послевузовского образования. Наблюдения показывают, что школы, директора которых имеют ученые степени, часто работают эффективнее, нежели остальные [2].

Кроме того, в связи с тем, что современная школа — не просто ступень образовательного процесса, а основная площадка, формирующая (согласно ФГОС) личность нового поколения, все применяемые условия просто обязаны быть сопутствующими.

Так, директор должен, руководствуясь научным подходом, правильно подбирать преподавательский контингент (желательно привлекать сотрудников высшей школы), выстраивать работу ОУ с иными структурами (в первую очередь, с ВУЗами), проводить на базе школы научно-практические конференции, профессионально ориентируя абитуриентов и т. д. Все это под силу только тому, кто сам является «выходцем» из подобной среды, тому, кто знает куда идти и что для этого делать.

Особое внимание следует также уделить имеющемуся опыту работы: эффективность решения поставленных задач тесно связана с трудовым стажем. Так, «маститый менеджер» без труда оперативно разрешит любую ситуацию, а столкнувшись с чем-то новым, довольно быстро ориентируется.

Третье направление — эстетическое — затрагивает *«прекрасную сторону»* человека. В данном случае речь идет о том образе, в котором предстает руководитель в кругу своих подчиненных. «Ярко» и привлекательно человека воспринимают значительно ближе, чем «серого» или «мрачного». Обладая объективной строгостью, руководитель не должен терять лицо и «практиковать уныние» или однообразность. Примеру руководителя должны следовать, в том числе и в эстетическом плане, что только добавит ему авторитет в коллективе, особенно учитывая тот факт, что он женский.

Все выше обозначенные критерии, направленные на формирование образа современного директора, вне всяких сомнений, чрезвычайно важны. Отсутствие хотя бы одного из них может привести (и приводит, как показывает практика) к выраженному дисбалансу, который обязательно негативно скажется на результате образовательного процесса.

#### Литература:

1. Гришан И. П. Менеджмент образовательных учреждений: учебное пособие. — Владивосток: ТИДОТ ДВГУ. — 2002. — 65 с.
2. Типовой сайт общеобразовательной школы № 1151 ЗелОУО ДОГМ (входит в ТОП-400), директор которой является доктором педагогических наук [Электронный ресурс]. — URL: <http://schzgt1151.mskobr.ru/> (дата обращения: 12.12.2013).
3. Учителям выдвинули повышенные требования. Для педагогов разработан новый профессиональный стандарт // Коммерсант. — 2013. — 07 дек.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3650> (дата обращения: 22.11.2013 г.)
5. Шегаев И. С. О некоторых факторах образовательного процесса // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2013. — № 10. — С. 218–220

## Обществознание в системе современного образования: место, роль и проблемы учебной дисциплины

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант, учитель I квалификационной категории  
Московский государственный областной университет, ГБОУ СОШ № 604 (г. Зеленоград, Московская обл.)

*В статье поднимается вопрос о роли обществознания в системе современного образования. Определяется место предмета, а также проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и ученики.*

**Ключевые слова:** Обществознание, социально-гуманитарный цикл, общественные науки, образовательное учреждение, средняя школа, старшая школа, российское образование, педагогика, учебно-методический комплекс.

*The article raises the question of the role of social science in the modern education system. The place of the subject and the problems faced by teachers and pupils.*

**Keywords:** Social science, social and human sciences, social sciences, educational institution, middle school, high school, Russian education, teaching, training complex

В связи с тем, что человек является биосоциальным организмом, знания об обществе и навыки взаимодействия с ним — категорически необходимы. Отсутствие информации об устройстве социума, его функциях и законах работы основных механизмов едва ли даст возможность стать полноценной личностью.

Роль дисциплины в системе современного образования чрезвычайно велика: она обусловлена как минимум двумя объективными позициями. Во-первых, предмет является по-настоящему уникальным, что изначально заложено в его структуру: черпая сведения из четырех теоретико-прикладных наук (экономика, социология, политология и культурология), обществознание определенным образом систематизирует их, адаптирует под необходимый возрастной уровень и передает ученикам посредством педагогического мастерства учителя. Второй фактор заложен в идею нового ФГОС [4]. За школой, переставшей быть просто образовательной ступенью, сегодня закреплена роль «трамплина», выводящего ученика на новую стратификационную орбиту.

Формирование профессионально-личностной модели выпускника с учетом всех поставленных задач (должен отвечать требованиям информационного этапа развития, инновационной экономики, быть частью гражданского общества и т. д.) без обществознания просто невозможно.

Выше обозначенное подкреплено и фактами: в столичных школах, осуществляющих постепенный переход на ФГОС, обществознание стали вводить в качестве обязательного предмета с пятого класса средней школы (ранее предмет начинался с шестого). Кроме того, следует

отметить и очевидные темпы роста в отношении количества учеников, сдающих данную дисциплину в форме итогового экзамена [5].

Место предмета в системе общего образования справедливо считать центральным. Это связано не только с обозначенной выше активностью, но и с тем, что данная дисциплина востребована в большей степени, чем остальные (если не считать обязательные, конечно). Самые «популярные» направления высшего профессионального образования — государственное и муниципальное управление, юриспруденция — требуют в качестве вступительного именно ее.

К сожалению, несмотря на все «рго», в отношении предмета можно выделить целый ряд проблем, которые осложняют процесс преподавания и снижают основные показатели результата — баллы, полученные на итоговой аттестации.

Не беря в расчет общие трудности, свойственные современному образовательному этапу: низкую заинтересованность учебой в принципе и косноязычие обучающихся (серьезная помеха в предметах социально-гуманитарного цикла), автор отмечает в качестве основных следующие:

— *Отсутствие воспринимаемого необходимым образом учебно-методического комплекса (далее — УМК) по обществознанию;*

Содержание проблемы раскрывают сами дети. Абсолютное большинство учеников младших классов отмечает «запутанность теста» параграфов, под которой подразумевается слабая структурированность подава-

евого материала, несмотря на довольно внушительные объемы.<sup>1</sup> Важно отметить еще одну отрицательную тенденцию, замеченную автором в ходе собственного опыта: УМК пятых и sixth классов является довольно простым для понимания современного ребенка (дети быстро схватывают содержание вопроса, язык текста более чем доступен, а терминологии напротив — категорически не хватает).

Литература десятого и одиннадцатого классов наоборот воспринимается аудиторией сложнее, ученики также отмечают отсутствие принципа системности в изложении материала.

Кроме того, содержание учебника не всегда ориентировано на главный этап школьника — ЕГЭ. Так, учебник по обществознанию для десятого класса (профильный уровень) включает в себя множество той информации, которая не используется в контрольно-измерительных материалах (далее — КИМ). Например, частные вопросы философии, темы посвященные изучению историко-политических учений древней Греции и Дальнего Востока и т.д. [1]

Нельзя не согласиться с аксиомой: знания лишними не бывают, однако в условиях сжатых сроков куда более целесообразно сделать ставку именно на «рабочие» темы ЕГЭ.

— *Недостаточное количество времени, уделяемого разделу «экономика» как составной части учебной дисциплины;*

Практика показывает, что наибольшее затруднение ученики испытывают, выполняя задания именно по данной тематике. Не во всех образовательных учреждениях экономика существует в качестве самостоятельного урока, что, в конечном счете, осложняет процесс подготовки к итоговому экзамену.

— *Низкий уровень заинтересованности учеников общественно-политической жизнью страны;*

Данная проблема, по мнению автора, состоит в фактическом абсентеизме поколений (как самих школьников, так и их родителей), что приводит к отсутствию интереса к обществознанию как к таковому. Человек, который безразличен по отношению к окружающим его социально-экономическим, политическим и духовным про-

цессам, не может с увлечением изучать рассматриваемую дисциплину, направления которой описывают эти самые процессы. В конкретной ситуации учитель может лишь направить ученика в сторону знания, помочь сориентироваться в его приобретении, но все это должно накладываться на уже созданную родителями платформу.

— *Отсутствие интереса к литературе как к таковой;*

В советском прошлом Россия считалась «самой читающей» страной в мире, чего, к сожалению, нельзя сказать о России сегодняшней. Информационные технологии в форме компьютерных игр, интернета и прочего не пошли на пользу молодому поколению. Вместо того, чтобы извлекать из прогресса пользу, дети облегчают себе жизнь, находя в интернете литературу в кратком изложении или вовсе заменяют ее всевозможными увлечениями. Последствия такого выбора катастрофические: словарный запас учеников скуден, а диапазон мыслей невероятно узок. В результате подобное приводит к тому, что, даже зная ответ на поставленный вопрос, ученик не всегда может его сформулировать.

— *Кадровый вопрос: нехватка штатных единиц того уровня, которые прививали интерес к обществознанию своим примером.*

К сожалению, не каждое образовательное учреждение может по праву гордиться своими кадрами. Профессия учителя не ограничивается квалификационными требованиями: мало формально подходить под заданные в справочнике нормативы [2]. Преподаватель школы должен быть «втянут» в свой предмет точно также как и его коллега в ВУЗе в область своего исследования, непрерывно повышая свою квалификацию, причем не столько за счет курсов, сколько посредством второго, третьего и т.д. образований. Отчасти обозначенный принцип закладывается в современную «педагогическую модель учителя» [3].

Сведения об обозначенных проблемах должны быть взяты на вооружение всеми: от учителей-предметников, непосредственно выполняющих тяжелый педагогический труд, до чиновников законодательного уровня, так как разрешение ситуации возможно лишь коллегиальным путем с твердой опорой на комплексный подход.

#### Литература:

1. Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: профильный уровень; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, Н. М. Смирновой. — 7-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 415 с.
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Российская газета. — 2010. — 20 октября.
3. Учителям выдвинули повышенные требования. Для педагогов разработан новый профессиональный стандарт // Коммерсант. — 2013. — 07 дек.

<sup>1</sup> В выпускных классах.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=3650> (дата обращения: 13.12.2013 г.)
5. Шегаев И. С. ЕГЭ как деструктивный фактор российского образования // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2013. — № 10. — С. 213–218

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### Педагогическая подготовка офицеров середины XIX — начала XX вв. в системе высшего профессионального военного образования

Походяев Сергей Васильевич, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель;  
Масляков Владимир Анатольевич, начальник цикла  
Омский государственный технический университет

*Ключевые слова:* педагогическая подготовка, высшее профессиональное военное образование

В силу исторической необходимости служба офицера оформилась в профессиональную деятельность со своим специфическим содержанием, целями и мотивацией, профессиональным обликом субъекта уже в начале XVIII в., при Петре I. Высокие профессиональные требования к офицеру определили необходимость эффективной системы профессиональной подготовки.

К середине XIX в. профессиональная подготовка офицеров в России представляла собой стройную и логичную систему, однако она обладала при этом и рядом недостатков, мешавших дальнейшему и качественному ее развитию.

Реализация концепции педагогической подготовки офицеров в первую очередь касалась структуры и процесса получения специального военного образования, коренным образом изменившихся в ходе военной реформы 1862—1874 гг. Военная реформа фактически ввела педагогическую подготовку в состав квалификационных требований к офицеру, т.к. ее организаторы связывали реформирование армии с появлением офицерского корпуса нового качества. По замыслу реформаторов, обновленной армии требовался офицер, способный решать задачи обучения и воспитания любой сложности, самостоятельно планирующий, организующий и контролирующий образовательные процессы, знающий психологию и быт солдата, способный преодолевать сословные и классовые барьеры в армейской среде. Разумеется, эти представления являлись идеальными, однако они актуальны и сегодня, поэтому несомненный педагогический интерес представляют способы реализации концепции педагогической подготовки в системе профессионального военного образования.

Отделить вопросы педагогической подготовки офицера в целостном содержании непрерывного профессионального военного образования достаточно сложно. Фактически, педагогическая подготовка после военной реформы середины XIX в. оказалась интегрирована во все составляющие военно-профессиональной деятельности офицерского состава, но при этом она редко выделяется с помощью обособленного содержания или особых форм.

Обращаясь к теории и практике непрерывного профессионального образования офицера, отметим, что им посвящены работы, выполненные преимущественно в жанре исторического исследования. Следует, как мы считаем, выделить комплексные, системные исследования В. Ачалова [1], Л.Г. Бескровный [2], Ю.В. Братющенко [3], С.В. Волкова [5], Ю.А. Галушко, С. В Колесникова [6], В.Б. Задорожного [11], В.В. Иконова [14], А.И. Каменева [15], В.А. Машкина [17] и других авторов, раскрывающие сущность непрерывного профессионального образования офицера с точки зрения его основных структурных характеристик в их историческом развитии. Ученые касаются проблем формирования и развития образовательных учреждений, изменения состава слушателей и профессорско-преподавательского состава, отдельных вопросов обучения и воспитания. Работы перечисленных авторов позволяют выделить следующие признаки, с помощью которых можно обобщать и систематизировать педагогическую подготовку офицеров в системе непрерывного профессионального образования:

- степень организованности образовательных процессов, уровень собственной активности офицера и характер ведущих мотивов педагогической подготовки;
- цели и задачи педагогической подготовки;
- содержание педагогической подготовки, формы и методы его реализации.

Высшее профессиональное военное образование, как и сформированная в ходе военной реформы система повышения профессиональной квалификации офицеров, представляла собой совокупность образовательных процессов, в которых реализовывались квалификационные требования вышестоящей должности, учреждений их реализующих, а также органов управления. В России было создано шесть военных академий, включая Николаевскую Императорскую академию Генерального Штаба.

Исследователи системы высшего профессионального военного образования дореволюционной России А.Р. Вейсов [4], Н.А. Машкин [17] подчеркивают изначальное двойственное назначение военных ака-



демий. С одной стороны, это были специализированные профессиональные образовательные учреждения, комплектовавшие корпус офицеров Генерального Штаба, специальные рода войск, управления и штабы округов, частей и соединений, а с другой, военные академии были предназначены для распространения высшего образования университетского уровня в офицерской среде. Эта идея, в частности, отражена в Проекте положения о военной академии, изложенном в рапорте А. В. Жомини на высочайшее имя в 1826 г., а в дальнейшем она была закреплена легитимно в Своде военных постановлений 1869 г. [13; 23].

Уже в начале военной реформы Д. А. Милютиним была поставлена проблема неполного соответствия академического образования насущным потребностям реформируемой профессиональной деятельности офицера. «Офицер генерального штаба признавал своею обязанностью водить, располагать батальоны, но видел в этих батальонах только тактические единицы; внутреннее же устройство войск, быт и потребности солдата едва были знакомы ему; в самом управлении войсками, они почти не принимают участия. — цитирует военного министра Н. П. Глиноцкий. — Подобный порядок не мог продолжаться в виду реформ, предпринятых в последнее время. Уже самое учреждение должностей начальников дивизионных штабов потребовало от назначаемых в эти должности офицеров генерального штаба известной подготовки к административной деятельности и знакомства с внутренним бытом войск. Произведенное в последнее время слияние обеих отраслей штабной службы: дежурства и части генерального штаба, новые должности, установленные в военных округах, и другие преобразования должны были показать, что от офицеров Генерального штаба Правительство требует основательного ознакомления со всем механизмом внутреннего войскового управления» [7]. В это же время специальная конференция Николаевской Императорской академии Генерального Штаба, которая занималась вопросами развития этого учебного заведения, выносит следующую резолюцию: «...на обязанности генерального штаба в русской армии лежит не только вся распорядительная часть по передвижению войск, их расположению и действию, но на него возлагается и содействие занятиям по обучению войск. Так офицерам генерального штаба поручается редакция строевых уставов; на них лежит наблюдение за обучением и распространением в войсках грамотности; они же, преимущественно перед другими офицерами, занимаются преподаванием военных наук в юнкерских школах, кадетских корпусах, и наконец в самой Академии» [19]. От офицера — выпускника военной академии, таким образом, требовалась профессиональная компетентность в организации образовательных процессов в воинских частях и соединениях. Среди мер, обеспечивавших решение этой задачи, А. Р. Вейсов [4], Н. А. Машкин [17] выделяют:

— подчинение академий непосредственно соответствующему ведомству, которое было вправе регулировать

содержание образования, приводить его в соответствие с войсковым предназначением выпускника;

— установление высокого общеобразовательного ценза для поступающих, обеспечивающих теоретическую базу, возможности самообразования и научной деятельности слушателей;

— привлечение к преподаванию в академиях «научного сословия», создававшего образовательную среду.

Отметим тот факт, что в самом начале военной реформы преподавание в академиях было акцентировано на специальных дисциплинах, среди общеобразовательных же дисциплин, в особенности гуманитарных, на которых должна базироваться педагогическая подготовка офицера, в программы включались только русская словесность, история и география [10; 22].

С 1868 г. с учетом необходимости практико-ориентированной подготовки офицеров военные академии начинают работать с новыми штатами и по обновленным учебным программам [20]. Анализируя программы учебных дисциплин теоретического и практического курса ряда военных академий исследуемого периода, можно заключить, что педагогическое содержание, обеспечивавшее подготовку офицера к организации образовательных процессов и управлению ими, содержала, в основном, дисциплина «военное администрирование» [10; 21; 22]. Среди содержательных единиц, которые можно выделить на основе проведенного анализа, следует отметить:

— новейшие теории в области педагогики и психологии;

— основы управления обучением и воспитанием личного состава (особенно — педагогического целеполагания, контроля и методической работы);

— методику анализа и учета результатов боевой подготовки войск, оценки их обученности и боеспособности.

Определенную смысловую нагрузку в педагогической подготовке офицеров военных академий несли исторические дисциплины. Например, и общая история, и военная история, и дисциплины, посвященные развитию военного дела, формировали у слушателей комплексные представления о военных школах, как российских, так и зарубежных. Значение истории в формировании у слушателей военных академий целостного представления о военном искусстве, включающем знания о военно-педагогических школах, с которыми всегда связаны победы русского оружия, отмечал, в частности, Император Николай I, сыгравший одну из главных ролей в создании российской системы высшего профессионального военного образования [7]. Практическое воплощение этого принципа заметно в организации комплексного испытания для выпускников специального курса Николаевской академии Генерального штаба. Разрабатывая в ходе испытания решение стратегической задачи на уровне армейского корпуса, офицер обязан был раскрыть все вопросы подготовки войск к ее выполнению, в том числе — обучение и воспитание личного состава от момента комплектования части до готовности к выполнению боевой задачи [7; 8].

Фундаментальные исследования Л.Г. Бескровного [2], П.А. Зайончковского [12], одни из немногих, содержат упоминание о том, что военная реформа актуализировала задачу специальной методической подготовки офицеров в системе высшего профессионального военного образования. Эту задачу решал ключевой предмет учебного плана — «тактика», предусматривавший изучение методики комплексных тактических занятий, командно-штабных учений, военных игр и других интерактивных форм обучения. Само преподавание тактики, которое велось как на теоретическом, так и на практическом курсах военных академий, предусматривало разработку и использование новейших методов обучения и воспитания, при этом офицеры последовательно выступали в роли обучаемых, а затем — руководителей занятий. Кроме того, военные академии рассматривались как система подготовки педагогических кадров для военных и юнкерских училищ. Практический курс подготовки слушателей, в частности, предусматривал чтение лекций в военных и юнкерских училищах, а также проведение занятий в самой академии.

Организуя педагогическую подготовку офицеров, руководство и педагогические коллективы военных академий основывались на том, что это многоступенчатый процесс, опирающийся на результаты общего и профессионального образования и самообразования офицера, его служебной практики и войскового опыта. Так, Положения о военных академиях, разработанные уже после реформы середины XIX — начала XX вв., содержат обязательные требования к служебному цензу офицера, поступающего в академию (от 4 до 6 лет, из которых не менее половины — на строевых должностях) [23].

Определенные представления об организации преемственности в педагогической подготовке офицеров дают описания вступительных испытаний и порядка подготовки кандидатов, охарактеризованные в работах Н.Н. Головина [8], Д.С. Марголина [16], Н.Н. Мельницкого [18]. Так, установленный вступительный балл и необходимый для поступления общеобразовательный минимум позволял поступать в академию только офицерам с достаточно высокой общеобразовательной и, особенно, гуманитарной подготовкой. В ходе вступительных экзаменов и конкурса оценивались владение русской словесностью и письмом, знаниями в области отечественной и зарубежной истории, философии, риторики и логики. Процедура конкурсного отбора была построена таким образом, что поступить в академию мог только офицер, готовый и способный к самообразованию, самостоятельному решению сложных научных проблем. Программы вступительных экзаменов разбирались и осваивались кандидатами самостоятельно в ходе специального подготовительного отпуска сроком в 4 месяца.

Несмотря на целый ряд позитивных идей в исследуемой нами области, высшее военное образование дореволюционной России, тем не менее, не смогло полностью решить проблему педагогической подготовки офицера, адекватной требованиям военной действительности. Этот

факт, в частности, отражают работы военных аналитиков (Л.Г. Бескровный [4], Н.Н. Головин [8], А.И. Деникин [9] и др.), изучавших состояние Российской армии накануне русско-японской и Первой мировой войн. Военная наука того времени не смогла оценить значение педагогической составляющей профессиональной деятельности офицера, которое ярко определило себя как в ходе обеих войн. В результате высшее профессиональное военное образование, акцентирующее внимание на вопросах стратегии и тактики, не имело специальной дисциплины, объединяющей психолого-педагогическое содержание. Испытывая дефицит учебного времени, организаторы академического образования не учли опыт наиболее успешных российских военных практик: А.В. Суворова, Ф.Ф. Ушакова и других полководцев, в которых педагогическая составляющая имела выраженный приоритет.

Сегодня высшее профессиональное военное образование меняется вообще без учета педагогической составляющей профессиональной деятельности офицера. Значительно сокращенное в процессе военной реформы, обучение офицера в академии дает ему только специальные знания, связанные с управлением в оперативном и стратегическом звене при решении боевых задач, без учета его функций организатора и руководителя образовательными процессами в войсках.

Обобщая сведения о педагогической подготовке офицеров в военных академиях России в исследуемый нами период, сформулируем следующие выводы.

Целями педагогической подготовки офицеров являлась их подготовка к организации обучения и воспитания личного состава в масштабах воинских частей и соединений, а также подготовка педагогического состава для системы военного образования.

Содержание педагогической подготовки составляли знания, представления и практические навыки офицера в области организации образовательных процессов и управления ими, контроля и оценки результатов боевой подготовки, методики разработки и использования новых способов обучения и воспитания личного состава. Кроме того, оно включало общие знания, умения и навыки, позволяющие офицеру активно вести педагогическое самообразование и научную деятельность.

Содержание педагогической подготовки не реализовывалось в специальной дисциплине учебного плана, а было интегрировано в дисциплины теоретического и практического курса. Основными формами его реализации можно считать: специальные разделы учебных дисциплин (тактика, администрирование и др.), практическую работу офицеров в роли преподавателей военных и юнкерских училищ, решение комплексных тактических задач с педагогическими аспектами.

В ходе педагогической подготовки офицеров в высшем профессиональном военном образовании использовались преимущественно такие методы, как отбор для обучения кандидатов с высокой гуманитарной подготовкой, спо-

собных к самообразованию и самостоятельной научно-исследовательской деятельности; создание воспитывающей педагогической среды; формирование представлений

о военном искусстве как сложном явлении с педагогическими составляющими, а также вовлечение офицеров в практическую педагогическую деятельность.

### Литература:

1. Ачалов В. Всероссийское офицерское собрание: вчера, сегодня, завтра / В. Ачалов. — Казань, 1998. — 272 с.
2. Бескровный Л. Г. Военное образование в России в XIX веке. Доклад на секции сравнительной военной истории XIII Междунар. конгресса исторических наук. — М., 1970. — 14 с.
3. Братющенко Ю. В. Очерки истории военной кооперации в России (1865–1935 гг.) / Ю. В. Братющенко. — СПб., 2000. — 460 с.
4. Вейсов А. Р. Высшее военное образование в Российской империи (1832–1917 гг.): историческое исследование: автореф. дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Вейсов Александр Рустемович. — М., 2012–23 с.
5. Волков С. В. Русский офицерский корпус / С. В. Волков. — М.: Центрполиграф, 2003. — 414 с.
6. Галушко Ю. А., Колесников, С. В. Школа российского офицерства: исторический справочник / Ю. А. Галушко, С. В. Колесников. — М.: Русский мир, 1993. — 222 с.
7. Глиноецкий Н. П. Исторический очерк Николаевской академии генерального штаба [Электронный ресурс] / Н. П. Глиноецкий / art of war. — Код доступа: [http://artofwar.ru/k/kamenew\\_anatolij\\_iwanowich/istoricheskijocherknikolaewskojagsh.shtml](http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/istoricheskijocherknikolaewskojagsh.shtml).
8. Головин Н. Н. Высшая военная школа / Н. Головин, орд. проф. Имп. Николаев. воен. акад.: сб. статей. — СПб.: Экон. типо-лит., 1914. — 126 с.
9. Деникин А. И. Старая армия. Офицеры / А. И. Деникин. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 512 с.
10. Доклады о составлении учебных программ академии и училища / Михайловская артиллерийская академия / РГВИА. Ф. 310. 3857 ед. хр. 1803–1925 гг. Оп. 1. Д. 34. Л. 21–27.
11. Задорожный В. Б. Из истории подготовки офицерских кадров России / В. Б. Задорожный. — Новосибирск: НВИ, 1990. — 384 с.
12. Зайончковский П. А. Военные реформы 1860–1870 гг. в России / П. А. Зайончковский. — М.: Изд-во Московского Ун-та, 1952. — 375 с.
13. Записки и проект генерала А.-Г. В. Жомини об учреждении военной академии (1826–1830) / Николаевская военная академия / РГВИА. Ф. 544, 2261 ед. хр., 1826–1922 гг., Оп. 2. Д. 12. Л. 19–26.
14. Ионов В. В. Подготовка военных кадров в России (XIX — начало XX вв.): автореф. дис. ...д-ра ист. наук: 07.00.02 / Ионов Виктор Владимирович. — СПб., 1998. — 42 с.
15. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в России / А. И. Каменев. — М.: ВПА им. Ленина, 1990. — 195 с.
16. Марголин Д. С. Программы и правила для поступления в военные пехотные, кавалерийские, артиллерийские и технические училища и офицерские школы, а также в военные и морскую академии: С новейшими узаконениями, разъясн. и доп. 7-е изд. / сост. Д. Марголин. — Киев: Изд-во И. И. Самоненко, 1916. — 144 с.
17. Машкин Н. А. Высшая военная школа Российской Империи XIX-начала XX века / Н. А. Машкин. — М.: Академия, 1997. — 347 с.
18. Мельницкий Н. Н. Сборник сведений о военно-учебных заведениях в России (сухопутного ведомства): в 4 т.: в 6 ч. Т. 1: Ч. 2. / Н. Н. Мельницкий. — СПб.: Тип. военн. ведом., 1857. — 128 с.
19. Отчет о занятиях Конференции Николаевской академии Генерального штаба за 1962–1963 уч. год / Николаевская военная академия / РГВИА. Ф. 544. 2261 ед. хр., 1826–1922 гг. Оп. 3. Д. 57. Л. 11.
20. Приказы по Николаевской академии генерального штаба / Николаевская военная академия / РГВИА. Ф. 544. 2261 ед. хр. 1826–1922 гг. Оп. 1. Д. 1056. Л. 3.
21. Программы по отдельным дисциплинам / Николаевская инженерная академия и училище / РГВИА. Ф. 351. 1862 ед. хр. 1822–1918 гг. Оп. 1. Д. 21. Л. 15–22.
22. Программы по учебным военным дисциплинам, методические установки по проведению занятий / Николаевская военная академия / РГВИА. Ф. 544. 2261 ед. хр. 1826–1922 гг. Оп. 3. Д. 17. Л. 30.
23. Свод военных постановлений 1869 г. Изд-е второе (по 1 января 1896 г.). Часть четвертая. Военные заведения. Книга XV — Заведения военно-учебные. — СПб.: Государственная типография, 1896. — 429 с.

### 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

#### Использование агроэкологических опытов в учебном процессе

Кузнецов Геннадий Тарасович, кандидат биологических наук, доцент  
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Буденновске

Вопросам подготовки кадров в России традиционно уделяется большое внимание. Особенно бурные дискуссии по этому вопросу были развернуты в связи с принятием нового закона об образовании, который вступил в силу с 1 сентября 2013 года.

С целью повышения качества образования и развития заинтересованности учащихся в изучении базовых дисциплин, нами были организованы экспериментальные занятия. В частности, это были полевые опыты с сельскохозяйственными культурами, перспективными для нашего региона. В ходе этих исследований отрабатывались методические и организационные вопросы по проведению лабораторных и полевых опытов со студентами, будущими экономистами, агрономами и учителями. Работы. В основном проводились на двух культурах: кунжуте и хлопчатнике. Эти культуры перспективны для южных регионов России. Опыт подготовки кадров для работы с этими культурами отсутствовал. За последние пятнадцать лет нами проведены десятки опытов по изучению агротехники этих культур, влиянию отдельных факторов на их рост, развитие и урожайность применительно к нашему региону.

Следует отметить, что хлопководством на Юге России начали заниматься с конца 18 века. Максимальные площади (до 120 тыс.га) засеивались хлопком в 30 годы 20 века. Значительный вклад в эту работу внес Н.И. Вавилов. В г. Буденновске есть улица Вавилова и домик, в котором он останавливался. В библиотеке Прикумской опытной станции сохранились книги, подписанные его рукой. Один из корпусов филиала Ставропольского государственного педагогического института в Буденновске также расположен на улице Вавилова. Поэтому понятен особый интерес к работам Н.И. Вавилова [2, с. 423].

Для возрождения хлопководства нами были просмотрены несколько тысяч сортов хлопчатника и отобраны более перспективные для нашего региона. Студенческие опыты проводились в основном с отечественными сортами, созданными в Краснодаре, Астрахани и Ставропольском крае. Посевы осуществлялись на землях Прикумской опытной станции и Прасковейского сельскохозяйственного техникума. Площади опытов составляли от нескольких десятков квадратных метров до десятков гектар. Проработаны следующие направления исследо-

ваний: влияние густоты стояния на урожайность, действие подкормок местными удобрениями, предпосевная обработка, лунные циклы и др. С методической стороны были выбраны четкие количественные показатели, позволяющие сравнивать результаты. Фиксировалась энергия прорастания (количество всходов на определенное число), сроки наступления фаз, урожайность, выход волокна и др. Это позволяло наглядно определять эффективность проводимых мероприятий.

При оценке влияния густоты стояния на урожайность оценивались следующие показатели: среднее число коробочек на одно растение, средний вес коробочек и урожайность на один гектар. Опыты проводились на делянках размером 12Х30 м при богарном выращивании. Сорт Ас. 6 из Астрахани относится к средневолокнистым с волокном 4 типа. Результаты работы позволяют утверждать, что целесообразно добиваться густоты стояния порядка 110 тысяч растений на один гектар площади посева. Густота стояния, составляющая более 230 тысяч растений на один гектар, снижает рентабельность из-за перерасхода семян [3, с. 11–12].

#### *Опыт использования местных удобрений*

В качестве удобрений использовался перегоревший навоз и свежий коровяк, замоченный водой из расчета 30 л на два ведра коровяка. Раствор готовился за 3–5 дней перед внесением в почву. При подкормке этот раствор разбавлялся в отношении 1:10 и вносился в борозды из расчета 10л на 4 метра.

Перегной вносился в борозды в соответствии с расчетом 21 г на метр или 294 кг на 1 гектар. Подкормка перегноем была проведена 8 июля с последующим поливом по рядкам (табл. 1). Раствор навоза был внесен в период формирования коробочек 2 августа. Опыт закладывался в четырех повторностях. Каждая повторность — это рядок 12 м.

Контролем служили 2 варианта: без удобрений и ряды, политые водой в том же объеме, что и при внесении удобрений. Показатели взяты по 15 промерам. Опыт показывает, что местные удобрения и полив могут оказаться решающим фактором в рентабельности культуры в регионе.

Таблица 1

Влияние подкормки перегноем (сорт «Югтекс-2»)

Варианты	Урожай в ц/га	% раскрытия коробочек на 1.10	Масса 10 коробочек в г	Высота в сантиметрах	Число коробочек на одно раскрытие	Число бутонов
Контроль	14,05	67,7	34,2	47,9	8,7	0,9
Вода	24,8	61	42,7	47,6	9,5	1,15
Удобрения	34,6	66,7	38,8	45,0	8,5	0,65

Таблица 2

Влияние подкормки коровяком

Сорта	Урожайность в ц/га	Урожайность в ц/га
	Контроль	Опыт
Киргиз-3	8,5	12,5
Ан-Чилеки	14,2	21,9
Ас-4	10,5	17,1
Ас-6	11,7	13,1

### Влияние Лунного цикла на динамику роста и развития кунжута и хлопчатника

Для проведения опыта с кунжутом были выбраны делянки длиной 4 метра и с расстоянием между рядами — 0.9 метров. На каждой из делянок было высеяно по 12 граммов семян в предварительно политые рядки. Сроки сева: 23.04 в фазу убывания Луны; 07.05 в фазу новолуния; 14.05 в фазу роста Луны и 22.05 — в полнолуние. Самая низкая всхожесть отмечена в новолуние, это в более, чем в три раза ниже, чем в полнолуние. В последующем эти растения отставали в развитии и имели меньше стручков на стебле. На остальных делянках приходилось прореживать растения. В целом, в новолуние семена сформировались у 16 растений, в фазу убывания — у 37 растений, в период роста — у 55 растений, в полнолуние — у 69 растений.

Медленная всхожесть в новолуние способствует выклеиванию семян птицами и поеданию вредителями. Все эти факторы приводят к резкому снижению урожая. Таким образом, рентабельность культуры может оказаться сниженной из-за неправильно выбранных сроков сева, не учитывающих лунных фаз.

Для проведения опыта с хлопчатником использовались семена, пролежавшие 8 лет. Было взято две группы семян. Это гибриды тонковолокнистого и средневолокнистого вида и сорт МЛ-181. Закладка опыта проводилась в начале очередной лунной фазы. Семена раскладывались в чашках Петри, в четырех повторностях по 30 семян каждой разновидности. На пятый день каждой фазы луны проводились измерения длины корней у проросших семян и определялся процент взошедших семян. Результаты приведены в таблице 3.

В каждой повторности, как для гибридов, так и для семян сорта МЛ-181, отмечено положительное влияние на рост корней любой фазы Луны, кроме новолуния. Наиболее благоприятна для роста корней фаза роста Луны и полнолуние. Из таблицы видно, что у гибридов в фазе убывания увеличивается всхожесть на 19.5% по сравнению с фазой новолуния. В фазе полнолуния — на 25,8%, а фазе роста — на 30.8%. Суммарная длина корней при убывающей Луне вырастает в 6.9 раза, при полнолунии — в 15.2 раза, а в фазе роста — в 15.6 раз по сравнению с новолунием.

Для сорта МЛ-181 при убывающей Луне по сравнению с новолунием всхожесть увеличивается на 18.3%,

Таблица 3

Влияние фаз Луны на развитие хлопчатника

Фазы Луны	Длина в мм		% взошедших семян	
	Гибрид	МЛ — 181	Гибрид	МЛ — 181
Последняя четверть	481	372	27	30.8
Новолуние	70	199	7,5	12,5
Первая четверть	1089	1661	38,3	81,7
Полнолуние	1063	1986	33,3	91,9



Таблица 4

Влияние предпосевной обработки семян под пирамидой на урожайность хлопчатника

Сорта и линии	Коробочек на одном растении		Масса 10 коробочек в г		% раскрытия коробочек на 1.10		Урожай в ц/га	
	к	о	к	о	к	о	к	о
32 линия	5,15	7,8	46,3	54,2	53,4	57,2	11,7	20,84
37 линия	4,6	6,6	32,0	45,5	56,1	62,0	6,7	21,7
P/X 95	6,6	4,4	42,4	46,6	35,4	76,2	9,4	11,02
35 линия	7,3	15,1	43,0	58,5	42,8	40,0	10,2	22,5

при росте Луны всхожесть возрастает на 69,2%, при полнолунии — на 79,4%. Суммарная длина корней при убывании по сравнению с новолунием возросла в 1.9 раза, при росте Луны — в 8.4 раза, а при полнолунии — в 10 раз.

Таким образом, становится ясно, что рост хлопчатника, как южной культуры, очень чувствителен к фазам Луны. Его сев целесообразно проводить в период роста Луны или при полнолунии [1, с. 81–83].

#### **Предпосевная обработка семян хлопчатника под пирамидой**

Рекомендации о предпосевной обработке семян под пирамидой даны в журнале «Наука и религия» № 4 за 1998 год. Нами была изготовлена четырехгранная пирамида из картона и оклеена с внутренней стороны фольгой. Высота пирамиды была 75 см, а сторона основания — 50 см. Продолжительность экспозиции семян под пирамидой составляла 7 суток на земляной поверхности. В контроле высевались семена тех же сотов без обработки. Образцы высевали на стандартных делянках в один ряд длиной 6 метров. Результаты опытов представлены в табл. 4.

Среднее число коробочек на 1 растение и масса 10 раскрытых коробочек определялись по 30 промерам модельных растений. Растения из обработанных семян значительно превосходили контрольные по высоте, но примерно на 10 дней отставали по фенологии. Одно-типной реакции не отмечено в опытах у сорта P/X 95, где количество коробочек на 1 растение в опыте оказалось меньше, чем в контроле, а у линии 35 — ниже % раскрываемости. По испытанным сортам получен заметный эффект предпосевной обработки семян под пирамидой, что может использоваться как эффективный экологически безопасный агроприем при выращивании хлопчатника.

Учет других экологических факторов при изучении природных процессов представлен в работах 1, 2, 3.

Проведенные опыты достаточно просты в исполнении и могут проводиться в других регионах и на других культурах. Подобные работы формируют у студентов интерес к экспериментальной работе, умение поставить опыт, организовать наблюдения и оформить их в виде регулярных дневниковых записей с последующим анализом результатов в виде научных докладов и статей.

#### **Литература:**

1. Кузнецов Г. Т. Метод инвентаризации отдельных групп животных на ограниченной территории. «Вестник зоологии», 1986, № 3 с. 81–83
2. Кузнецов Г. Т. Использование зоотоксинов при работе с растениями. Тезисы сб. Защита растений в условиях реформирования агропромышленного комплекса: экономика, эффективность, экологичность. Всероссийский съезд по защите растений. — С. — Петербург, 1995. с. 423
3. Мярцева С. Н., Кузнецов Г. Т. Биологически активные вещества в защите сельскохозяйственных культур от вредителей. — Информационный бюллетень «Тасис», № 10–11; 1996, с. 11–12

## Использование технологических вариантов обучения в образовательном процессе

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;  
Лукьянченко Алла Анатольевна, учитель начальных классов;  
Бондаренко Ирина Васильевна, учитель начальных классов;  
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 25» (г. Старый Оскол)

*Если цель заключена в действии — это игра, если же действие осуществляется ради цели — это работа.*

*Э. Шартье*

Одним из важнейших средств подъема эффективности обучения является повышение познавательного интереса к предмету. Обучая, учитель, сознательно или нет, стихийно или целенаправленно формирует у учащихся отношение к этому предмету, и это отношение становится важным результатом его работы, от него во многом зависит качество овладения своим предметом. Новое всегда рождает любопытство, которое переходит в любознательность, при проявлении которой учащиеся стремятся к получению новых знаний, а их надо добыть; в результате возникает начальный этап деятельности, этим отличается любознательность от любопытства. Этот метод кратковременный, и творческая деятельность возникает только при наличии интереса к предмету. Процесс формирования познавательного интереса к предмету происходит под влиянием многих факторов — это содержание и структура учебного предмета, методы обучения, учебно-познавательная деятельность учащихся, условия обучения, взаимоотношения учителя и учащихся. Учитель должен уметь удовлетворять потребности учащихся в определенном уровне знаний, умений и навыков, который позволит или быть востребованным, успешно адаптироваться в социальной жизни, быть полезным обществу и государству.

Внедрение в школу новых образовательных технологий предъявляет весьма высокие требования к профессиональному уровню учителя. Он должен быть глубоко осведомлен в вопросах методологии научного познания, уметь проникать во внутренний мир школьника; тонко чувствовать проблемность ситуации, с которой сталкиваются ученики, выполнять в учебном процессе функции координатора и партнера; проявлять терпимость к ошибкам детей, когда они пытаются найти собственное решение. Каждый учитель должен думать об эффективности урока, в процессе которого нужно не только добиваться усвоения учащимися учебного материала, но и контролировать уровень знаний.

Для этого на своих уроках мы используем разные информационные технологии — все технологии, использующие специальные технические средства (ЭВМ, аудио, видео, кино). Учебное кино — наиболее значимое наглядное средство обучения. Оно позволяет учащимся ближе всего подойти к непосредственному восприятию

действительности, не выходя из класса. Это — окно в мир. Использование кино в учебных целях способствует повышению эффективности усвоения материала. Восприятие киноматериала происходит через несколько стадий: установка учащихся перед просмотром (постановка вопросов и заданий для учащихся, и предварительное осмысление их — что надо делать во время просмотра фильма), сам просмотр и оперирование полученными образами после просмотра (ответы на вопросы). Учебное кино, телевидение и видеозапись имеют много общего. Эти средства дают возможность показать явления в динамике, что недоступно статистическими экранными средствами. Видеозаписи позволяют решать исконно трудные задачи учебного процесса, успешно используются во внеурочной работе с учащимися, могут документально зафиксировать события и факты из жизни. На уроках окружающего мира в 4 классе при изучении темы: «Полезные ископаемые» использую видеофильм о работе ОЭМК, созданный самими учащимися.

В последнее время усилился интерес к применению персональных компьютеров. Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций.

Компьютерная технология может осуществляться в трех вариантах:

1 — как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач)

2 — как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии.

3 — как монотехнология (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, опираются на применение компьютера).

Возможность использования ПК:

Во-первых, это удобно, наглядно и практично

Во-вторых, это повышает интерес и творческую активность учащихся

В-третьих, использование ПК усиливает интеграционную составляющую обучения, так как в дальнейшем

учащиеся смогут применять полученные навыки и умения.

Использование учителем начальных классов текстового редактора MS Word помогает подготовиться к уроку, например, написание конспекта, разработка проверочных и самостоятельных работ; подготовка самого урока; составление раздаточного материала: карточки, индивидуальные задания.

Microsoft PowerPoint — прекрасное средство для подготовки презентаций, краткого конспекта темы, которые можно использовать на уроке. Компьютерные презентации получили распространение как форма наглядного иллюстрированного материала. Их можно использовать для сопровождения научного доклада, совещания, лекции. В качестве источников для создания компьютерных презентаций могут быть использованы самые различные источники:

- учебники и учебные пособия
- энциклопедические издания
- мультимедийные произведения на компакт-дисках
- рекламные проспекты и буклеты

Основной элемент презентаций — слайд, в который монтируют предварительно отсканированные изображения и авторский текст. PowerPoint содержит комплект шаблонов слайдов со стандартными шрифтами, заголовками, фоном. Для каждого слайда добавляются стандартные анимационные эффекты, рисунки и надписи появляются с разной скоростью слева, сверху, снизу, из центра в избранной последовательности. Они могут располагаться рядом, каскадом в выбранной последовательности.

Создание учебных презентаций очень привлекает учащихся. Интерес к ним намного превосходит традиционные наглядные пособия. Учащимися 3–4 классов были созданы презентации по разделам: «Природные зоны России», «Глобальные проблемы человечества». На уроках окружающего мира эффективно компьютерное тестирование, с его помощью можно проверить уровень обученности учащихся по теме, целому разделу.

Компьютер можно использовать на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. В отсутствии программного обеспечения в обучении младших школьников можно использовать общедоступные средства MS Office, также применима программа MS Excel для обработки информации.

Для целого ряда традиционно перерабатываемой информации с помощью компьютера учащиеся выполняют такие задания как написание докладов, рефератов. Особенно это практикуется в 4 классах. При компьютерном обучении каждый ученик сможет почувствовать вкус научного открытия. Школьник виртуально может перевоплотиться в ученого, исследователя, путешественника. С помощью специальных компьютерных программ можно смоделировать ситуацию, увидеть анимационные ролики, совершить прогулку или путешествие.

В настоящее время появились мультимедийные учебники. Электронная версия разработана республикан-

ским мультимедиа-центром Министерства образования РФ, входящего в федеральный комплект учебников, и в полном соответствии с обязательным минимумом содержания образования и учебной программой по предмету. Структура электронной версии:

- собственно иллюстрированный текст учебника
- мультимедиа курс
- интерактивный практикум
- контрольные вопросы и тесты
- словарь терминов и понятий

Мультимедиа курс в наглядной, легкодоступной форме дает представление о той или иной теме в целом. В каждой теме курса можно познакомиться в наглядной и образной форме с основными элементами ее содержания с помощью иллюстраций, анимаций, видеофрагментов, имеется возможность подключить дикторский текст.

Наглядное представление учебного материала и игровые материалы курса повышают мотивацию обучения. Практическая деятельность учащихся активизирует их познавательные возможности. Видео и фото материалы развивают их образное мышление, формируют полноценные общие и единичные представления. Таблицы и схемы систематизируют полученные знания.

Мультимедийные учебники обновляются значительно быстрее, для их выпуска не нужно прибегать к услугам типографии. Для электронного учебника достаточно лазерного диска с новым материалом, который безболезненно может быть включен в оболочку «вечнозеленого» учебника. Возможности электронного учебника достаточно широки, что позволяет использовать его дома в процессе подготовки домашнего задания, повторение пройденного на уроке, а также выполнение практических и творческих работ.

Интернет все больше и больше проникает в нашу повседневную жизнь. В связи с тем, что в число потенциальных пользователей сети включаются школьники, требуется уделять большое внимание использованию Интернет как глобального источника информации. Это не та информация, что им навязывают средства массовой информации, к которой они все больше и больше утрачивают доверие. Разброс поиска очень велик, и информация, представленная в Сети несколько выше, так как там они могут найти больше информации по одному и тому же вопросу. Не исключено, что информация может оказаться ложной. Это говорит о том, что, если Сеть усиливает возможности человека осуществлять свои права или злоупотреблять ими, предполагается, что люди должны нести большую ответственность за свои действия и за мир, который они создают. Интересно высказывание одного школьника, ведущего собственный Web-сайт Алексея Александрова: «То, что в Интернет много мусора, не должно нас толкать на борьбу с ним, надо делать свое дело, а утилизация мусора — естественный процесс, как и образование перегноя в почве».

Несомненно, компьютерные знания не всегда будут радовать учителей и родителей, и поэтому интерес школь-

ников лучше направлять в нужное русло, чему будет способствовать компьютерный курс. Новые технологии необходимо вводить в школьное обучение. Это создает новую образовательную среду для учащихся, обеспечивает вос-

питание и развитие учащихся, увеличивает развитие интеллектуальных, творческих способностей, развития эмоциональной сферы.

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Формы взаимодействия ДОУ с родителями

Бражицкая Анна Антоновна, воспитатель;  
Корнеева Елена Вячеславовна, педагог-психолог  
МБУ № 43 «Гнездышко» (г. Тольятти, Самарская обл.)

**К**оллектив МБУ д/с № 43 «Гнездышко» Центрального района г. о. Тольятти большое внимание уделяет взаимодействию с семьей, родителями воспитанников, ищет новые формы работы.

Семья и дошкольное учреждение — два ключевых института социализации ребенка, но только дополняя друг друга они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

В нашем дошкольном учреждении был разработан проект эффективной системы взаимодействия родителей, детей и дошкольного учреждения «Я, ты, он, она — вместе дружная семья».

Проект реализуется совместными усилиями педагогов, родителей и детей. Взаимодействие строится на принципах взаимопонимания, взаимного уважения и доверия, поддержки и партнерства, взаимответственности.

#### Цели и задачи проекта:

установить партнерские отношения с семьей ребенка, объединить усилия для развития и воспитания детей, создать атмосферу общности интересов, эмоциональной поддержки;

— научить родителей жить и быть счастливыми вместе с детьми в современных условиях социума;

— способствовать улучшению детско-родительских отношений;

— изучить и обобщить лучший опыт семейного воспитания.

В своей работе мы используем разнообразные формы работы с семьей. Расскажем о некоторых из них.

**Индивидуальные консультации** (педагогов и специалистов), **вечерние беседы с родителями**. В индивидуальных беседах с педагогами и специалистами родители получают информацию о ребенке, его достижениях и перспективах, советы и рекомендации.

**Семейный клуб**. Педагоги, специалисты и родители свободно обсуждают насущные проблемы, вопросы воспитания и развития детей, отдыхают от домашних забот, занимаются творчеством: рисуют, поют и др. Встречи в семейном клубе проводятся ежемесячно, темы самые разнообразные («Воспитываем играя», «Семейные традиции», «Семейный досуг», «Развиваем творческие способности», «Экологические походы», «Спорт — это

долголетие» и др.) Программа встреч составляется в зависимости от особенностей и потребностей разных категорий родителей (многодетных родителей, разведенных женщин, одиноких отцов, вдов и т. п.)

**Родительские собрания**. Это теплые дружеские встречи, где за чашечкой чая обсуждаются волнующие вопросы воспитания детей. Родители делятся опытом решения педагогических проблем, получают психолого-педагогические знания, а главное, вырабатывают единые с педагогом подходы к воспитанию детей в детском саду и семье. Эти встречи мы называем семейными гостиними.

Решение о проведении **семейных гостиных** было принято на педагогическом совете. Многие педагоги сетовали на родителей, не посещающих собрания. Вопрос был вынесен на педагогический совет. В ходе его обсуждения стало очевидно — необходимо искать новые формы взаимодействия с родителями и пути сближения с семьей.

Мы прослушали курс лекций и посетили семинар «Способы решения актуальных проблем дошкольного образования в условиях реализации ФГТ» (ведущий Доронова Татьяна Николаевна, к.п.н. заведующий отделом образования Министерства науки и образования РФ, автор программ «Радуга», «Из детства в отрочество», «Успех»). Доронова Т. Н. большое внимание уделила вопросу «Взаимодействие ДОУ и семьи в современных условиях». Наши педагоги приобрели литературу.

Мы были приятно удивлены теми знаниями, которые почерпнули. И поняли, что к родителям надо идти с открытым сердцем. Человек открывается, когда видит, что собеседник заинтересован в его проблеме и хочет помочь, а если это происходит за **круглым столом** да за чашечкой горячего чая — проблема становится небольшим недоразумением. Приведем пример семейной гостиной в старшей группе «Ромашки».

#### Семейная гостиная. Тема «Семейные традиции»

**Цель:** содействовать возрождению лучших отечественных традиций семейного воспитания, помочь родителям в овладении навыками творческой семейной педагогики.

#### Задачи:

1. Повышать интерес родителей к вопросам воспитания детей.



2. Помочь в овладении навыками совместного проживания с детьми семейных событий: будничных и праздничных.

3. Дать понять, что именно родителями закладываются основы характера и нравственности у ребенка.

4. Помочь родителям в понимании коллективного труда и радости совместного творчества (поделки с детьми).

#### Подготовка.

1. Обсудить с родителями вопросы подготовки к семейной гостиной.

2. Выбрать ответственных членов родительского комитета за организацию:

— выставки «Делаем вместе с детьми» (поделки из природного и бросового материала);

— сладкого стола (выпечка, напитки);

— игр, викторин, фокусов для детей.

3. Провести беседу с детьми на тему «Семейные традиции, что это?»

4. Записать на магнитофон ответы детей на вопросы:

— Вы любите праздники? Какие праздники бывают у вас дома?

— Приходилось ли вам отмечать праздники вместе со взрослыми, сидеть с ними за одним праздничным столом? Что на таком празднике вам больше всего понравилось (запомнилось)?

— Любите ли вы подарки? К вам пришли гости, вручите подарки, нужно ли их тут же разворачивать? Что вы скажите, если вам подарили такую же книжку, игрушку, которая у вас уже есть?

5. Организовать с детьми чтение художественной литературы по теме семейной гостиной.

6. Вместе с детьми оформить приглашения в виде открытки с изображением руки ребенка, каждый пальчик которого символизирует члена его семьи.

7. Подготовить плакаты: «Единственная настоящая роскошь — это роскошь человеческого общения» (Антуан де Сент-Экзюпери), «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома» (А. Н. Толстой).

8. Празднично украсить группу (рисунки детей, совместные поделки родителей и детей, воздушные шары).

9. Подготовить столы для проведения семейной гостиной, разложить на них все необходимое для участия родителей в ее работе.

#### ХОД СЕМЕЙНОЙ ГОСТИНОЙ.

«Единственная настоящая роскошь — это роскошь человеческого общения». Умеем ли мы пользоваться этой роскошью в своих семьях, в кругу друзей, учим ли мы этому своих детей?

Сегодня мы поговорим о семейных традициях. Семейные традиции — это не только праздники, хотя именно о них мы будем говорить больше всего, но и традиционный обряд каждое воскресенье, когда вся семья в сборе.

Нужно ли организовывать праздники для семьи? Могут ли они помочь в воспитании положительных черт характера у ребенка?

#### Обмен мнениями.

Прослушивание магнитофонной записи ответов детей на вопросы: Вы любите праздники? Какие праздники бывают у вас дома? и т. п.

Ребенку для полноценного развития праздник необходим как воздух. И наоборот, «...тускло и серо было бы это детство, если бы из него выбросили праздники», — писал К. Д. Ушинский.

Помогают ли праздники в воспитании детей? Загадки, викторины, познавательные игры развивают ум ребенка. В доме праздник — нужно подготовить подарки, убрать и украсить квартиру. Так совместный труд входит в жизнь ребенка. Когда мы рисуем, поем, читаем стихи, танцуем, слушаем музыку, разве не воспитываем мы своих детей эстетически? Какой праздник проходит без веселых, подвижных игр? Ловкость и сообразительность способствуют здоровому росту ребенка. И еще семья — это коллектив. В праздничных заботах ярко проявляется воспитательное богатство коллективной работы.

— Можно ли посадить за один стол со взрослыми детей? В каких случаях да, в каких — нет?

#### Обмен мнениями.

Прослушивание магнитофонной записи ответов детей на вопросы: Приходилось ли вам отмечать праздники вместе со взрослыми, сидеть с ними за одним праздничным столом? Что на таком празднике вам больше всего понравилось (запомнилось)?

Как ни странно, но и детские праздники взрослые, бывают, устраивают для самих себя. У взрослых свои интересы, разговоры, и детям на таких праздниках скучно.

Часто на взрослых праздниках ребенок оказывается в центре внимания, что развивает в нем нескромность и развязность. О таком празднике рассказывает С. В. Михалков в стихотворении «Бедный Костя». (Одна из мам читает стихотворение С. В. Михалкова «Бедный Костя».)

— Как, по-вашему, нужно ли украшать квартиру к празднику? Для чего? Как?

#### Обмен мнениями.

От этого во многом зависит настроение гостей, а мы, увлекая детей общим делом, развиваем их творческие способности.

В праздники мы дарим своим детям подарки, они любят и всегда с нетерпением ждут. Какие подарки вы предпочитаете дарить детям?

#### Ответы родителей.

Если вы дарите игрушки, то она должна развивать мышление, внимание, память ребенка. Не забудьте о мячах, скакалках, альбомах для рисования, фломастерах, книгах, кассетах с записями сказок и детских песен. Мальчикам можно подарить самый простой набор инструментов: молоток, клещи, плоскозубцы, отвертку небольших размеров. Конечно, подарки детям отнюдь не баловство, но именно подарками легко избаловать детей.

— Как вы считаете, умеет ли ваш ребенок принимать подарки? Обращаете ли вы на это внимание?

#### Ответы родителей.

Прослушивание магнитофонной записи ответов детей на вопросы: Любите ли вы подарки? К вам пришли гости, вручите подарки, нужно ли их тут же разворачивать? Что вы скажите, если вам подарили такую же книжку, игрушку, которая у вас уже есть?

#### Музыкальная пауза.

В каждой семье праздники проходят по-своему. Как отметить день рождения ребенка или Новый год, 8 Марта, чтобы было интересно, запомнилось надолго? Какие традиции есть в вашей семье?

#### Обмен опытом.

Под музыку ведущая раздает родителям открытки с вопросами «острого блюда».

1. Вы приглашены в гости. О каких правилах и в какой форме напомним о них ребенку?

2. Вы ждете гостей — друзей вашего ребенка. О чем напомним ему до их прихода?

3. Чем будете удивлять гостей?

4. Дети, пришедшие в гости, разбросали игрушки. Как поступить хозяевам?

5. Гость разбил один из предметов чайной посуды. Ваши действия?

#### **РЕШЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ ГОСТИНОЙ:**

1. Каждый раз, отправляя ребенка на праздник, не забывать в шуточной, проблемной, любой другой, но не нравоучительной форме напомним ему о правилах поведения в гостях, за столом.

2. Обратит внимание на воспитание важных качеств ребенка — щедрость, доброту, умение делать подарки своими руками и дарить их.

В группу приглашаются дети на чаепитие. Дети и взрослые угощают друг друга выпечкой, сладостями, дают им название. Обмениваются рецептами.

Подводятся итоги конкурса поделок из природного материала. Сначала дети рассказывают о представленных на конкурс поделках (как называются, из какого материала изготовлена, кем). Затем родители делятся своими впечатлениями о совместной творческой работе с детьми и ее результатах. Ведущая зачитывает отзывы сотрудников детского сада, посетивших организованную в группе выставку. Все участники конкурса получают призы. В заключении родители показывают детям фокусы, проводят игры и викторины.

**Мастер-классы.** Педагоги и специалисты обучают родителей приемам закаливания, массажа, рисованию, лепке, аппликации, учат изготавливать развивающие игрушки, поделки из природного материала и др.

**Тренинг и игровые практикумы,** в том числе тренинг детско-родительских отношений. Он проводится с целью улучшения внутрисемейных отношений при участии психолога. В особых условиях через телесно-ориентированные упражнения, игры, сказки, беседы, творчество, моделирование специальных ситуаций ребенок и родители познают опыт совместного переживания, осознают свои истинные потребности, приобретают навыки эффективного общения.

**Недели открытых дверей.** Родители вместе с детьми посещают занятия, игры, прогулки и другие мероприятия, знакомятся с дошкольным учреждением, образовательными программами, лучше узнают собственных детей, их возможности.

**Совместные детско-родительские занятия интегрированного характера.** Дети участвуют в занятии совместно с родителями. Сначала даются теоретические знания по теме, затем предлагаются дифференцированные задания. Дети, например, рисуют схему цирка, а родители строят его из конструктора. Совместные занятия вызывают у детей чувство гордости за своих родителей, желание показать им свои умения и навыки. Девиз таких занятий «Покажи! Объясни! Сделаем вместе!»

**Недели знаний** с участием детей, родителей и педагогов. Например, «Остров здоровья» (выставка «Новости с острова здоровья», газета, занятия, конкурсы рисунков, рецептов, рассказов, театрализованные представления. «Без хлеба-не до обеда» (выставки злаковых растений, сортов муки, хлебобулочных изделий, занятия. конкурс выпечки, развлечение «Из русской печи — пироги мычи».) и др.

Спортивные и интеллектуальные **соревнования и эстафеты, конкурсы и викторины** с участием детей, родителей и педагогов. Например, викторины по сказкам.

**Чтение и рассказывание сказок** детям родителями и их последующая драматизация.

**Организация родителями театрализованных представлений** (игр-драматизаций) для детей. Родители и педагоги не только играют роли, но и готовят декорации, шьют костюмы, пишут сценарии.

Традиционные и семейные праздники, например, «День семьи». В назначенный день родители, бабушки и дедушки, братья и сестры, тети и дяди приходят на праздник, приносят семейные фотографии, реликвии, рассказывают о своих семьях, угощают друг друга фирменными семейными блюдами. К празднику дети вместе с педагогами создают книгу «Моя семья», материалами для которой служат рисунки, рассказы детей о своих семьях, ответы на вопрос «Что такое семья?». Снимаем на видеокамеру и позже показываем гостям сюжетно-ролевые игры детей «Семья», «У бабушки в деревне» и др. аналогично проводятся «День матери», «День отца», «День пожилого человека».

**Дерево жизни.** Беседы, знакомства с членами семей детей по фотографиям, фотовыставки семейных фотографий.

**Гость на пороге.** Встречи детей с родителями разных профессий, совместные игры.

**Кружок «Я — гражданин России».** Совместные с родителями беседы, дидактические игры, чтение стихов и рассказов, экскурсии в краеведческий музей, посещение театров, выставок, конкурсы рисунков, поделок, викторина «Ручейки времени».

**Кружок «Изучаем свои права».** Совместные беседы о формировании основ правового сознания дошкольников, просмотр фильмов, семейные чтения, викторины.

**Кружок «Источник радости».** Совместные игры детей и родителей, развлечения, посиделки.

**Кружок «У моей внучки-золотые ручки».** Руководителями кружка являются бабушки наших воспитанников, которые обучают детей умению вязать, вышивать, плести и др.

Поддержка и поощрение **семейного туризма** — прогулок, туристических походов, экскурсий, путешествий членов одной или нескольких семей. Совместный отдых позволяет детям и родителям лучше узнать друг друга, приобрести навыки взаимодействия, а детям из неполных семей компенсировать недостаток мужского или женского воспитания.

**Визиты педагогов в семью.** Посещая семью, у педагогов есть возможность сблизиться с родителями ребенка, обсудить, что то личное, узнать, как живет малыш, посмотреть его игровой уголок и др.

**Анкетирование родителей** на предмет выяснения их мнения о качестве работы дошкольного учреждения и удовлетворенности образовательными программами, а также пожеланий администрации и педагогическому коллективу.

В нашем дошкольном учреждении создано **развивающее информационное пространство**:

— **выставки** совместных творческих работ родителей и детей (рисунков, поделок, фотогазет и др.);

— **библиотека, фонотека, видеотека, интернет-сайт**, где специалисты помогут родителям подобрать переводную литературу по развитию и воспитанию своих детей, а также аудиозаписи сказок, стихотворений, рассказов

и консультаций педагогов по интересующим их темам, советы и рекомендации на сайте по запросам родителей;

— **родительский уголок**, где размещается полезная для родителей информация и памятки по оздоровлению, воспитанию и обучению детей;

— **информационные стенды** в холлах, на которых представлены информационные, рекомендательные материалы о семье, роли родителей в воспитании детей, возрастных особенностях дошкольников, их подготовке к школе, проводящихся в районе, городе семинарах, тренингах и пр.;

— **стенд «Задайте вопрос. Получите ответ»**, посредством которого родители с детьми имеют возможность задать любой вопрос, ответ на который им хотелось бы получить. Ответы на вопросы педагоги ищут вместе с детьми в различной литературе или опрашивают других детей и взрослых. Стенд выполняется в импровизированной форме, дерево, книга и др. рядом со стендом всегда лежат клейкие листочки бумаги и шариковые ручки, карандаши;

— **«Почтовый ящик»** в каждой возрастной группе или **«Книга отзывов и предложений»**. Используются также записки для родителей, которые передаются через детей. Цветные открытки, вырезанные в виде различных форм, где содержатся короткие сообщения о достижениях ребенка или похвала.

Все это позволяет объединить дошкольное учреждение и семью, создать единую среду развития ребенка. Родители получают возможность ближе познакомиться друг с другом, обменяться опытом, лучше узнать собственных детей, научиться взаимодействию, со-переживанию, со-творчеству.

#### Литература:

1. Доронова Т. Н. Защита прав и достоинств маленького ребенка — координация усилий семьи и детского сада. М.: Просвещение. 2010
2. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. — М.: ЛИНКА — ПРЕСС, 2007. — 179 с.
3. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М., 2009
4. Данилина Т. А., Логода Т. С., Зуйкова М. Б. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом. Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. М.: АРКТИ 2008
5. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь 2008
6. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гордарики, 2007.
7. Б. П. Никитин, Л. А. Никитина Мы и наши дети. М.: 2008
8. Популярная психология для родителей. Под ред. А. А. Бодалева. М.: 1988
9. Пастухова И. О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДООУ и семьи. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
10. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДООУ: Методический аспект. — М.: ТЦ «Сфера», 2005.
11. Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е.. Детский сад и семья. Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей. 2007.
12. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина, С. И. Мусиенко. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009.
13. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 144 с. — (Приложение к журналу «Управление ДООУ».

## Коррекционные занятия на развитие эмоциональной сферы у детей среднего и старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

Власова Оксана Валерьевна, педагог-психолог

Средняя общеобразовательная школа № 1195, дошкольное отделение, структурное подразделение № 3 (г. Москва)

### 1. Игра «Запомни соседа»

Игра на развитие

- памяти
- коммуникации.
- мелкой моторики

Пальчиковая гимнастика  
(разгибаем пальчики)

Раз, два, три, четыре, пять  
вышли пальчики гулять.

(загибаем пальчики)

Этот пальчик в лес пошел,

этот пальчик гриб нашел

Этот пальчик чистил стол.

Этот добр, а этот зол.

Пальчик пальчик тук да тук (повторяется 2 раза)

Хлопай, хлопай, хлопай (хлопают в ладошки)

Ножками топай, топай (повторяется 2 раза)

Спрятались, спрятались (закрывают лицо руками).

Выбирается доброволец и уводится за занавеску.

У оставшихся спрашивается «Какого цвета кофточка, юбочка у человека», «Какая у него прическа» и. т. д., когда узнают, аплодисменты.

Сигнал окончания занятия!

Инвентарь: стол с водой, стол квадратный, фигурки, сухие салфетки ящик для подарков (1); стол квадратный, игрушка «Незнайка», резиновые игрушки, ящик для резиновых игрушек большой; стол квадратный, 4 табуретки, пальчиковые краски 4 набора, влажные салфетки (3); занавеска/ширма (4).

### 2. Игра «Рисунок по кругу»

Методика включает задачи на свободное дорисовывание незаконченных изображений. Методика развивает воображение, способность создавать оригинальные образы. Благодаря использованию пальчиковых красок, мы одновременно развиваем мелкую моторику рук ребенка, что дает нам возможность активно развивать речь, т. к. области головного мозга, отвечающие за мелкую моторику и за речь, соседствуют.

- Воображение,
- мелкая моторика
- коммуникация
- самооценка, личностные границы

Ребята, а сейчас мы немного порисуем. Мне нужны дети, которые не боятся испачкать свои пальчики в краске — ведь мы будем рисовать пальчиковыми кра-

сками. 4 человека. Я сейчас раздам вам листочки, и по сигналу Вы начнете рисовать ту картину, которую захотите. Дальнейшую инструкцию получите в продолжении игры.

Через каждые 30 секунд сигнал «Стоп», по которому ведущий передает рисунок соседу слева. Рисуют, пока не вернется к ним рисунок. Нравится/не нравится. По сигналу перерисовывают те, кому не нравится. Как вы себя чувствовали, когда Ваш рисунок дорисовывали?

Игра «Что напутал Незнайка?»

А сейчас я покажу вам пример игры направленной на развитие словесно — логического — мышления.

Ребята, сегодня к нам в гости пришел Незнайка. Незнайка только сегодня познакомился с разными животными, и спешит рассказать нам о них. Рассказывая про своих друзей, Незнайка делает ошибки и допускает неточности в описании.

Ребята, сейчас Незнайка расскажет вам о своих новых друзьях. Он побывал в волшебном зоопарке, в котором живут и домашние и дикие животные, и подружился с ними. Он совсем недавно вышел за ворота зоопарка и увидел нас с вами. Он хочет поскорее рассказать нам о том, что запомнил интересного об этих животных. Но я уже знаю, что он любит как всегда что-нибудь напутать, поэтому вы слушайте внимательно, и если услышите у Незнайки какую-нибудь ошибку, начинайте топать ногами и исправлять ее.

1. Лев. «Это мой друг лев. Он живет в Африке, любит есть сухой корм. Еще у него на шее большие колючки»

2. «Это моя подруга белка. Она живет на деревьях, у нее кисточки на ушах и маленький кругленький хвостик. Она запасает на зиму грибы и соленые огурцы»

3. «Это мой друг котенок. У него очень длинные уши, и он живет на дереве в дупле. Любит играть в клубки с нитками».

4. «Это моя подруга черепаха. Она очень быстро бегает и питается дичью. Еще она любит прыгать и убегает от лисы»

5. «Это мой друг Ежик. У него большая мягкая грива, он очень большой, его даже все называют «Царь зверей»»

6. «Это мой друг зайчик. Он живет у людей в домах, в сказках его называют «кривой». Еще он любит забираться к хозяину на колени и мурлыкать».

Вот, как Незнайка все напутал! Молодцы, ребята, помогли Незнайке! Пора Незнайке становиться Знайкой, а для этого ему надо пойти в школу, быть внимательным, и запоминать все что говорит учитель. Пока, Незнайка!



### 3. Игра «Сюрприз от золотой рыбки»

Игра на развитие:

- Внимания;
- Памяти;
- Произвольности;
- Стабилизацию эмоциональной сферы;
- Формирование внутренней позиции школьника.

Уважаемые коллеги, давайте представим, что мы с Вами — не участники семинара, а дети, которые очень любят играть. Я — ваш педагог — психолог, вам нравятся со мной играть, и сегодня я приготовила для Вас необычную сказочную игру.

Сигнал начала занятия.

Сегодня у Вас будет возможность побывать в гостях у золотой рыбки. Вы увидите морское дно, рыбку. Она приготовила для вас сюрпризы — но достанутся они только тем ребятам, которые будут внимательными и сосредоточенными,

прямо как школьники на уроке. Итак, внимание: со столика снимается покрывало. Посмотрите, ребята, какое красивое морское дно нам открылось! А кто же это? Конечно, это Золотая рыбка, которая будет с вами играть! Давайте с ней поздороваемся. 3—4: «Здравствуй, рыбка!»

Пока вы стоите к рыбке лицом — она смотрит на вас и не двигается, но как только вы отвернетесь, она проплывет и бросит на дно подарок: это может быть точно такой же предмет, как и те, что лежат на дне. Игра проводится с каждым по очереди: 1 человек угадывает, остальные молчат. Рыбка будем спрашивать вас по очереди, что нового появилось на дне, и если вы правильно ответите, и не будете перебивать товарища, подарки достанутся всем. Кто не отгадает, получит утешительный приз.

На дне столика для воды лежит 20 предметов. Психолог говорит: сейчас золотая рыбка приплывет и положит свой подарок. Если ты найдешь его, он будет твоим.

## Особенности руководства дидактическими играми дошкольников

Глебова Ирина Юрьевна, воспитатель высшей категории, МБДОУ детский сад № 16 (г. Усть-Лабинск, Краснодарский край)

В системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста важное место занимает игра — ведущий вид деятельности дошкольного периода, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. В игре дошкольник, незаметно для себя, приобретает новые знания, умения и навыки, учится осуществлять поисковые действия, мыслить и творить.

В дошкольной педагогике общепринятой считается классификация игр, составленная на основе такого общего признака, как степень самостоятельности и творчества ребенка в игре. Данная классификация включает две большие группы игр:

- творческие игры (сюжетно-ролевые, режиссерские, строительно-конструктивные, театрализованные, игры с песком и водой);

- игры с готовым содержанием и правилами (дидактические, подвижные и интеллектуально-развивающие).

На современном этапе развития дошкольного образования большое внимание уделяется методике организации дидактических игр дошкольников. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является игровым методом обучения детей дошкольного возраста, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью и средством разностороннего воспитания личности ребенка, что подтверждено исследованиями многих отечественных педагогов (А. П. Усова, В. Н. Аванесова, З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова, А. И. Сорокина, А. К. Бондаренко и др.) и психологов (Л. А. Венгер, А. Н. Леонтьев и др.).

Можно выделить следующие отличительные особенности дидактических игр:

- они являются чаще всего совместной деятельностью педагога и детей;

- имеют готовое содержание и правила, носящие формализованный и обязательный характер;

- действия участников игры реальны и однозначны;

- дидактические игры имеют совершенно определенный, заранее заданный конечный результат;

- носят циклический, повторяемый характер (цикл игры заканчивается выигрышем одной из сторон; продолжение игры есть повторение игрового цикла, вновь завершающегося выигрышем).

Широкое использование дидактических игр в дошкольном учреждении объясняется тем, что они наиболее соответствуют силам и возможностям дошкольников, так как обучение в форме игры основано на стремлении ребенка входить в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам.

В дидактических играх, как указывают З. М. Богуславская, Е. И. Удальцова, В. Н. Аванесова и другие, ребенок без нажима, без нарочитой тренировки учится наблюдать, выделять особенности различных предметов, в них ярко проявляется взаимосвязь увлекательной игровой деятельности и процесса усвоения детьми представлений и знаний. В условиях игры дошкольники лучше запоминают познавательный материал, чем когда им предлагают просто запомнить. Цель игры мобилизует внимание, мышление, память. В дидактической игре ребенок не только получает новые



знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности.

Дидактические игры позволяют детям в живой, непосредственной форме накапливать сенсорный опыт, уточнять представления и знания о свойствах предметов (цвет, форма, величина, строение, пространственное положение), развивать умение выделять сходство и различие между предметами (чем больше свойств и качеств научатся выделять дети, тем больше предметов и их свойств смогут дифференцировать и т.д.); развивать глазомер, координацию движений рук и глаз, мелкую моторику; совершенствовать восприятие, внимание, память как произвольные, так и произвольные (последние особенно важны, так как не вызывают у детей напряжения, возникают по их инициативе, определяются их интересом).

Воспитательная и развивающая ценность дидактической игры заключается в содержании и направленности его на решение задач нравственного воспитания — воспитание положительного отношения детей к явлениям окружающей жизни, к труду, взаимоотношениям людей, воспитание уважения к семье, к старшим. В игре формируются нравственные привычки детей, создается возможность для проявления инициативы, самостоятельности, активности при решении игровых задач, выполнении игровых действий.

Анализ содержания сборников с дидактическими играми (авторы: Л. В. Артемова [1], З. М. Богуславская [2], А. К. Бондаренко [3], А. И. Сорокина [4], Е. И. Удальцова [5] и др.) позволяет выделить сложившуюся тенденцию деления дидактических игр на игры с опорой на наглядность (предметные, настольно — печатные) и на игры без опоры на наглядность (словесные, в которых задача решается в мыслительном плане).

Так А. К. Бондаренко все дидактические игры предлагает разделить на три основных вида:

- игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- настольно-печатные;
- словесные игры.

Кроме того, каждая группа дидактических игр имеет ещё более дробную иерархичность. Например, А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

Все авторы выделяют следующие структурные составляющие дидактической игры:

- дидактические и игровые задачи;
- игровые действия;
- игровые правила;
- результат.

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего

содержания на процессы познавательной деятельности детей. Дидактическая задача определяется воспитателем и отражает его обучающую деятельность.

Игровая задача осуществляется детьми в игровой деятельности и определяет игровые действия. Наличие двух задач — дидактической и игровой отражает взаимосвязь обучения и игры. Дидактическая задача реализуется на протяжении всей игры через осуществление игровой задачи, игровых действий, а итог ее решения обнаруживается в финале.

Реализуются игровая и дидактическая задачи в игровых действиях. Игровые действия составляют основу дидактической игры (без них невозможна сама игра). Чем разнообразнее и содержательнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются дидактические и игровые задачи. Игровым действиям детей нужно учить. Лишь при этом условии игра приобретает обучающий характер и становится содержательной. Обучение игровым действиям чаще всего не является прямым, а дается через показ действия. В игровых действиях проявляется мотив игровой деятельности, активное желание решить поставленную игровую задачу. По своей сложности они различны и обусловлены сложностью познавательного содержания и игровой задачи.

Содержание и направленность правил игры обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Соблюдение правил выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешнее требование взрослого.

Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции. Они направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют воспитателю косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников и формируют межличностные отношения. Таким образом, без правил дидактическая игра развивалась бы стихийно, а дидактическая задача не решалась.

Результатом дидактической игры является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач — показатель эффективности игры.

Педагогу, использующему в своей деятельности дидактическую игру, необходимо знать её природу и возможности, её структуру и особенности, своеобразие каждого из её компонентов и четко представлять роль дидактической игры и её место в педагогическом процессе дошкольного учреждения.

Так дидактическая игра может быть включена в непосредственно образовательную деятельность в качестве ее

составной части, позволяя повысить интерес детей к ней, активизировать их деятельность. А может использоваться и как самостоятельная форма. В первом случае содержание и правила игры подчинены воспитательно-образовательным задачам и программным требованиям к тому или иному виду занятий, а инициатива в выборе и проведении игры принадлежит воспитателю: он учит детей, как надо играть, знакомит с правилами и игровыми действиями. Дидактические игры также проводятся утром до завтрака, на прогулке, во второй половине дня, в группе или на участке. В самостоятельных играх педагог участвует в качестве партнера или арбитра, следит за взаимоотношениями между детьми, оценивает их поведение. Дидактическая игра тем и хороша, что она позволяет взрослому не предъявлять ребенку педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего воздействия на него, не демонстрировать, а наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно, руководящую позицию в воспитании.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- выбор игры в соответствии с дидактическими задачами;
- определение места и роли игры в системе обучения и воспитания;
- установление взаимосвязи и взаимодействия с другими формами воспитательно-образовательной работы;
- подготовка игрового оборудования;
- определение времени игры в режиме дня.

При отборе дидактической игры педагог должен четко представлять себе требования, которым она должна отвечать:

- дидактическая игра должна отражать реальную картину окружающего мира и быть доступной дошкольникам;
- обеспечивать возможность играть как отдельному ребенку, так и не большой группе детей;
- позволять ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения задания;
- материалы для игры должны быть прочными, красочно оформленными, привлекательными и отвечать эстетическим нормам.

Проведение дидактических игр включает:

- определение количества играющих;

- ознакомление детей с содержанием игры, игровыми правилами,
- игровыми действиями, дидактическим материалом;
- развитие у детей игрового настроения, желания играть;
- показ игровых действий;
- руководство ходом игры, обеспечение активности всех детей, оказание помощи нуждающимся;
- подведение итогов игры.

При проведении дидактических игр в работе с детьми старшего дошкольного возраста воспитателю необходимо соблюдать следующие условия:

- четко, эмоционально и выразительно разъяснять детям задачу и правила игры;
- занимать в игре позицию равноправного партнера, сопереживать играющим, живо и эмоционально реагировать на ход игры, поддерживать интерес к действиям каждого ребенка;
- вводить в игру элементы соревнования, веселой состязательности команд, поощрять болельщиков, которые эмоционально поддерживают играющих;
- давать возможность каждому ребенку быть в роли, как участника, так и ведущего игры;
- обеспечивать постоянную смену игровых ролей;
- варьировать задания и правила игры, развивая способность произвольно перестраивать свое поведение в соответствии с изменением игрового содержания;
- осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к детям через вариативность игровых заданий и правил;
- средства и способы повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

Итак, воспитатель должен активно руководить дидактической игрой на всех ее этапах: организовывать игру и следить за ее ходом, принимать непосредственное участие в игре, наблюдать за ходом игры, при необходимости оказывать помощь играющим.

Таким образом, владея методикой руководства дидактическими играми дошкольников, педагог может решать самые разнообразные задачи воспитания, обучения и развития детей, добиваясь высокой эффективности их реализации.

#### Литература:

1. Артёмова Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей. — М.: Просвещение, 1992. — 96 с. : ил.
2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с. : ил.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с. : ил.
4. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). Пособие для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1982. — 96 с.
5. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Мн., 1976.

## Реализация программы по ранней профориентации на профессии железнодорожного транспорта с детьми 6–7 лет

Евдокимова Елена Владимировна, воспитатель  
Детский сад № 47 ОАО «РЖД» (г. Александров, Владимирская обл.)

### Пояснительная записка

#### Актуальность

Детские сады ОАО «РЖД» являются первой важной ступенью подготовки будущих железнодорожников. Мы осуществляем систематическую работу по ознакомлению детей с железнодорожным транспортом, профессиями железнодорожной магистрали. Возможность работы по ранней профориентации обусловлена следующими факторами:

- дошкольный возраст детей является наиболее благоприятным периодом для формирования любознательности. Это позволяет формировать у детей активный интерес к железнодорожным профессиям;

- родители воспитанников работают на предприятиях ОАО «РЖД», а для детей этого возраста естественен интерес к работе родителей, желание стать такими, как папы и мамы.

В дошкольном учреждении определено одно из самых важных направлений деятельности детского сада — *работа по ранней профориентации на железнодорожные профессии и ознакомление с железнодорожной магистралью*. [1, с. 37]

#### Социальная, научная и практическая значимость:

- поможет заложить основу для дальнейшей профессиональной ориентации школьников на профессии железной дороги;

- представляет основу работы педагогов детских садов по ознакомлению дошкольников с железной дорогой и ее профессиями, а в дальнейшем и по ранней профориентации малышей;

- представляет последовательную систему для получения знаний детьми-дошкольниками.

#### Основные пути реализации данной программы:

- формирование личности воспитанника с учетом особенностей физического, психического развития, индивидуальных возможностей;

- выявление интересов и наклонностей детей;

- знакомство с ведущими железнодорожными профессиями и их профессиограммами;

- посещение железнодорожных предприятий;

- расширение деятельности уголков железнодорожного транспорта;

- проведение конкурсов детского творчества на железнодорожную тематику;

- издательская деятельность;

- организация переписки с детьми детских садов железнодорожной магистрали;

- распространение передового опыта среди детских садов ОАО «РЖД».

*В процессе реализации этого направления мне пришлось столкнуться с некоторыми сложностями:*

профориентация дошкольников — это новое, малознученное направление в дошкольном воспитании. В Основной общеобразовательной программе детского сада, которую мы используем в своей работе, ознакомление с трудом взрослых и ознакомление с окружающим, куда можно отнести это направление работы, занимает достаточно малое место. А мы понимали, что профориентация на железнодорожные профессии требует планомерности, систематизации и углубленной работы.

Кроме того, сложность работы заключалась в том, что у дошкольников, по мнению большинства педагогов детских садов, эта тема не вызывает такого волнующего интереса, как некоторые другие. А ребенок будет с интересом заниматься только тем, что его привлекает. Поэтому наша работа заключалась, во-первых, в том, чтобы заинтересовать педагогов железной дорогой и научить их, как можно заинтересовать этой проблемой ребенка. [2, с. 77]

**Новизна:** существует недостаточно методической литературы, которая могла бы помочь педагогам детских садов в ранней профориентации на железнодорожные профессии и ознакомлению с железной дорогой дошкольников.

**Цель программы:** ранняя профориентация на железнодорожные профессии.

#### Задачи:

- познакомить дошкольников с железнодорожной магистралью,

- научить детей ориентироваться в многообразии железнодорожных профессий и знать их.

- познакомить детей с основами профессиограмм железнодорожных профессий,

Излагаемая программа представляет систему взаимосвязанных занятий, выстроенных в определенной логике, направленных на формирование у дошкольников необходимого уровня знаний о железной дороге и ее профессиях. В программу включен цикл занятий, и дополнительный набор упражнений, который может быть использован в дальнейшей работе.

**Формы и режим занятий:** в течение нескольких месяцев 1 раз в 2 недели дети посещают 1 занятие. Каждое занятие состоит из многофункциональных заданий, позволяющих решать несколько задач.

Занятия проводятся в рамках учебного плана Основной общеобразовательной программы детского сада в образовательных областях физическое, познавательно-речевое, коммуникативно-личностное, художественно-эстетическое развитие.

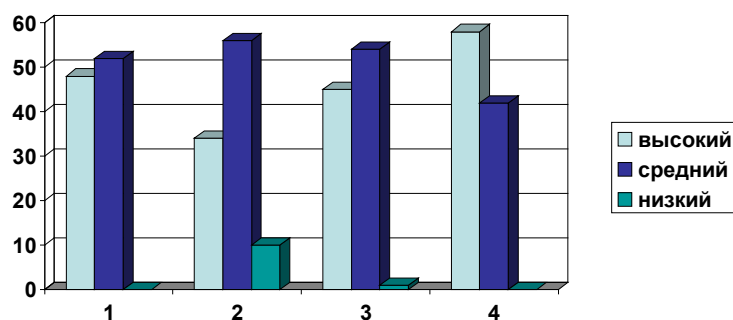


Рис. 1

#### Аудитория, на которую рассчитан проект

Программа предусмотрена для детей дошкольного возраста 6–7 лет, апробировалась в течение 2 лет в детском саду № 47 ОАО «РЖД» г. Александрова, Владимирской области в группе «Солнышко».

**Адресная направленность:** для педагогов дошкольных образовательных учреждений

**Организация учебного процесса:** общее количество занятий с детьми — 18; занятия проводятся 1 раз в неделю, по подгруппам; занятия носят интегрированный характер; предусмотрены творческие задания ребёнок + родитель (домашние задания).

**Структура занятия:** ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания.

На занятиях **активно используются разнообразные:** подвижные и малоподвижные игры, элементы психомышечной тренировки (психогимнастика), продуктивные виды деятельности, словесные игры, дидактические игры, развивающие задания в тетрадах.

#### Построение занятий и содержательная часть

**Программа рассчитана на 16 занятий с соблюдением преемственности.** Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Форма проведения занятий разнообразна: использование на занятиях экскурсий, развивающих игр и упражнений, творческих мастерских, тестов. Создаваемый на занятиях благоприятный эмоциональный фон в немалой степени способствует развитию учебной мотивации, что является необходимым условием для ознакомления дошкольника с железной дорогой и ее профессиями.

**Программа подчинена единой сюжетной линии** — обучению детей в школе маленьких железнодорожников у Королевы магистрали.

#### Ожидаемые результаты и способы их проверки:

##### Виды контроля:

**Цель:** выявление уровня знаний детей о железной дороге и последующая корректировка заданий программы.

Диагностика в начале и в конце года, постоянное наблюдение за деятельностью детей на занятиях, рефлексия. (Диаграмма № 1)

#### Динамика диагностики дошкольников (в %) за 2012–2013 гг.

(май 2012 г. (1), декабрь 2012 г. (2), май 2013 г. (3), декабрь 2013 г. (4))

Проводилась диагностика представлений о труде железнодорожников; познавательных, речевых, трудовых и игровых навыков; умений; отношения к труду железнодорожников.

Т.о., прослеживается положительная динамика в диагностике уровня знаний, умений и навыков дошкольников в представлении о труде на железной дороге и профессиях магистральных.

Динамика диагностики результатов работы по ранней профориентации детей-дошкольников 6–7 лет Детского сада № 47 ОАО «РЖД» за 2012–2013 учебный год (в %) показала, что наблюдаются положительные изменения практически всех показателей в представлениях, навыках, умениях, отношении к труду железнодорожников. Но есть такие направления, где показатели низкого уровня знаний и умений достаточно высокие и над которыми необходимо продолжать работать:

- уметь строить наглядно-схематическую (и мысленную) модель трудового процесса;
- уметь самостоятельно приобретать знания о труде железнодорожников из разных источников.

Кроме того, результатом профориентационной работы является возросший интерес детей к железнодорожным профессиям. Дети гордятся работой своих родителей, понимают важность их труда. Многие из них выражают желание, когда вырастут, стать такими, как их родители, и пойти работать на железную дорогу.

Анализ выбора профессий выпускников детского сада за три года показал, что 37 человек поступили в высшие или средние учебные заведения железной дороги или пришли работать на магистраль.

#### Литература:

1. Т. Н. Сташкова, Л. Н. Шеболина. Мы — будущие железнодорожники/ Сташкова Т., Шеболина Л., — М., «Гном», 2007, с. 37

2. Т. Н. Сташкова, Л. Н. Шеболдина. Раскраски-подсказки «Железная дорога» / Сташкова Т., Шеболдина Л., — М.: Ритм, 2008, с. 77

## Театрализованные игры как форма всестороннего воспитания личности старших дошкольников

Евтухова Любовь Николаевна, воспитатель;

Пронина Марина Васильевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 28» (г. Астрахань)

Из года в год повышается роль общественного дошкольного воспитания. Сегодня оно выполняет ряд социальных функций, имеющих государственное значение. Наши воспитанники к моменту поступления в школу достигают высокого уровня физического, умственного, нравственного, трудового, эстетического развития.

Игра — один из тех видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приёмы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. Это обусловлено тем, что развитие игры связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребёнка, и, прежде всего в его интеллектуальной сфере, является фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи — тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности. Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления.

Эмоции цементируют игру, делают её увлекательной, создают благоприятный климат для взаимоотношений, повышают тонус, который необходим каждому ребёнку для его душевного комфорта, а это, в свою очередь, становится условием восприимчивости дошкольника к воспитательным действиям и совместной со сверстниками деятельности.

То, что писал Л. С. Выготский о феномене «засушенное сердце» (отсутствии чувства), наблюдавшемся у его современников, не потеряло актуальности и в наше время, когда «обесчувствованию» способствует технологизация жизни, в которой участвует ребенок.

Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными, ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Педагог Н. А. Ветлугина писала: «Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях» [1, с. 15].

В работе с дошкольниками в детском саду реализуются два основных направления деятельности: развитие творческих способностей детей и приобщение их к азам театрализованной деятельности.

Театрализованные игры помогают детям приспособиться к разнообразным жизненным ситуациям. Формирование композиционных умений и навыков в отражении сюжетов в процессе театрализованной деятельности способствует умению наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет объекта и в то же время способности сохранять целостное впечатление от спектакля кукольного театра.

Большое значение в процессе создания образов приобретают индивидуальные особенности детей, проявление музыкальных, танцевальных, изобразительных способностей.

Театрализованные игры в отличие от сюжетно-ролевых предлагают наличие зрителей (сверстники, младшие дети, родители). В их процессе у детей формируется умение с помощью изобразительных средств (интонации, мимики, жеста) точно воспроизводить идею художественного произведения и авторский текст. Эта сложная деятельность требует обязательного участия взрослого, особенно в подготовительный ее период. Чтобы театрализованные игры стали по-настоящему зрелищными, нужно обучить детей не только способам выразительного исполнения, но и сформировать у них умение готовить место для представлений.



В процессе работы выявлены трудности, которые мешают развитию творческих возможностей детей: неумение передавать замысел своими словами в виде диалогов и монологов, в виде речи героев, отсутствие двигательных умений при передаче образа.

Поставлены следующие задачи:

- развивать устойчивый интерес к театрально-игровой деятельности;
- обогащать и активизировать словарь детей;
- стимулировать желание искать выразительные средства для создания игрового образа (мимика, жесты, движения, интонация);
- поддерживать желание участвовать в праздниках и развлечениях, чувствовать себя свободно и раскованно в любой обстановке;
- воспитывать умение радоваться успехам товарищей и огорчаться их неудачам.

Намечены разнообразные формы театрально-игровой деятельности: музыкально-ритмическая разминка, дыхательная и речевая гимнастика, литературно-художественная практика, игры, этюды, минута шалости, театральная деятельность [2,3].

Для формирования творческих способностей старших дошкольников используются следующие виды театров: настольный плоскостной, марионеток, игрушек, бибабо. Для разыгрывания используются русские народные сказки «Волк и семеро козлят», «Лубяная избушка», «Снегурочка» и др.

Русские народные сказки раскрывают перед детьми меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями. Поразительная мощь языкового творчества русского народа ни в чем не проявила себя с такой яркостью, как в народных сказках. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития связной речи детей первенствующего значения. Из сказки ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Сказка помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности.

Организация театрализованной игры начинается с отбора произведения, в котором обязательно участвуют дошкольники. Детей педагоги увлекают эмоциональным рассказом о том, как хорошо поиграть в сказку. Воспитанники активно обсуждают, во что лучше поиграть, согласовывают свои замыслы и желания.

Детей также привлекают к оформительской деятельности. Это служит психологическим настроением на предстоящую игру: участие в подготовке афиш, пригласительных билетов, декораций и т. д.

После показа театра в беседе с детьми педагоги пытаются выяснить, насколько они поняли ход сказки, раз-

личия между персонажами, а также предлагают детям самим придумать собственный финал сказки.

Анализируя ответы, выяснилось, что дети остро воспринимают сюжет сказок. Некоторые дети пытались придумать собственное завершение сказки при помощи доброй феи. На этом этапе дети сблизились друг с другом, стали активнее в общении, разговорчивее. Пока дети изготавливали атрибуты, воспитатели рассказывали им об истории кукол, о быте и обычаях народа, знакомили с персонажами сказок. Также применялся метод беседы с детьми, с целью выявления отношения детей к театрализованной деятельности.

При анализе беседы обращается внимание на следующее:

- 1) Получилась ли беседа, если нет, то почему?
- 2) Особенности поведения ребенка, его мимика, жесты, интонация речи, оговорки и др.
- 3) На какие вопросы собеседник наиболее активно отвечал и почему?
- 4) Характер окончания беседы, ее воспитательный эффект.
- 5) Какие задачи решены в результате беседы?

Основным методом обучения театральным играм является пересказ содержания сказки, чтобы ребенок вспомнил действия и слова персонажей и не путался при последующем показе.

Подобран ряд упражнений с детьми:

- игры и упражнения по формированию деятельности в вымышленных условиях (т. е. в предлагаемых обстоятельствах)
- упражнения на развитие сценического внимания, воображения и памяти;
- действия с воображаемыми и реальными предметами (одиночные и с партнерами);
- упражнения на развитие образных представлений (движения хитрой лисы, движения испуганного зайчика и т. д.).

Проводились беседы о способах художественно-образной выразительности в кукольном театре. Детям показали несколько вариантов целесообразного размещения декораций. Внимание детей обратили на то, что в каждой сказке есть разные персонажи, которые не могут говорить и двигаться одинаково, что у каждого из них есть свои привычки, свои особенности.

Задания детям:

1. обыграть ситуацию — зайчику холодно — хитрая лиса идет к домику зайчика с намерением выгнать его отсюда;
2. петух разговаривает с зайчиком, выясняет, почему зайчик грустный;
3. интонацией, голосом показать характер трусливого зайца, хитрой лисы, храброго петуха;
4. развитие воображения: оживи предмет; представь себя чашкой; книгой; шваброй.

Применялся прием чтение в лицах следующих произведений: Ю. Владимиров «Чудаки»; С. Городецкий «Ко-

тенок»; В. Орлов «Ты скажи мне, реченька.».; Э. Успенский «Разгром».

Методические приемы дают результат в тех случаях, если воспитатель применяет их системно, учитывает общие тенденции психического развития детей, закономерности формируемой деятельности, если педагог хорошо знает и чувствует каждого ребенка.

Эффективность данной работы с детьми была бы невозможна без тесного взаимодействия с родителями. Дети совместно с родителями выполняют домашние задания. Рассказывают дома сказки родителям, братьям и сестрам. Проводятся беседы, консультации, оформляются специальные уголки, папки-передвижки, выставки детских работ.

#### Литература:

1. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. — М.: Педагогика, 1972 г. — 287 с.
2. Театр кукол и игрушек в ДОУ. Кукольные спектакли, эстрадные миниатюры для детей 3–7 лет. //автор/составитель: Власенко О. П. Издательство: Учитель. — 2009 г. — 266 с.
3. Ребенок в мире сказок. Музыкально-театрализованные спектакли, инсценировки, игры для детей 4–7 лет// автор/составитель: Власенко О. П. Издательство: Учитель. — 2009 г. 411 с.

## Особенности художественно-творческого развития детей дошкольного возраста

Карпова Ирина Александровна, музыкальный руководитель  
МБДОУ детский сад № 459 (г. Нижний Новгород)

Проблема художественно-творческого развития волнует умы исследователей со времён античности и до наших дней. Главная причина интереса к этой проблеме в том, что художественное творчество рассматривается многими учеными, как феномен человеческой деятельности, как «наивысшее проявление человеческого бытия» (И. Кант, Ф. Шеллинг). Согласно Н. А. Бердяеву, постановка проблемы художественного творчества является «итогом всей мировой жизни и мировой культуры», «космическим принципом мира, имманентным человеку». Творчество практикуется как «синоним жизни», «сущность человеческого бытия» (К. Маркс).

Многими учеными, философами, психологами, педагогами художественное творчество рассматривается по-разному:

— с позиций философии художественно-творческое развитие — это многокомпонентный процесс, направленный на создание новых реальностей и ценностей; в нём объединены объективное и личностное, субъективное (И. Кант, Платон, Н. А. Бердяев, Э. В. Ильенков, А. Я. Понамарёв и др.);

— с позиций эстетики художественное творчество есть самовыражение внутреннего мира ребёнка, который не только познает, но и выражает свое видение, понимание окружающего. Результатом его творческой деятельности

В результате разработки темы выработаны следующие методические рекомендации для воспитателей дошкольных общеобразовательных учреждений:

1. Не старайтесь часто вносить в группу новые игрушки лучше показывать, как можно по-разному использовать одни и те же игрушки.

2. Играя с детьми нужно учитывать их интересы и предпочтения, в игре всегда решающее слово должно оказаться за ребенком.

3. Чем богаче диапазон игровых целей, тем свободнее действует в соответствии с ними ребенок, тем интереснее будет для него игра.

4. Использовать разнообразные виды театров при разыгрывании знакомых сюжетов сказок.

является художественный образ как особый вид освоения и выражения действительности, форма мышления, существования в искусстве (Ю. Б. Боров, В. А. Разумный, Е. И. Севастьянов и др.).

По мнению разных авторов (Е. А. Флёринной, Д. Б. Богоявленской, В. И. Киреенко, А. Г. Ковалёва, Б. М. Теплова, П. М. Якобсона, Н. А. Пономарёва и др.) своеобразие художественно-творческого развития ребёнка определяется особой эмоциональной окрашенностью, индивидуальностью образного видения, способами художественного решения. Эти положения находят подтверждение и в высказываниях деятелей искусств (А. С. Голубкиной, С. Т. Коненкова, И. Е. Репина, П. П. Чистякова, Е. И. Дергилёва и др.), которые подчеркивают, что творчество — это выражение внутреннего духовного содержания человека в соответствующем ему чувственном образе.

Проблема художественно-творческого развития детей приобретает особое звучание в русле культурно-исторического и деятельностного подхода к психическому развитию ребёнка — как итог его творческого самоопределения в мире культуры. Это отмечает в своих работах Т. Г. Казакова, она утверждает, что «... с этих позиций художественно-творческое развитие — внутренняя доминанта освоения ребёнком исторически развиваю-

щейся культуры человечества» [5, с. 10]. А Л. С. Выготский пишет не только о «вращивании» культуры в психику ребёнка, но и о «врастании» его в культуру.

Разносторонне проблема художественного творчества рассматривается и в психологических исследованиях. Говоря о продукте художественного творчества, исследователи отмечают, что им могут быть не только духовные и материальные ценности, но и большой пласт явлений «самотворчества», личность человека как объект его творческих усилий, жизнетворчество.

Стремление к созиданию ради самопознания, осуществляемое в процессе творчества, — это «встреча с собой» (А. А. Мелик-Пашаев). Психологи утверждают, что в продуктах художественного творчества ребёнок узнает, на что способен.

Различные проявления ярко выраженной творческой тенденции психического развития ребёнка дают исследователям повод считать художественное творчество олицетворением общечеловеческого, божественного начала (П. А. Флоренский, Ж. Пиаже и др.).

Ученые отмечают, что детская художественно-творческая деятельность универсальна, пластична (В. В. Давыдов), инициативна, «бескорытна» (Н. Н. Поддъяков), «избыточна» (В. А. Петровский), синкретична (Н. А. Ветлугина, Л. А. Парамонова, О. С. Ушакова). Т. Г. Казакова указывает, что «...эмоциональная насыщенность и выразительность характеризуют её содержательную сторону, её поисковые тенденции. Для дошкольника важно... увидеть все это через игру, сказку, собственную фантазию» [5, с. 10]. В. В. Давыдов и В. Т. Кудрявцев в своих работах пишут, что дошкольникам присущ способ «видения целого раньше частей». Психологи (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, Л. А. Парамонова, Е. А. Флёрина, С. Л. Новоселова и др.) подчеркивают, что в дошкольном возрасте принципиальное значение для развития художественно — творческой деятельности имеет практическое экспериментирование.

Н. Н. Поддъяков утверждает, что художественное творчество — это своего рода качественный переход от уже известного к новому, неизвестному, что художественное творчество — это особая форма процесса развития ребёнка, оно «диалектично и противоречиво». Н. Н. Поддъяков пишет, что творчество детей носит «глубоко личностный характер» и определяется неповторимостью личности ребёнка, накопленного им опыта художественной деятельности.

Авторы многих психологических исследований (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов и др.) отводят большую роль в формировании детского художественного творчества — воображению. Л. С. Выготский считает, что образы воображения строятся из элементов действительности, познанной ребёнком; воображение направляется историческим или социальным опытом; чувство влияет на воображение, а воображение влияет на чувство ребёнка; продукты воображения реализуются в конкретной вещи, результате детского творче-

ства. Также Л. С. Выготский указывает, что: «Стремление детей-дошкольников к новизне характеризует художественное творчество, так как, экспериментируя с материалами, создавая художественные образы, дети делают «открытия», стремятся получить новые знания, освоить новые способы изображения» [3, с. 102].

Исследования психологов доказывают, что художественное творчество детей формируется только в условиях специально организованного педагогического процесса. А. В. Запорожец в своих работах приходит к выводу, что необходима определённая основа для развития художественного творчества детей (обучение является его предпосылкой), но также он отмечает, что никакое глубокое усвоение, овладение человеческим опытом невозможно без творческой активности — и в этом отношении творчество есть условие полноценного развивающего обучения.

В педагогике, в аспекте современных концепций воспитания и образования, направленных на гуманизацию педагогического процесса и, значит, на особую роль индивидуально-ориентированного обучения, решаются задачи по воспитанию активной творческой личности. Исследованиями ученых (Е. А. Флёриной, Н. С. Сакулиной, Н. А. Ветлугиной, А. И. Катинене, И. Л. Дзержинской, О. П. Радыновой, Т. С. Комаровой, Т. Г. Казаковой, О. С. Ушаковой, Л. А. Парамоновой, Л. Г. Васильевой, И. А. Лыковой, Т. Н. Дороновой и др.) доказано, что дошкольный возраст является сензитивным к художественно-творческой деятельности, что он способствует самовыражению, самоутверждению личности ребёнка.

Авторы многих работ по исследованию художественно-творческого развития детей указывают, что проблеме детского художественного творчества невозможно рассматривать вне вопросов обучения, так как важно создать условия для постановки задач, в процессе решения которых «художественно-творческие способности детей формируются, а знания, умения и навыки — «усваиваются» (Т. Г. Казакова).

Анализ педагогических исследований высвечивает различные подходы к организации и руководству художественно-творческой деятельностью детей:

- понимание стимулов развития детского художественного творчества, характера взаимоотношений взрослого и ребёнка в этом процессе (А. В. Бакушинский, К. М. Лепилов и др.);

- обучение детей определённым умениям и навыкам как основа художественно-творческих проявлений (Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман, О. П. Радынова, Т. С. Комарова, В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова, Е. А. Флёрина и др.);

- развитие самостоятельной художественно-творческой деятельности детей (Н. А. Ветлугина, Г. Н. Пантелеев, Д. И. Воробьёва, И. А. Лыкова, Н. В. Падашуль и др.).

Художественное творчество детей-дошкольников, по мнению разных исследователей, является процессом создания «субъективно нового для ребёнка продукта»

(И.А. Лыкова, Н.А. Ветлугина), в который он «вложил свои знания» (Т.С. Комарова), «эмоциональное отношение к изображаемому» (Е.А. Флёрина), применив усвоенные им на занятиях «под руководством педагога» или «найденные самостоятельно» (Н.А. Ветлугина) «изобразительно-выразительные средства» (Т.С. Комарова). А Т.Г. Казакова подчеркивает, что свобода творческого выражения определяется еще и тем, как ребёнок владеет «средствами изображения» (техническими приемами, способами изображения, средствами выразительности). Она считает, что их разнообразие и многообразие, уровень развития восприятия, запас впечатлений влияют на художественно-творческое развитие детей, на степень выразительности художественного образа.

Ученые (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) отмечают, что большое значение для художественно-творческого развития дошкольников имеет «интерес». Составными элементами интереса Л.А. Блещук считает: эмоциональные проявления; проявления, характеризующие познавательную и творческую активность; волевые усилия для получения результата деятельности.

Ученые выделили три основных компонента художественно-творческой деятельности детей-дошкольников, которые рассматриваются ими в тесной взаимосвязи друг с другом и являются её фундаментом: восприятие, исполнительство и творчество. Исследователи (Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова и др.) утверждают, что только при разумном сочетании этих компонентов происходит художественно — творческое развитие ребёнка. А Л.А. Парамонова выделяет еще и три особенности детского творчества. Она отмечает, что ре-

бёнок создает «иногда» оригинальные рисунки, сочиняет стихи, мелодии, делает много «открытий» в процессе познания окружающих предметов и явлений, что «новизна открытий» и продуктов творчества субъективна, что ребёнок делает это для себя, в этом и проявляется первая особенность его художественно — творческой деятельности. Вторая особенность — эмоциональный отклик ребёнка, его стремление искать, находить и много раз повторять найденный в рисунке художественный образ, желание пробовать другие варианты его решения, увлечение ребёнка процессом нахождения и повторения способа изображения, создание им сюжетной или декоративной композиции. А третья особенность отражается в стремлении ребёнка экспериментировать с материалами, искать новые способы, комбинировать разные средства выразительности при создании художественного образа. Л.А. Парамонова считает, что художественно-творческая деятельность ребёнка носит поисково-ориентировочный характер, а тенденция к использованию различных материалов и способов изображения придает ей творческий интегрированный характер.

Таким образом, из анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что творчество присуще детям дошкольного возраста, что художественно-творческое развитие детей формируется в специально организованном процессе на основе взаимосвязи обучения и творчества, в их непрерывном сочетании и взаимодействии, в условиях приобретения детьми социокультурного опыта, в процессе развития у них «образного видения и самостоятельного нахождения средств» (Е.Н. Дмитриева), для «создания художественного образа» (Т.В. Ивкина).

### Литература:

1. Боров Ю.Б. Эстетика — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат. — 1989. — 496 с.
2. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. — Л.: Художник РСФСР. — 1983. — 232 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. — М. Педагогика. — 1987—344с
4. Ильницкая И., Остапенко Л. Творческая деятельность и психическое развитие ребёнка. // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 5 — с. 49—53
5. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Гуманитар. ид. центр ВЛАДОС. — 2006. — 255 с.
6. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. — М.: Педагогика. — 1983. — 112 с.
7. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество. — М.: Педагогика. — 1990. — 130 с.
8. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. — М.: МОЗАИКА — СИНТЕЗ. — 2008. — 160 с.
9. Куревина О.А., Селезнёва Г.Е. Путешествие в прекрасное. Методические рекомендации для воспитателей, учителей и родителей. — М.: Баласс, 2004. — 416 с.
10. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2—7 лет «Цветные ладошки». — М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2007. — 144 с.
11. Юсов Б., Кабакова Е., Савенкова Л., Сухова Т. Живой мир искусства. /Дошкольное воспитание. — 1993. — № 3 — с. 35—39.
12. Ярыгина А. Творчество и выразительность. // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 6 — с. 57—61



## Развитие речевых и коммуникативных навыков старших дошкольников в певческой деятельности

Королёва Марина Борисовна, аспирант

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)

**Пение** — наиболее любимый вид деятельности детей. На практике мы убедились, что оно в силу своей специфики способствует развитию всех сторон личности. Содержание текстов оказывает влияние на *нравственное и интеллектуальное развитие* детей. Работа над дикцией, дыханием, интонацией, просодикой формирует *правильные речевые навыки и выразительность речи*. Хоровое пение способствует развитию *коммуникативных навыков* и чувству коллективизма. Психологи утверждают, что эффективность общения в 55% зависит от внешнего вида, выразительности поз, мимики, жестов говорящего, в 38% — от качества и модуляции голоса, использования пауз, четкости речи и только в 7% определяется семантикой произносимых слов. Естественно звучащий голос всегда привлекает к себе внимание в разговоре. Звук здорового голоса говорит о надежности, правдивости, уверенности в себе и производит большое впечатление. Напротив, голос, звучащий глухо и невыразительно, не позволяет добиться нужных положительных результатов, говорит о слабости и неспособности принимать решения. Звучание человеческого голоса несет в себе столько информации, что по его звуку можно определить пол, возраст, социальное положение, проживание в определенном регионе, образование и характер собеседника, не видя его. Звучание голоса может вызвать положительные эмоции или раздражение. Умение управлять своим голосом, легко отображать любые оттенки своих мыслей и настроения помогает одной интонацией сказать то, что не выразить никакими словами. Пение как никакой другой вид музыкальной деятельности способствует этому.

Певческая деятельность также влияет на физическое развитие. Ученые доказали, что этот вид музыкальной деятельности оказывает глубокое воздействие на физиологические процессы организма (артериальное давление, кровообращение, сердечный ритм, работа эндокринной системы и другие). Пение также используется в лечении и профилактике заикания. Как и остальные виды музыкальной деятельности, оно активно развивает творческие способности детей.

Музыка изначально воспринималась как своего рода речь. Назайкинский Е.В. писал, что «обращенность и речи и музыки к одному и тому же органу чувств — слуху, а также использование голоса как общего «инструмента» речи и пения — эти факты уже сами по себе дают основание считать, что в звуковом материале речи и музыки, в принципах его организации на самых разных уровнях должно быть много общего и что уже поэтому речевой опыт играет в музыкальном восприятии важную

роль». [1, с. 252]. Общность черт в звуках музыки и речи выявляются в двух масштабах времени, считает ученый. Первый — фонетический, который соответствует отдельным звукам или слогам. Второй — синтаксический, это уровень мотивов, фраз, предложений. Как в музыке, так и в речи артикуляция сходная и играет большую роль при восприятии. Наиболее важным общим принципом речевой и музыкальной артикуляции можно считать принцип членораздельности. А связующим звеном можно считать пение, где артикуляция является одним из главных факторов. [1, с. 252].

Г.П. Стулова также подчеркивает, что обучение пению связано с развитием не только певческого голоса, но и речи, поскольку пение и речь очень тесно взаимосвязаны, являясь функцией одного и того же голосового аппарата. Одной из задач обучения детей пению она считает формирование способности творческого размышления о музыке. Восприятие музыки, знание основ музыкального языка, средств выразительности, умение делать выводы, сравнивать — все это связано с развитием речи и мышления. Поэтому задачей обучения пению является развитие интеллектуальных способностей детей. [3, с. 5].

Также пение способствует развитию психических процессов (внимание, память, мышление, воображение и т.д.); расширению кругозора через знакомство с песенными текстами; нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного, голосообразовательного); развитию речи за счет обогащения словаря. Исследования ученых показали, что при обучении пению детей с раннего возраста у них развиваются умственные способности, необходимые для научного, математического мышления. Пение улучшает звукопроизношение и ритмико-мелодическую сторону речи (темп, ритм, тембр, динамика). Оно помогает также исправить ряд речевых недостатков: нечеткое произношение, проглатывание окончаний слов, особенно твердых. Занятия пением гармонизируют работу левого и правого полушарий. В результате занятий укрепляется голосовой аппарат ребенка, голос становится выразительным, не срывается, не дрожит. Голос является прекрасным средством сброса эмоционального напряжения.

При планировании певческой деятельности мы учитываем наличие праздничных и памятных дат, сезонные изменения природы: времена года, День Матери и 8 марта, Новый год, патриотические праздники (День Защитников Отечества, День снятия Блокады и День Победы), фольклорные праздники (Масленица) и выпускные праздничные балы. Каждый учебный год разбит на несколько тем.



Обязательно в развитии вокальных навыков мы сначала используем *речевой этап*, способствующий развитию артикуляции, правильного дыхания, просодики. В него входят артикуляционная гимнастика; игры с голосом, развивающие мимику, артикуляционную моторику, речевой и музыкальный слух; коммуникативные игры-приветствия С. Коротаевой «Здравствуй, дружок», «Ты шагай», «Здравствуй, говори», авторская «Здравствуйте, девочки, здравствуйте, мальчики». Речевой этап готовит к управлению голосом, развивает фонематический, интонационный и музыкально-певческий слух. В результате таких занятий происходит плавный переход к развитию вокальных навыков детей и их музыкальных способностей.

Речевые упражнения мы выполняем на каждом занятии, немного утрируя артикуляцию звуков, таким образом способствуя исправлению отдельных дефектов речи: неясного и недостаточно отчетливого произношения, неправильности интонаций речи, которые влияют на затруднение процесса общения и отрицательно сказываются на речевом развитии ребенка.

Основой речевых упражнений служит детский фольклор: потешки, прибаутки, дразнилки, кричалки, заклички и т.д. Все упражнения мы проводим с обязательной ритмизацией мелодии — дети одновременно с проговариванием текста прохлопывают ритм, запоминая таким образом слоговую структуру слова.

Одной из проблем в речевом развитии ребенка является работа над дыханием. Мы на своих занятиях обязательно проводим специальные *дыхательные упражнения*. Правильное речевое дыхание является основой звучащей речи. Оно дает нормальное звукообразование, сохраняет плавность и речевую музыкальность. Воспитание певческого дыхания требует выработки навыков бесшумного, глубокого вдоха. Упражнения на дыхание мы делаем медленно, не торопясь, без напряжения. Для того, чтобы заинтересовать детей, мы предлагаем все упражнения в образном оформлении. Например, сдуть с ладошки листик или снежинку (в зависимости от времени года), подуть на пушинку как холодный северный ветер или как ласковый тихий ветерок.

Вместе с дыхательными упражнениями перед началом пения мы проводим *артикуляционную гимнастику*. Ее цель — развитие артикуляционного аппарата. У ребенка он несовершенен, поэтому необходимо уменьшить напряженность артикуляционных мышц, но одновременно повысить их тонус и силу. На своих занятиях мы используем традиционную для логопедии артикуляционную гимнастику с добавлением упражнений, необходимых для вокала. Так, для активизации верхних резонаторов (ротовой полости, носовой полости и придаточных пазух носа) мы учимся улыбаться глазами; представляем, что во рту у нас горячая картофелина, активизируя таким образом мягкое нёбо и подготавливая голосовой аппарат к правильной вокальной позиции. Эту гимнастику мы предлагаем дошкольникам делать с музыкальным со-

провождением, способствующим более активному выполнению упражнений. И обязательно вводим яркие сказочные образы. Артикуляционная гимнастика превращается в сказку, которую дети с удовольствием слушают, выполняя упражнения, а на следующих занятиях сами ее рассказывают.

Важную роль мы отводим *упражнениям для подвижности нижней челюсти*, так как от нее зависит степень раскрытия рта, что определяет форманты гласных звуков. Нужно следить, чтобы нижняя челюсть свободно опускалась вниз, так как она регулирует поднятие мягкого неба. Поначалу можно гласные звуки слегка утрировать. Т.С. Овчинникова предлагает использовать для этой цели игрушки би-ба-бо с раскрывающимся ртом, которые можно дергать за ниточку, показывая детям, как правильно надо открывать рот. Мы проводим это упражнение под музыку («дверь в домик широко открывается для гостей»).

Подбор *вокальных упражнений* должен быть индивидуальным для каждой группы детей, так как детский голос требует максимально щадящего отношения. Петь дети должны в соответствующем возрасту диапазоне, по возможности не использовать крайние ноты этого диапазона, исполнять короткие певческие фразы, основанные на постепенном движении вниз, интонировать негромко, без напряжения. Эти требования основаны на анатомических и физиологических особенностях детского организма; пренебрежение этими правилами ведет к нарушению голосовой функции.

Мы начинаем вокальные упражнения с примарных тонов, постепенно расширяя диапазон голоса. Заниматься ими лучше сразу после артикуляционной гимнастики. Тогда упражнения не только способствуют формированию вокальных навыков, но и разогревают голосовой аппарат. Первые упражнения выполняются на более удобном гласном звуке.

К подбору песенного материала для детей следует подходить очень внимательно и осторожно. Неправильно подобранный, он способен нанести вред неокрепшим еще голосовым связкам дошкольников. Песни должны соответствовать возрасту, быть содержательными, иметь простые и запоминающиеся мелодии, несложный аккомпанемент, возможность инсценирования. [40, с. 116].

Начинать обучение нужно с песен, состоящих из коротких предложений, постепенно удлиняя фразы. Песни мы выбираем в медленном и среднем темпе, преимущественно напевного характера (песни А. Филиппенко, Г. Вихаревой, С. Насауленко, «Песня для мамы» Н. Бобковой и другие). Они соответствуют возрасту, содержательные, имеют простые и запоминающиеся мелодии, несложный аккомпанемент, возможность инсценирования (например, «Раз — ладошка» Е. Зарицкой, «Осень-невидимка» С. Коротаевой, «Чудеса» А. Филиппенко, «Нарядилось солнышко» С. Хачко и т.д.).

Например, при разучивании песни «Нарядилось солнышко» (муз. и сл. С. Хачко) мы сначала его прослуши-

Примерный тематический материал по разделу «Певческая деятельность» (старше-подготовительный возраст)

Месяц	Тема	Примерный репертуар
октябрь	Золотая осень	«Осень в гости к нам идет», «Разговор», «Журавли» Лившица, «Осенняя песенка», «Урожайная» А. Филиппенко
ноябрь	День Матери	«Песня мамонтенка», колыбельные песни, «Добрая милая мама», «Я рисую солнышко»
декабрь	Новый год	новогодние хороводы, песни про Деда Мороза «Песенка для елочки»
январь	Зима	«Зимушка», «Зима на Неве», «Мы рисуем снеговика», «Зимушка хрустальная»
февраль	Масленица, День защитника Отечества	«Блины», частушки, «Прощай, Масленица», «Бравые солдаты», «Три танкиста», «Ты не бойся, мама»
март	Международный Женский день, Весна	Песни о маме, песни о бабушке, песни о весне, «Поздравление девочкам», «Нарядилось солнышко» А. Хачко
апрель	День птиц, «Дружно в садике живем»	«Ласточка» Е. Крылатова, «Настоящий друг» В. Шаинского, «Улыбка» В. Шаинского, «Если с другом вышел в путь»
май	День Победы, Выпуск в школу	«Вечный огонь», песни военных лет, «До свиданья, детский сад», «Первоклашка» В. Шаинского, «Чему учат в школе», «А в школе», «Детский сад» И. Пономаревой

Примечание. Сентябрь — первичная диагностика. Май — заключительная диагностика.

ваем, потом беседуем с детьми о том, как солнышко меняет свой цвет в течение дня. Для лучшего запоминания текста песни используется наглядный материал (картинки, разноцветные шарфики), пение в различных вариантах (сольное, хором, по цепочке, с солистом). Дети придумывают аккомпанемент и исполняют его на детских музыкальных инструментах (чаще всего, на шумовых). Для работы над выразительностью пения мы используем инсценирование песни. Для этого выбираются солисты, которые изображают солнышко в разное время суток, и по ходу текста придумывают танцевальные импровизации. Остальные дети вместе с педагогом исполняют подтанцовку. И, конечно, мы стараемся, чтобы каждый ребенок почувствовал себя артистом — побывал в разных и главных ролях. Используемый метод позволяет включить в процесс творчества всех детей, найти каждому

ребенку тот вид деятельности, который наиболее соответствует его склонностям и интересам.

В последующем процессе обучения задачи усложняются, и музыкальные произведения становятся более сложными в интонационном, исполнительском и художественном планах. Это такие песни, как «Звездочка моя» Л. Старченко, «Что такое Новый год?» Ю. Чичкова, «Ласточка» Е. Крылатова и другие. Именно песни, благодаря своему содержанию, способствуют развитию нравственных качеств детей, их умственных способностей благодаря увеличению словарного запаса и расширению кругозора, а выразительное пение способствует развитию творческих способностей.

Совершенствование речи на сегодняшний день актуально не только для больных детей, но и для всех людей. Проблема культуры речи, дикции стоит особенно остро.

#### Литература:

1. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. / Е. В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972.
2. Овчинникова Т. С. Пение и логопедия: Учеб.-метод. пособие для педагогов, логопедов, муз. рук-лей детских садов и родителей. / Т. С. Овчинникова. — СПб.: Изд-во «Союз художников», 2005. — 48 с. — ISBN 5-7435-0235-8.
3. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. / Г. П. Стулова. — М.: Прометей, 1992. — 269, [1] с. : ил., нот. — ISBN 5-7042-0344-2.

## Моделирование педагогического сопровождения становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе

Малютина Екатерина Владимировна, аспирант  
Челябинский государственный педагогический университет

*В статье представлен синтез методологических подходов как обоснование структурно-функциональной модели педагогического содействия становлению образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** модель, моделирование, аксиологический подход, личностно ориентированный подход, герменевтический подход, педагогическое содействие, образ «Я».

Моделирование как метод освещен в трудах В.Г. Афанасьева, Л.М. Фридмана, В.А. Штоффа и др. Ученые выделяют различные виды моделей. При построении модели педагогического содействия становлению образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе мы опирались на структурно-функциональную, так как нам понадобилось отразить этапы и функции изучаемого нами педагогического явления. Выбор аксиологического, личностно ориентированного и герменевтического подходов обусловлен ключевой задачей нашего исследования: повышенное внимание к личности ребенка в образовательном процессе дошкольного образования (личностно ориентированный подход); направленность педагогического содействия на нравственные ценности общества (аксиологический подход); характер и содержание педагогического содействия (герменевтический подход).

Рассмотрим подробнее каждый подход.

Аксиологический подход рассматривается нами как общенаучная основа в рассмотрении содействия Значимых взрослых становлению образа «Я» ребенка дошкольного возраста. Аксиологический подход представлен такими учеными, как Н.Л. Худякова, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др). По мнению, В.А. Сластенина данный подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития [7]. Считается, что понятие «Аксиология» (от греч. *axia* — ценность и *logos* — слово, идея) введено в научный оборот еще в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 г. его активно использовал немецкий ученый Э. Гартман. В философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. Более развернутое определение дается в «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой: аксиология — философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, об их соотношении с миром реальностей, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития [3]. Ценность — (по В.П. Тугаринову) — не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств

удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала [11].

Е.С. Рапацевич трактует ценность, как любой объект (в т.ч. и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательней смыслом или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения [6].

Применительно к образовательному процессу, аксиологический подход раскрывает цели педагогической деятельности, которые определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, к которым относятся: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я — профессионал» оказываются взаимосвязанными. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [10].

С учетом становления образа Я дошкольника необходимо создать такую систему ценностей, которая бы позволила осуществить созидание личности в процессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в самый широкий контекст существования и развития культуры и ее ценностных оснований. При этом общечеловеческие ценности должны заранее родиться в опыте личности ребенка дошкольного возраста, иначе они не могут быть адекватно ею присвоены. При межличностном взаимодействии ребенка дошкольного возраста с миром взрослых и сверстников мы большое внимание уделяем формированию нравственных ценностей общества, таких как взаимопонимание, справедливость, уважение к личности другого человека и др.

Аксиологический подход в становлении образа Я детей дошкольного возраста предполагает общение и сотрудничество с каждым ребенком как с наивысшей ценностью жизни. Реализация данного подхода обеспечивает возрождение полноценного детства, создание условий для ситуаций успеха в игровой и творческой деятельности. Аксиологический подход определяет также важность создания условий для зарождения и развития позитивной «Я-концепции», адекватной нравственным нормам конкретного общества.

Главная цель воспитания личности, по мнению Р. М. Чумичевой, состоит в создании условий для возможно более полной реализации человеком своего «Я», своих способностей и возможностей, самовыражения и самореализации в социуме и культуре своего народа [13]. Осознание себя с дошкольного возраста в качестве объекта и субъекта культуры, истории обеспечит фундамент для развития ценностных ориентаций, смыслов и прочного опыта жизнедеятельности. В опыте формируются личностные позиции и качества участников деятельности на фоне раскрытия потенциалов и развития способностей, раскрытия отношения к обсуждаемым событиям и явлениям, при этом формируется образ «Я» и утверждается основа гармоничной целостной «Я-концепции». В своем исследовании мы опираемся на личностные ценности субъектов образовательного процесса, так как именно эта группа ценностей отражает то, что значимо для человека само по себе, то, что и формирует эмоционально-оценочную сторону образа Я [9]. Становление смысловых образований в личностных структурах связано с динамикой процессов сознания, через которое происходит познание окружающего мира, осознание собственного «Я» в этом мире с ориентацией на вечные ценности — Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Земля и др. В результате постижения данных ценностей ребенок научается саморегуляции поведения в настоящем и будущем, научается создавать продукты деятельности. Воспитательный эффект аксиологического подхода состоит в том, что он обеспечивает развитие в первую очередь эмоциональной и ценностной составляющей личности ребенка, а также формирует мотивационно-ценностный, познавательный, поведенческий образ человека, идентифицирующего себя с образом реального человека или художественным образом, созданным в культуре своей страны.

Таким образом, аксиологический подход предполагает ориентир на когнитивный, оценочно-эмоциональный и поведенческий компоненты становления образа «Я» в соответствии с культурным наследием своего народа.

Личностно ориентированный подход в самопознании и развитии личностных качеств обосновывается как конкретно-научная основа. Осмысление становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста, как основы формирования гармоничной «Я-концепции» взрослого человека привело к обоснованию личностно ориентированного подхода (Л. В. Трубайчук, Н. А. Алексеев,

Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов, И. Я. Якиманская и др.), где абсолютной ценностью является сама личность в ее самобытности и целостности. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ личностно ориентированного подхода внесли такие ученые, как Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Э. Н. Гусинский, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, И. С. Якиманская, опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. В. Зеньковский, Н. А. Бердяев, В. В. Розанов, В. П. Зинченко, О. Ф. Больнов, В. Дильтей, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых — представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Берне, Я. Корчак, С. Френе, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.).

Личностно ориентированный подход (Е. Н. Степанов) — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности [8]. Данный подход связан со становлением образа «Я», так он устанавливает связи ряда понятий:

- индивидуальность как неповторимое своеобразие человека, уникальные особенности его черт, отличающие его от других;
- личность как постоянно изменяющееся системное качество, характеризующее социальную сущность человека;
- самоактуализация — осознанное активное стремление наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;
- самовыражение — процесс и результат развития, проявление своих качеств и способностей;
- субъектность — качество отдельного человека (или группы), отражающее способность быть субъектом и обладать активностью и свободой в осуществлении деятельности.

Данные понятия составляют основу содержательного блока становления образа «Я», где осознается и переживается ребенком система представлений о самом себе, отношении к себе и окружающим. Педагогическое содействие при этом проявляется в деятельности Значимого взрослого по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успехами в образовательной деятельности и т. д.

Основными принципами содействия становления образа «Я» в парадигме личностно ориентированного подхода (по Е. Н. Степанову) являются:

1. Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление



ребенка к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей и адекватно отразить их в «образе Я» — «Я реальное».

2. Принцип индивидуальности. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка, но и содействовать их дальнейшему развитию, прогнозируя «Я перспективное».

3. Принцип субъектности призван помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в группе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе взаимодействия детей дошкольного возраста. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы ребенок жил и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса.

4. Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определять и развивать индивидуальные особенности ребенка. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивного «Я-образа» ребенка.

5. Принцип доверия и поддержки. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а создание внутренней мотивации обуславливает педагогическое содействие становления «образа Я» [8].

Герменевтический подход (Р.Р. Денисова, Г.И. Рузавин, М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Ф. Крон, Ф. Шлейермахер, М. Хайдеггер) рассматривается нами как методико-технологическая основа исследования. Слово «герменевтика» с греческого языка переводится как «разъясняющий», «истолковывающий». В основе этого подхода лежит философская герменевтика — философская теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений, построенная на основополагающих идеях В. Дильтея, Г. Гадамера, Э. Гуссерля.

С позиций герменевтики, воспитание — это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание. Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии, т.е. человек понимает в других только то, что пережил и понимает в самом себе. Это в одинаковой мере относится и к воспитателям, и к воспитанникам. Поэтому переживания ребенка — главный предмет деятельности воспитателя. Именно переживания (а не поведенческие реакции или высказываемые суждения) должны возникать в ситуациях педагогического взаимодействия, которое всегда организуется как

диалог взрослого и ребенка. Герменевтическая воспитательная практика строится как работа с переживаниями детей, их воспоминаниями, ожиданиями, фантазиями [1]. Важными атрибутами воспитательного процесса становятся детские стихи, самодельные песни, эссе, автобиографические записки, дневники, письма. Эти продукты детского вербального творчества должны быть приняты воспитателем: не проанализированы и оценены, а признаны как личностная ценность взрослеющего человека, которому позволяется быть самим собой. Герменевтическое принятие ребенка невозможно без рефлексии самого воспитателя собственного детского опыта, своих детских переживаний, «проживания» воспоминаний из детства. Такой педагог не будет руководить ребенком, наставлять его, а сможет сотрудничать с ним как старший товарищ. Воспитание в духе герменевтики должно научить ребенка понимать окружающих людей и самого себя. Понимание в герменевтике рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры. Поэтому для воспитания очень важно обращение к классическим образцам в литературе, музыке, изобразительном искусстве, где главные смыслы уже истолкованы великими авторами и надо только открыться им. Для сторонников герменевтического подхода всегда важна прошлая жизнь ребенка, оставшиеся переживания, их соотнесение с нынешней жизнью. Понимание конкретного поступка ребенка возможно только при понимании его личности, а понимание личности невозможно без понимания социокультурных реалий эпохи [1].

Таким образом, применительно к педагогическому содействию становления образа «Я» ребенка оно означает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждом ребенке личность, его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности и на этой основе проектировать его индивидуальный образовательный маршрут. Понимание воспитателем особенностей развития личности дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала, обеспечивает ему выход из физической оболочки, осознание своего «Я». Воспитатель, действующий с позиций герменевтического подхода, признает у воспитанников любого возраста свои особые жизненные ценности.

Синтез всех выше перечисленных подходов составляет методологическую основу педагогического содействия становлению образа Я дошкольника, который позволяет выделить истоки взаимосвязи социального и личностного факторов в развитии личности дошкольника, взаимодействия взрослого и ребенка, синтеза разных видов детской деятельности. Обращенность к личности, стремление удовлетворить ее растущие познавательные потребности, умелое сочетание социальных и личностных факторов позволит образовательной деятельности в дошкольной организации максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям детей дошкольного



возраста как развивающемуся социокультурному феномену, гибко реагировать на социальные и культурные изменения среды.

Анализ психолого-педагогической литературы и осмысление проблемы педагогического содействия становлению образа «Я» детей дошкольного возраста позволили разработать структурно-функциональную модель (рис. 1).

Под моделью в нашей работе понимается целостная структурно-функциональная организация процесса содействия становлению образа «Я», где представлена поэтапная работа по ее реализации. Центральным системно-образующим звеном модели является цель, сформированная на основе социального заказа общества — обеспечить полноценное развитие личности ребенка в образовательном процессе. Проектирование структурно-функциональной модели педагогического содействия становлению образа «Я» дошкольника в образовательном процессе позволяет воспитателю переосмыслить традиционную логику построения образования, выделить в ней новые приоритеты и ценностные ориентиры педагогического содействия.

В структуре спроектированной модели мы выделили следующие блоки:

1. Мотивационно-целевой блок включает цель, определенную на основе социального заказа общества — обеспечить полноценное развитие личности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе;
2. Содержательный блок определяет содержательную основу педагогического содействия становлению образа «Я» ребенка;
3. Процессуальный блок обеспечивает реализацию методики содействия становлению образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе;
4. Оценочно-результативный блок отражает результат педагогического содействия становлению образа «Я» дошкольника и его анализ.

Все блоки данной модели взаимосвязаны и раскрывают внутреннюю структуру процесса педагогического содействия становлению образа «Я» дошкольника. Блоки становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста обеспечивают целостность и управляемость образовательным процессом, так как реализуют следующие функции: мотивационную, личностно ориентированную, деятельностьную, рефлексивную.

*Мотивационная функция* ориентирует на становление образа «Я» как грани вхождения в социум.

*Личностно ориентированная функция* проявляет социально-ролевое «Я» во взаимодействии детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми на основе нравственных ценностей.

*Деятельностная функция* обеспечивает познание психологического «Я» при формировании личностного опыта ребенка дошкольного возраста в образовательной деятельности, где «Я» проявляется как субъект активности, что позволяет проектирование индивидуаль-

ного образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом гендерной специфики, обеспечивающего полноценное развитие дошкольника.

*Рефлексивная функция* позволяет отражать ориентиры познания ребенком самого себя как представителя определенного пола, члена семьи, гражданина страны, сопряженного с оценкой другого и самооценкой, определяющие выбор способов поведения в социуме с учетом гендерных ролей и нравственных ценностей общества.

Так были определены компоненты становления образа «Я» ребенка: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий.

Рассмотрим содержание каждого компонента и методы его реализации в образовательном пространстве ДОО.

*Когнитивный компонент* включает знание дошкольника о себе как представителе определенного пола, знание истории семьи, членов семьи, их профессии, гендерных ролях, места жительства. Содержание когнитивного компонента определяется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение личности познать себя в общении и деятельности и познать мир вокруг себя. Рассматривая личность ребенка, мы выделили внешние и внутренние мотивы познания, характеризующие развитие личности в целом:

- социальные мотивы, направленные на самоутверждение в различных социальных средах;
- мотивы творческих достижений, направленных на реализацию потребностей в творческом самовыражении;
- познавательные, направленные на удовлетворение познавательных потребностей;
- индивидуальные, направленные на разрешение противоречий, обусловленных рассогласованием между индивидуальным опытом, внутренними побуждениями и внешними социально-педагогическими нормами и правилами.

Важнейшим и необходимым элементом познания является рефлексия как познание и анализ личностью собственного сознания и деятельности, т.е. «взгляд на собственную мысль и действия со стороны» [4]. Наличие рефлексивного компонента в развитии личности опосредовано тем, что, он выступает в качестве одного из механизмов развития интеллектуальных новообразований и детерминант в организации творческого саморазвития личности.

В качестве методов реализации когнитивного компонента мы выдвигаем следующее: методы формирования познавательного интереса через игры, дискуссии, занимательные ситуации, этические беседы, целеполагание, самоконтроль, методы, средства и формы воспитания, обеспечивающие наличие общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия.

Использование данных методов способствует формированию мотивов в познании себя и окружающей действительности, желания преобразовывать мир, выстра-

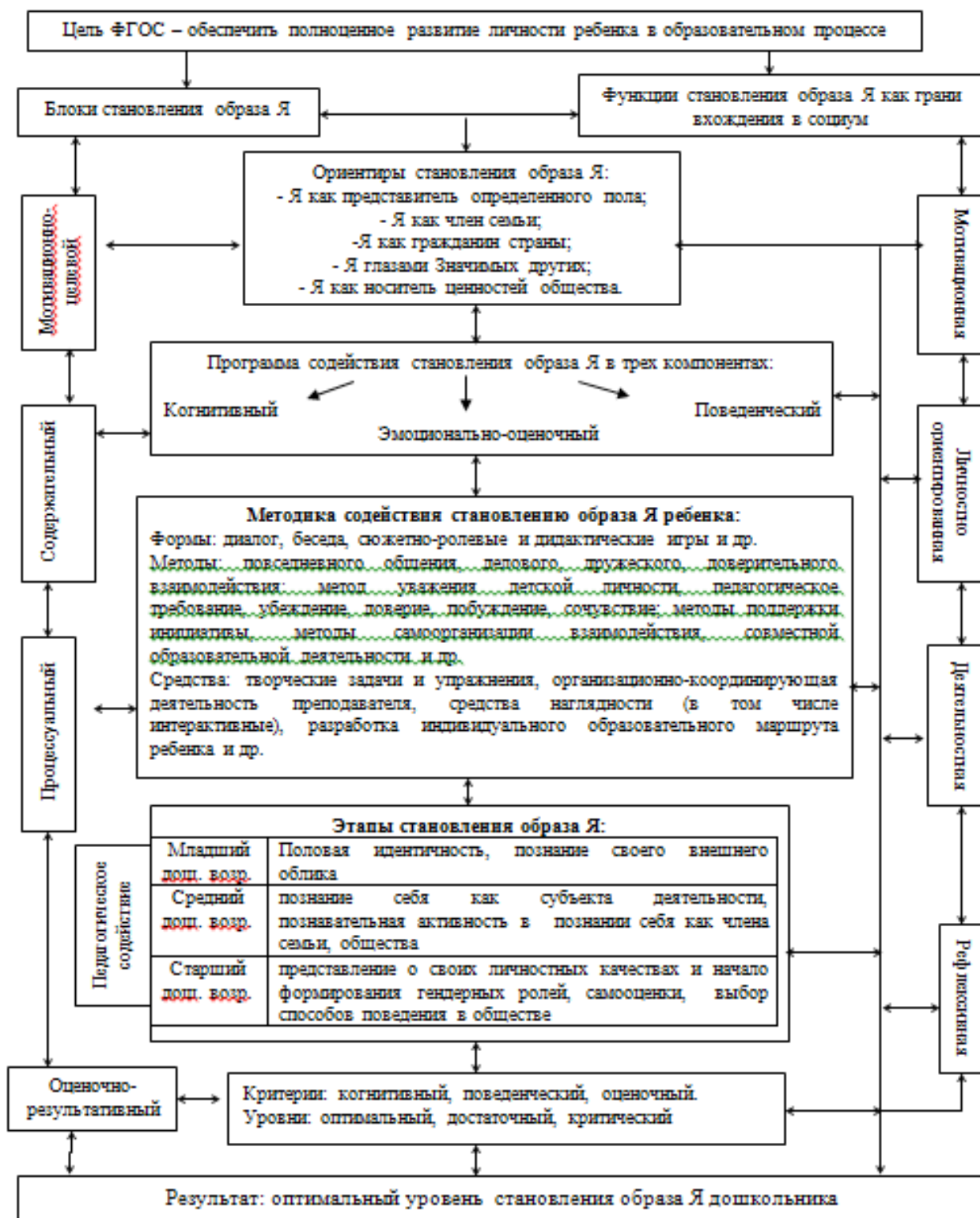


Рис. 1. Структурно-функциональная модель педагогического содействия становлению образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе

ивать перспективу собственных достижений, помогает развитию способностей к адекватной самооценке и самоанализу.

*Эмоционально-оценочный компонент*, содержащий умения оценивать действия, поступки и поведение других людей и самого себя; процессуальный блок

содержит методы, формы и средства, эффективные для становления образа «Я». Данный компонент дает возможность приобретения новых знаний о себе, о других, о мире с точки зрения потребностей и интересов самого субъекта деятельности, а также позволяет представить предмет интересов и стремлений ребенка, учитывать его

интересы, способности, потенциалы в становлении его как личности.

Выделение эмоционально-оценочного компонента обосновано приобщением детей к ценностям, накопленным данным обществом. В этом смысле принятие и самооценка ребенка своего образа «Я» предполагают актуализацию в ребенке осознанной потребности развиваться, совершенствоваться, творить в сложных ситуациях изменяющегося общества, социализироваться в культуре своего народа. В формировании гармоничного образа «Я» данная функция обеспечивает навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру и миру близких людей; понимание своих способностей и интересов; умение видеть себя в «зеркале» другого человека; понимание значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других.

Методами реализации эмоционально-оценочного компонента являются индивидуальный образовательный маршрут, проектирование портфолио, самооценка и др.

*Поведенческий компонент* раскрывает мотивы поведения ребенка в обществе на основе нравственных ценностей. Здесь важную роль играет коммуникация ребенка с окружающим миром. Взаимодействие субъектов образовательного процесса сводится к организации сотрудничества, сотворчества детей и педагогов. Коммуникации субъектов образовательного процесса реализуются в:

- особой целевой установке педагога на личностно ориентированный подход, стратегию сотрудничества;
- совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе межсубъектной связи;
- коллективной организации деятельности, когда коллектив выступает гарантом проявления возможностей каждой личности (коллективный субъект);
- диалогичности взаимодействия (обмене интеллектуальными, моральными, эмоциональными, социальными, нравственными ценностями);
- преобладании эмпатии в межличностных отношениях;
- выборе методов сотрудничества, который обуславливается выбором приоритетов, ориентированных на конечный результат — совершенствование человека с учетом суверенитета субъектов [5].

Также важно уделить внимание образовательной среде, так как взаимосвязь среды и личности в образовательном пространстве позволяет объяснить аспекты поведения и развития ребенка [5]. Развивающая предметная среда содержит социокультурные и предметные природные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка [2], формирование его личностного опыта в образовательной деятельности, обеспечивающего развитие его личностных качеств.

Для реализации поведенческого компонента мы использовали следующие методы: методы убеждения в зна-

чимости, разъяснение личной значимости, методы повседневного общения, делового, дружеского, доверительного взаимодействия: метод уважения детской личности, педагогическое требование, убеждение, доверие, побуждение, сочувствие; методы поддержки инициативы, методы самоорганизации взаимодействия, совместной образовательной деятельности; метод обращения к положительным сторонам личности, метод оценки полезности созданных продуктов. Использование данных методов способствует формированию личного опыта детей, развитию их личностных качеств, становлению целостного гармоничного образа «Я».

Обозначенные *компоненты* становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО осуществляются при содействии Значимых взрослых (родители, воспитатели, педагоги дополнительного образования, родственники). В нашей модели педагогическое содействие обозначено через этапы становления образа «Я» ребенка. Важно учитывать возрастные особенности становления образа «Я» дошкольника и целевые ориентиры формирования личности в целом. Поэтому одним из условий педагогического содействия становлению образа «Я» ребенка мы выдвигаем проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом гендерной специфики, обеспечивающего полноценное развитие.

Критерии становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста (когнитивный, поведенческий, оценочный) соотносятся с мотивационным, содержательным, процессуальным блоками модели и отражают педагогические условия педагогического содействия становления образа «Я» ребенка.

*Когнитивный критерий* — наличие знаний о себе как представителе определенного пола, семьи, детского коллектива, страны.

*Поведенческий критерий* — умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; представление, понимание значения своих действий; направленность на познание социальных отношений, на усвоение и соблюдение социальных норм и правил.

*Оценочный критерий* — способность переносить приобретенный опыт в жизнь; умение и желание бережно относиться к результатам своей деятельности и деятельности окружающих; оценивать поступки свои и других людей.

Итак, нами спроектирована на основе интеграции аксиологического, личностно ориентированного и герменевтического подходов структурно — функциональная модель педагогического содействия становления образа «Я» ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе.

Данная модель нацелена на формирование личностного опыта ребенка дошкольного возраста в образовательной деятельности и проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка.

*Литература:*

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. [Текст] / М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
2. Киреева Л. Г. Организация предметно-развивающей среды / из опыта работы — Волгоград: учитель 2009, с. 143.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
4. Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Препринт. — Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1990. — 117 с.
5. Основы организации психолого-педагогического сопровождения в инновационной деятельности образовательных учреждений / С. А. Лисицын, Г. Е. Гун (отв. ред.), С. В. Тарасов, Е. Г. Болдышева, И. П. Корчуганова, А. В. Мартынова, Л. Ю. Орлова, Е. А. Туренко, Е. М. Туренко, Е. М. Егорова, Л. Д. Симонова, С. А. Степанов. — СПб, 2005. — 308 с.
6. Рапацевич Е. С. Психолого-педагогический словарь [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич — Минск: Современ. Слово, 2006. — 928 с.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа — Пресс, 1998. — 512 с.
8. Степанов Е. Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности [Текст] / Е. Н. Степанов // Воспитание школьников. — 2003. — № 2. — с. 2–5.
9. Стеркина Б. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное образование в России / Под ред. р. М., 1996. — С. 10.
10. Столин В. В. Самосознание личности [Текст] — М.: Издательство МГУ, 1983. — 286 с.
11. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры [Текст] / В. П. Тугаринов — Л.: Изд.-во ЛГУ, 1960. — 180 с.
12. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования [Текст]: учебное пособие / Н. Л. Худякова. — Челябинск: Изд.-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. — 230 с.
13. Чумичева Р. М. Индивидуальная образовательная траектория: организация и сопровождение [Текст]: учебное пособие. — Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. — 208 с.

## Использование мнемотаблиц при разучивании стихотворений с детьми дошкольного возраста

Одинцева Анна Викторовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей № 41 «Лесная сказка» (г. Лесосибирск, Красноярский край)

Окружающий мир вокруг нас постоянно меняется, и восприятие действительности детьми, тоже претерпевает изменения. Большой объем информации, исходящий из различных источников, ребенку дошкольнику трудно проанализировать, запомнить, а значит и воспроизвести. Это тенденция современного мира.

У детей становится все больше речевых нарушений, которые резко ограничивают их общение с окружающими людьми: бедность словарного запаса, недостаточное понимание значения слов, в активном словаре детей преобладают глаголы и существительные, а слова, характеризующие качества, признаки, состояния предметов и действий употребляются мало. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Особенно важно развивать на-

глядно-образное мышление. Главное, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Одним из направлений развития речи детей является разучивание стихотворений. Сегодня Вы увидели один из приёмов разучивания — мнемотехника.

*Мнемотехника — это совокупность правил и приёмов, облегчающих процесс запоминания информации и увеличивающих объём памяти путём образования искусственных ассоциаций.* Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному. Необходимо начинать работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже — к мнемотаблицам.

Настоящая методика очень актуальна, хорошо себя зарекомендовала и имеет высокую эффективность в работе



с детьми. Она основывается на том, что мозг человека гораздо проще опирается на образы, когда человек в своём воображении соединяет несколько образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. Затем при припоминании одного мозг воспроизводит все ранее соединённые образы.

Другими словами, если ребёнку сложно запомнить строки стихотворения, то с нарисованными к нему образными картинками эффективность запоминания увеличивается на порядок.

Пример: Стихотворение «Осень» А. Н. Плещеев

1 Осень наступила,	9 Туча небо кроет,
2 Высохли цветы	10 Солнце не блестит
3 И глядят уныло Голые кусты.	11 Ветер в поле воет,
5 Вянет и желтеет Травка на лугах	12 Дождик моросит.
Только зеленеет Озимь на полях	13 Зашумели воды Быстрого ручья,
15 Птички улетели В теплые края.	



Данное стихотворение достаточно сложное даже для старших дошкольников, но дети смогли выучить его в рамках НОД (30 мин). По истечении 3-х дней мы вновь вернулись к этому произведению. Сначала дети рассказали с опорой на таблицу, далее уже повторяли самостоятельно.

На начальных этапах работы педагог вместе с детьми заполняет таблицу, на более поздних — дети самостоятельно её заполняют, т.е. придумывают ассоциации. Наглядная схема выступает в качестве плана речевого высказывания.

Описание методики

1. Выразительное чтение стихотворения, сообщение о том, что дети будут учить его наизусть;

2. Беседа по содержанию стихотворения, выяснение основной мысли, словарная работа;

3. Воспитатель читает отдельно каждую строчку или две (или отдельное слово), Ребёнок придумывает ассоциативный образ (картинку) и зарисовывает её (либо рисует педагог).

4. Дети рассказывают стихотворение, опираясь на придуманные образы

5. Дети рассказывают стихотворение без помощи мнемотаблицы.

Мнемотаблицы можно использовать при обучении детей составлению рассказов, пересказу сказок, разучивании загадок и потешек во всех возрастных группах. Данную методику по разучиванию стихотворений мы рекомендуем для родителей, это поможет им в будущем при подготовке домашних заданий со своими детьми.



## Реализация программы «Здоровье» в дошкольном образовательном учреждении ГБДОУ детский сад № 43 компенсирующего вида Калининского района для детей с аллергическими заболеваниями и бронхиальной астмой

Пахоменкова Ирина Александровна, старший воспитатель  
ГБДОУ детский сад № 43 компенсирующего вида (г. Санкт-Петербург)

Педагогами государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 43 компенсирующего Калининского района Санкт — Петербурга накоплен интересный опыт по физкультурно-оздоровительной работе с детьми дошкольного возраста.

В 1995 году на базе нашего учреждения открылся специализированный детский сад, что было вызвано увеличением в городе и районе количества детей, страдающих тяжёлыми аллергическими заболеваниями.

Нам удалось решить многие проблемы и создать условия для пребывания детей «аллергиков» в образовательном учреждении (далее ОУ).

В наш детский сад приходят дети с такими диагнозами, как бронхиальная астма, бронхит, целиакия, различные формы аллергии, часто болеющие, дети, которые не могут посещать массовые дошкольные учреждения. По данным мониторинга здоровья детей в нашем учреждении преимущественно составляют дети со, второй и третьей группами здоровья.

В ОУ утверждена и реализуется основная общеобразовательная программа дошкольного образования, разработанная педагогами ОУ. На протяжении нескольких лет физкультурно-оздоровительная работа с воспитанниками осуществляется по разработанной в учреждении программе «Здоровье».

Одним из главных факторов оздоровления воспитанников ДОУ является правильная организация оздоровительных режимов. В практике режим определяется педагогами и специалистами на медико-педагогическом совещании. В листе здоровья фиксируются: коррекция учебной нагрузки, индивидуальные рекомендации по режиму двигательной активности и режиму дня (длительность сна, вкусовые предпочтения и диеты, темп деятельности).

Обязательными условиями оздоровительных режимов в ОУ являются: создание благоприятного эмоционально-психологического микроклимата в группе, увеличение продолжительности дневного сна, строгое соблюдение режима в течение дня со сменой различных видов деятельности и чередованием их с отдыхом, в летний период обеспечение максимального пребывания детей на воздухе, увеличение двигательной активности.

Воспитательно-образовательный процесс в ОУ строится так, что ведущая роль отводится проведению оздоровительных и профилактических мероприятий. Они проходят в индивидуальной и подгрупповой формах: на занятиях по физической культуре, занятиях по плаванию,

ЛФК, в совместной деятельности. Лечебно-профилактические мероприятия: витаминпрофилактика, физиопроцедуры, массаж, и др. назначаются врачом аллергологом.

Чрезвычайно важным в профилактике бронхиальной астмы у детей является создание «гипоаллергенного» быта, когда количество и силы факторов, провоцирующих аллергию, сведены до минимума. С этой целью, при организации предметного пространства, частично исключены из развивающей среды мягкие и тканевые игрушки (заменены на моющиеся), в «уголках природы» исключены живые обитатели, пахнущие растения и некоторые виды цветущих растений. Время, предназначенное для дневной прогулки детей, используется для профилактических мер в групповых помещениях: обязательной влажной уборки, сквозного проветривания с последующей ионизацией воздуха лампами Чижевского, облучения бактерицидными лампами спален и раздевалок.

Важную и решающую роль в оздоровлении и укреплении здоровья детей отводятся занятиям по физической культуре. Они проходят в разнообразной игровой форме с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

В практике нашего дошкольного учреждения особое внимание уделяется внедрению здоровьесберегающих технологии, направленных на сохранение, поддержание и обогащение здоровья участников образовательного процесса в ДОУ: детей, их родителей и педагогов.

Рассмотрим важнейшие для нас.

А. С. Галанов «Игры, которые лечат»

Оздоровительные игры позволяют специалистам проводить занятия по физической культуре и ЛФК в веселой и занимательной форме. Игры, по разным видам заболеваний, используются педагогами и в совместной деятельности, а в результате помогают добиться лечебного эффекта.

И. С. Красикова «Дыхательная гимнастика»

Для детей, страдающих респираторными заболеваниями, бронхиальной астмой, важное место в системе оздоровительных мероприятий отводится дыхательной гимнастике. Специальные дыхательные упражнения обеспечивают полноценный дренаж бронхов, очищают слизистую дыхательных путей, укрепляют дыхательную мускулатуру.

А. А. Потапчук «Осанка детей»

Формирование правильной осанки — задача комплексная, требующая длительного целенаправленного вмешательства, как со стороны специалистов, так и родителей

при активном участии самого ребенка. Использование данной технологии позволяет достигнуть существенных результатов в коррекции имеющихся деформаций со стороны опорно-двигательного аппарата.

М. А. Рунова «Подвижные игры для детей с разным уровнем двигательной активности».

Подвижные игры, с разным уровнем двигательной активности, служат дополнением к двигательной нагрузке, вносят разнообразие в повседневную жизнь, доставляют детям радость и удовольствие.

Многолетней практикой педагоги ОУ апробировали методику проведения подвижных игр и игровых упражнений с оптимальной двигательной нагрузкой для детей с аллергическими заболеваниями и бронхиальной астмой.

Аллергические заболевания являются длительно текущими, провоцируют у детей частые ОРВИ, поэтому одним из самых эффективных способов оздоровления организма является закаливание.

Занятия плаванием в детском саду оказывают мощный оздоровительный эффект, способствуют укреплению детского организма. После капитального ремонта бассейна нам удалось установить современную систему очистки воды, благоприятную для детей с аллергическими заболеваниями и установить современное оборудование для оздоровления детей: противоток воды, подводные гейзеры и гидромасса. Для улучшения психологического состояния воспитанников в конце каждого занятия мы проводим релаксацию под музыку, с использованием подсветки воды.

Основными критериям оценки проведения оздоровительных мероприятий с детьми в ДОУ являются:

- показатели групп здоровья воспитанников;
- положительная динамика уровня заболеваемости детей
- расширение диеты у детей с пищевой аллергией;
- положительная и соответствующая возрасту динамика физического и нервно-психического развития воспитанников.

Одним из важных условий для работы компенсирующего образовательного учреждения (далее ОУ) является подготовка медицинских и педагогических кадров. Нам удалось создать сплоченный коллектив единомышленников.

Итоги анализа проведения аттестации в учреждении за последние два года показали, что на 20% возросло число педагогов прошедших аттестацию на высшую квалификационную категорию, на 7% уменьшилось количество педагогов со второй квалификационной категорией.

Положительная динамика результатов аттестации в ОУ возможна только благодаря системе работы с кадрами в учреждении, целью которой является всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога.

Для достижения поставленной цели мы использовали традиционные и интерактивные формы работы с педагогами по повышению грамотности в вопросах сохранения здоровья детей. В системе работы с кадрами важными на

наш взгляд являются следующие формы работы.

1. Теоретическая подготовка педагогов в области культуры здоровья: курсы повышения квалификации, консультации, лекции.
2. Анкетирование.
3. Собеседование с педагогом после деятельности с детьми.
4. Открытые просмотры, взаимопосещения.
5. Проведение семинаров-практикумов, тренинг.
6. Адресная помощь начинающим педагогам.
7. Самообразование педагогов.
8. Деловые игры.
9. Тематические педсоветы в форме КВН и круглого стола.
10. Мастер-классы.

Сегодня все педагоги ДОУ владеют специальными знаниями, касающиеся здоровья детей и практическими навыками здорового образа жизни. В ОУ разработан и реализуется информационный и практико-ориентированный, долгосрочный проект «Как мы приобщаем детей к здоровому образу жизни». На завершающем этапе проекта интересно и продуктивно прошел педсовет в форме защиты проектов, где были показаны инновационные технологии оздоровления и здорового образа жизни для детей с аллергическими заболеваниями.

Педагоги подготовительных групп представили проекты по теме «Веселый обруч» с использованием презентаций, разработали паспорта проектов. Вызвали большой интерес представленные авторские игры, фотогазеты в стихах с сюжетами на тему ЗОЖ.

Весь процесс оздоровительной и учебно-воспитательной работы проходит при участии родителей. Современная медицинская наука утверждает, что «проблемы детей до семилетнего возраста — это проблемы их родителей». Если ребёнок болеет, то в первую очередь надо искать и устранять причину его болезни в состоянии здоровья семьи. Для пропаганды здорового образа жизни в семье мы проводим разнообразные формы работы. Ежегодно в ОУ проходит спортивный конкурс «Мама, папа, я — спортивная семья!», музыкальные праздники при участии родителей.

В практике нашего дошкольного учреждения особое внимание уделяется социальному партнерству, направленному на сохранение, поддержание и обогащение здоровья всех участников образовательного процесса в ОУ: детей, их родителей и педагогов.

На протяжении нескольких последних лет на базе нашего учреждения успешно проходят занятия для слушателей Академии постдипломного педагогического образования. В апреле 2013 года для СПАППО прошел семинар «Создание образовательного пространства для оздоровления детей дошкольного возраста». На семинаре были представлены:

1. Опыт работы и презентация: «Организация физкультурно-оздоровительной работы в ОУ компенсирующего для детей дошкольного возраста с аллергическими

заболеваниями, бронхиальной астмой и целиакией», старший воспитатель высшей квалификационной категории ГБДОУ детского сада № 43 Пахоменкова И. А.

2. Совместная деятельность с детьми младшей группы по теме «Научим куклу Машу умываться», воспитатель высшей квалификационной категории Медовикова О. А.

3. Мастер-класс: «Использование оздоровительных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с аллергическими заболеваниями, бронхиальной астмой и целиакией» инструктор по физической культуре высшей квалификационной категории Васильева Д. О.

Педагоги нашего учреждения ежегодно активно участвуют в районных методических объединениях, проблемно-целевых курсах Калининского района. Этот опыт опубликован в журнале «Методист: Мастер-класс» № 5 2011 г.

Мы используем разнообразные формы работы с воспитанниками по формированию сознательного отно-

шения к здоровью. Наши воспитанники полюбили туристические слеты. Несколько лет подряд мы участвуем в районных спортивных соревнованиях и часто занимаем первые места.

Положительным примером для наших детей являются инструктора по физической культуре Васильева Д. О., Шахтеева Ю. В. и педагоги учреждения. Они активно участвуют в городских районных спортивных соревнованиях, спартакиаде, неоднократно награждены кубками, грамотами и благодарностями.

Педагогами детского сада накоплен и обобщен опыт работы по оздоровлению детей дошкольного возраста, опубликованный в журналах и на Интернет сайтах. Надеемся, что наш опыт пригодится в работе детских садов компенсирующего вида.

Желаем всем сотрудникам дошкольных учреждений успешного сотрудничества с детьми и родителями!

## Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности

Полуполтинных Ольга Петровна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей № 41 «Лесная сказка» (г. Лесосибирск, Красноярский край)

**Д**ошкольный возраст — это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Задачи развития речи детей в игровой деятельности решаются более продуктивно, так как в дошкольном возрасте данный вид деятельности является ведущим.

Очень часто мы, взрослые, спешим что-то сделать за ребёнка, ответить на любой вопрос. Но всегда ли это оправдано? Набор готовых знаний не формирует потребности в процессе познания, стремления к преодолению трудностей, к самостоятельному поиску решений и достижению цели. На многие вопросы ребёнок сам может найти ответ, и неважно, что только путём проб и ошибок.

Любая игра решает определённую задачу, направленную на понимание, накопление, расширение знаний детей, а также речевых умений.

В основе работы по развитию речи детей лежит комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (лексического, грамматического, развитие связной речи). Основным принципом является взаимосвязь разных речевых задач, которые на каждом временном этапе выступают в разных сочетаниях. Поэтому нужно вызвать интерес к процессу познания, помочь детям самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы.

Возможно ли надолго сохранить «огонёк» детской пытливости и жажды знаний? Конечно, возможно. Только

так и должно быть! Главное не бояться быть добрым, ласковым с детьми.

Твёрдая ориентация на ИГРУ как на средство, метод, форму организации развивающей деятельности маленьких человечков поможет педагогу сделать его труд радостным.

Мы хотим показать, как проводится работа по развитию речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности на примере одного дня.

Утром воспитатель вносит в группу игрушку куклу Катю, которая будет встречать детей и находиться с ними в течение целого дня. Встречая детей, предлагаем поздороваться, рассказать о настроении, показать госте игрушки и т. д. Во время общения с куклой следим за речью детей, ненавязчиво исправляем, так как речь воспитателя служит образцом для ребенка.

**Ритуал приветствия: «Доброе утро!»**

**Задачи:** — концентрация внимания;  
— создание благоприятной атмосферы.

Предлагаю детям взяться за руки и вместе сказать «Доброе утро!»

— шёпотом;  
— зевая;  
— обычным голосом;  
— прокричать.

**Создание проблемной ситуации:** — к кукле придут гости, а в доме не прибрано. Предлагаю детям помочь кукле навести порядок.

**Утренняя гимнастика «Мамины помощники»**

Во время непосредственной образовательной деятельности предлагаем детям следующие игры.

**Игра «Что это?»**

Детям предлагается демонстрационный набор посуды. Необходимо правильно определить и назвать эти предметы.

**Задачи:**

- развивать умение понимать обращённую речь с опорой и без опоры на наглядность;
- стимулировать желание вступать в контакт с окружающими, выражать свои мысли, чувства, впечатления, используя речевые средства;
- развивать умение отвечать на вопросы, используя форму простого предложения или высказывания из 2–3 простых фраз;
- обогащать словарь детей за счёт расширения представлений о предметах, объектах ближайшего окружения, их свойствах и качествах.

**Дидактическая игра «Склеить посуду»** (по сюжету сказки «Федорено горе») В этой игре дети работают с раздаточным материалом.

**Задачи:** развивать умение взаимодействовать со сверстниками (дети учатся согласовывать свои действия, учатся договариваться о действиях в игре с партнёром).

Особое значение для развития языка имеют игры, в которые включен литературный текст, стишок, предписывающий то или другое игровое действие. Вначале, предлагая новую игру, сами четко и выразительно прочитывает относящийся к ней стишок. В течение игры стихи прочитываются несколько раз, а любимые детьми игры вообще повторяются много раз. Не удивительно, что дети скоро запоминают текст стиха и могут в дальнейшем во время игры читать его сами.

**Речедвигательная игра «Тесто мнём»**

Тесто мнём, мнём, мнём,  
Тесто жмём, жмём, жмём,  
После скалку мы возьмём,  
Тесто тонко раскатаем,  
Выпекать его поставим.  
Раз, два, три, четыре, пять —  
Не пора ли вынимать?

**Задачи:** развитие правильного речевого дыхания, слухового внимания, фонематического слуха, моторики речевого аппарата.

**Создание игровой ситуации «Угостим кукол чаем»** (игра с проговариванием)

**Задачи:**

- расширять лексический запас детей по данной теме;
- продолжать учить употреблять в речи существительные в ед. и мн. числе;
- развивать мышление, слуховое и зрительное внимание.

Особого внимания к себе требуют так называемые подвижные игры. Эти игры обусловлены определенными правилами, соблюдать которые маленьким 3–4-летним детям трудно. Толковое, обстоятельное, повторное разъяснение детям правил игры, совместное с ними обсуждение условий ее проведения — уже путь к развитию их языка.

**Подвижная игра «Кувшинчик» (с мячом)**

Один из участников игры — водящий. Он берёт мяч («кувшинчик») и, ударяя им об пол, приговаривает:

**Я кувшинчик уронил**

**И о пол его разбил.**

**Раз, два, три,**

**Его, Витя, лови!**

После этих слов водящий ударяет мяч о пол, участник, имя которого было названо, ловит его. Участник, поймавший мяч, становится водящим, а кто не поймал — выходит из игры.

Проводя такую работу, мы выявили, что в игровой деятельности речь ребенка достаточно хорошо развивается. Игровая деятельность, театрализованные представления и всевозможные игры раскрывают содержание воспитания и обучения детей, основные нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений.

В играх ребенок учится правильно общаться со сверстниками, узнает новые слова, учится правильно строить предложения. И главное в этом участие родителей и воспитателей, которые могут правильно организовать игры детей, подсказать.

## Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста через знакомство с родным городом

Тимофеева Ирина Вячеславовна, воспитатель;

Тимченко Людмила Борисовна, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 17 (г. Колпино, Санкт-Петербург)

**Н**равственно-патриотическое воспитание детей на современном этапе — одна из основных задач дошкольного образования, важной частью которого является зна-

комство с родным городом, его достопримечательностями, улицей, на которой проживает ребенок, с известными людьми, которые строили наш город. Задача педагогов

и родителей как можно раньше пробудить в растущем человеке любовь к родной земле, развивать интерес к истории своего края.

На наш взгляд, метод проекта — наиболее приемлем в системе руководства патриотическим воспитанием, так как позволяет сочетать интересы всех участников проекта: педагогов, родителей, детей.

Представляем паспорт проекта, направленный на привлечение дошкольников к изучению родного города Колпино, который был нами реализован в старшей логопедической группе дошкольного образовательного учреждения. Актуальность настоящего проекта определяется стремлением расширить познания дошкольников об истории родного края, его культуре, традициях и обычаях местных жителей.

### Паспорт проекта «Моя родина — Колпино»

«Только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохранённое предшествующим поколением, может любить Родину, узнать её, стать подлинным патриотом».

**С. Михалков**

**Авторы проекта** — воспитатели логопедической группы — Тимченко Людмила Борисовна, Тимофеева Ирина Вячеславовна.

**Участники проекта** — воспитатели логопедической группы, учитель-логопед, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, дети старшей группы, их родители.

**Раздел программы / область:**



**Тип проекта** — информационно-творческий, продолжительный (ежемесячная работа в течение учебного года).

**Возрастная группа** — старшая логопедическая.

**Наличие межпредметных связей** — разные виды деятельности:

- Познавательно-исследовательское;
- Чтение художественной литературы;
- Игровая;
- Коммуникативная;
- Художественно-продуктивная;
- Музыкальная.

**Актуальность:**

— Систематизация накопленного педагогического опыта по нравственно-патриотическому воспитанию, социализации дошкольников;

— Создание единого образовательного пространства, включающего группу и семью;

— Недостаточная информированность родителей по данной теме;

— Реализация творческого потенциала коллектива группы.

**Цель работы над проектом:**

— Воспитание у детей нравственно-патриотических чувств в процессе знакомства с родным городом;

— Приобщение к истории и культуре родного города;

— Расширение кругозора.

— Задачи:

— Расширить и углубить знания детей о городе Колпино, его истории, достопримечательностях, о людях-героях родного города;



— Формировать у детей чувство любви к родному краю, своей малой родине на основе приобщения к родной природе, культуре и традициям через творческую, познавательно-исследовательскую деятельность;

— Развивать у детей речь, мышление, воображение, умение анализировать, сравнивать посредством специальных игр и упражнений;

— Вовлечь родителей в образовательный процесс для совместной работы по изучению города, ориентировать их на патриотическое воспитание в семье.

#### **Прогнозируемые результаты:**

— Повышение нравственного уровня воспитанников;

— Расширение кругозора детей, их интереса к истории родного города;

— Развитие инициативы, сообразительности, самостоятельности;

— Преобразование предметно-игровой среды группы;

— Организация педагогического поиска через реализацию инновационных форм;

— Укрепление заинтересованности родителей в сотрудничестве с детским садом по вопросам нравственно-патриотического воспитания;

— Появление у детей чувства гордости за свой город, уважение к его истории, народам, которые здесь живут и работают;

— Ознакомление с родным городом продолжится в повседневной жизни группы, на прогулке, в семье.

Вся работа в рамках проекта проходила в три этапа:

I этап — запуск проекта,

II этап — планирование и реализация проекта,

III этап — подведение итогов.

На первом этапе наша цель — выявление уровня знаний детей о родном городе и принятие решения к осуществлению проекта.

На этом этапе работы были запланированы такие мероприятия, как:

— Экскурсии по улицам города;

— Выяснили у детей, в каких местах они любят гулять с родителями;

— С целью выявления знаний детей о городе провели дидактическую игру «Знаешь ли ты свой город?»;

— Вместе с детьми приняли решение об осуществлении проекта «Моя родина — Колпино».

На втором этапе работы была создана инициативная группа по реализации проекта, в состав которой вошли родители, дети, воспитатели. Для осуществления проекта были проведены следующие мероприятия:

— Рассмотрение буклетов, фотографий о городе, картин колпинских художников, просмотр видеоролика «Экскурсия по Колпино»;

— Чтение книг о родном городе, стихов, рассказов колпинских писателей (Бейлин А. И. «Ижорские были», Ирклей А. С. «На берегах Ижоры»;

— Целевая прогулка — «Стройка высотного дома» (профессии, техника);

— Экскурсия в детскую библиотеку (презентация

книги «Стихи и песни о Колпино» сост. В. И. Атисков, Е. П. Сизенов);

— Экскурсия на почту. Составление письма Деду Морозу в Великий Устюг;

— Прослушивание музыкальных произведений: гимн Колпино, Колпинский вальс, песни о Колпино;

— Цикл занятий по ознакомлению с родным городом:

• «История возникновения родного города».

• «Жизнь моей улицы» (почта, парикмахерская, школа, библиотека, поликлиника, супермаркет и т. д.).

• «Колпино — город спортсменов» (экскурсия на стадион «Ижорец» «Веселые старты»).

• «Правила безопасности в городе. История создания светофора».

• Придумывание рассказов на тему: «Из окна, из окна наша улица видна».

• «Мы — горожане» (правила этикета).

• «Знакомство с символикой города Колпино (герб, гимн)».

• «Никто не забыт, ничто не забыто» (беседа о героизме людей, встреча с участниками Великой отечественной войны, возложение цветов к памятнику павшим героям).

Учитывая, что детская игра — одно из самых важных направлений организации жизни детей в дошкольном учреждении и познавательные процессы легче развивать в игре, в рамках проекта спланирована игровая деятельность:

• Дидактические игры: «Какой наш город», «Сказки в Колпино», «Кто что делает», «Прогулка по городу», «Колпинская азбука», «Заколдованный город», лото «Знаешь ли ты свой город», «Любимый город», «Ижорские рифмы», «Подбери словечко», «Ошибки художника» и т. п.

• Сюжетно-ролевые игры: «Путешествие по городу», «Музей», «Мы — строители», «Почта», «Библиотека», «Мы — экскурсоводы», «Наша улица».

— Детская художественно-продуктивная деятельность:

• Конкурс рисунков «Праздники нашего города».

• Занятие по изобразительности «Течет река Ижора».

• Рисунки к рассказам на тему: «Из окна, из окна наша улица

• видна».

• Коллективные творческие работы «Улицы города», «Мы — строители», «Мы — пешеходы», «Мы — юные спортсмены» и т. д.

• Конструирование «Мой родной дворик».

Воспитательно-образовательный процесс в детском саду невозможно организовать без участия родителей. Работу с родителями мы начали с выявления их информированности по данной теме. С этой целью мы провели игру «Интервью», анкетирование «Знаете ли вы свой город?». Далее были использованы такие формы работы, как:

— Проведение цикла бесед с детьми «Я могу рассказать вам...»

— Издание книги «Город будущего» (совместная деятельность детей и родителей).

— Изготовление совместно с детьми макетов «Мост через Ижору».

— Составление картотеки стихов и песен о Колпино.

— Изготовление альбомов «Безопасная дорога от дома до детского сада».

— Выпуск газеты «Наш любимый город Колпино» (периодичность раз в квартал)

1-ый выпуск — «Наш город прежде и сейчас»;

2-ой выпуск — «Новогоднее Колпино»;

3-ий выпуск — «Колпино-город воинской славы»).

— Совместное итоговое занятие детей и родителей «Мой любимый город»

#### **Оснащение педагогического процесса:**

— Создание в группе мини-центра «Мой город»;

— Выставка книг о городе;

— Создание альбомов о Колпино;

— Оформление продуктов детского творчества (рисунки, макеты, поделки);

— Оформление фотоальбомов «Времена года в Колпино», «Где мы были» (по материалам экскурсий);

— Подготовка атрибутов для сюжетно-ролевых игр,

— Обновление и изготовление дидактических игр по теме;

— Создание игровых ситуаций: «Строим город Колпино», «Правила уличного движения», «Уроки вежливости и этикета».

В завершение работы над проектом был проведен вечер досуга «Мой любимый город» с участием родителей, презентация книги «Город будущего».

#### **Конспект итогового занятия в старшей логопедической группе на тему:**

##### **«Мой любимый город» (с участием родителей)**

##### **Программное содержание:**

1. Расширять представления детей о родном городе, его достопримечательностях.

2. Совершенствовать умение составлять небольшие рассказы о колпинском гербе.

3. Активизировать словарь детей, совершенствовать грамматический строй речи, работать над развитием связной речи.

4. Закреплять знания детей о цифрах и порядковом счете от 1 до 10.

5. Закреплять умения детей интонационно, выразительно рассказывать наизусть стихи.

6. Развивать слуховое внимание, подбирать рифмы к четверостишиям.

7. Развивать чувство ритма, двигаться в соответствии с характером музыки.

8. Развивать мыслительные операции: память, мышление, умение анализировать и обобщать.

9. Вызывать у детей чувство восхищения и гордости за свой родной город.

10. Продолжать учить детей работать согласованно, воспитывать доброжелательные отношения друг к другу.

#### **Наглядный материал:**

— Фотографии с видами города Колпино на липучках.

— Разрезное изображение герба (из 4 частей) — 2 шт.

— Медали с символикой города по количеству детей

— Игра «Веселый лабиринт»

— Игра «Колпинские силуэты»

— Ватман, картинки с видами Колпина, клей, листы желтой бумаги для коллективной работы по аппликации.

#### **Ход занятия.**

*(Дети и родители под музыку входят в зал.)*

**Ведущий:** Ребята, в наш детский сад пришла телеграмма: «Встречайте. Вылетаю». Интересно, кто бы это мог быть?

*(Звучит заставка к мультфильму «Приключение Лунтика».)*

**Ведущий:** Ребята, вы узнали эту музыку? *(Да)* Как вы думаете, кто может сейчас появиться у нас в гостях?

*(Появляется Лунтик.)*

**Лунтик:** Здравствуйте, ребята! Вы меня узнали? *(Ответы детей)* Правильно! Меня так зовут потому, что я прилетел с другой планеты, с какой? *(С Луны)*

**Ведущий:** Значит твоя родина Луна?

**Лунтик:** Не знаю. А что такое Родина и зачем она нужна?

**Ведущий:** Сейчас мы вместе с ребятами и их родителями расскажем тебе об этом.

**Ведущий:** Дети, что мы называем Родиной? *(Место, где родились, живем, ходим в детский сад, где живут наши мамы, папы, друзья).* Правильно!

#### **Песня о Родине.**

**Ведущий:** Место, где мы родились, и называется Родина. Много пословиц и поговорок сложил народ о Родине. Давайте вспомним их, а родители нам помогут. *(Дети начинают, а родители — заканчивают. Например: ребенок говорит: «Нет в мире краше», взрослый заканчивает: «Родины нашей» и т.д.)*

«Человек без Родины, — что соловей без песни»,

«Одна у человека мать, — одна у него и Родина»,

«За морем теплее, — а на Родине светлее»,

«На чужой стороншке — рад своей воронушке»,

«На чужой стороне — и весна не красна»,

«Всякому мила — своя сторона»,

«Везде хорошо, — а дома лучше»,

«Своя земля — и в горе мила».

Каждый человек любит свою Родину? Любить можно только то, что хорошо знаешь. Чем больше мы будем знать о своем родном городе, тем больше будем его любить.

**Дети:** 1. Всю планету обойдете

Места лучше не найдете

Вместе дружно мы живем.

Колпино — наш общий дом!

2. Город мой любимый,

Город мой родной,

Ты зеленый летом,

Осенью цветной.

Чистый, белоснежный

Ты стоишь зимой,  
А весной ты нежный...  
Я горжусь тобой!  
Пусть ты не столица,  
Но люблю тебя,  
И знакомых лица радуют меня.  
На большой планете  
Городов не счесть,  
На реке Ижоре —  
Самый лучший есть!

**Лунтик:** Я понял — Колпино это ваша родина. Наверное, это очень хороший город?

**Ведуций:** Конечно, и мы тебе про него сейчас расскажем. Ребята, Лунтик никогда не был в нашем городе, и я предлагаю для начала познакомить его с картой нашего города.

*(Ведуций обращает внимание детей на ковролин, который закрыт.)*

**Ведуций:** Здесь можно увидеть все достопримечательности Колпина.

*(Открывает ковролин — на нем силуэты памятных мест.)*

**Лунтик:** Какой скучный и неинтересный ваш город.

**Ведуций:** Нет, Лунтик, город наш очень интересный — это с нашей картой что-то случилось. Ребята, мне понадобится ваша помощь.

*(Воспитатель предлагает рассмотреть рисунки с контурами зданий, затем фотографии этих же сооружений и сопоставить рисунки с фотографиями. У детей фотографии с видами Колпина. Каждый ребенок показывает свою фотографию, рассказывает, что на ней изображено (библиотека, стадион и т. д.) и размещает на ковролин.)*

**Ведуций:** Молодцы, ребята! А теперь нам понадобятся знания ваших родителей. Обращается к взрослым. Скажите, что не хватает на нашей карте? (Герба)

**Ребенок:** Свой герб делами заслужил  
Старинный город наш и славный.

Герб городу подарен был

За честь, за верный труд исправный.

**Проводится игра «Собери герб и расскажи о нем»**

*(Воспитатель предлагает разделить на 2 команды: команда родителей и команда детей. Каждая команда собирает свой герб из нескольких частей. Родители совместно с детьми собирают герб и рассказывают о нем. (На гербе Колпино изображены: красный столб, золотые огни и черные полосы. Красный столб — это кирпичные заводские стены; золотые огни — пламя, которое на заводе пылает, и где колпинцы делают свое знаменитое железо; узкие черные столбы напоминают железнодорожный путь Николаевской дороги.)*

**Ведуций:** Ребята и Лунтик, посмотрите, какой большой и красивый наш город, какой замечательный колпинский герб. И пусть засветит солнышко, чтобы

лучше было видно, сколько красивых мест у нас есть.

**Лунтик:** А что такое солнце? Я его никогда не видел, потому что на Луне солнца нет.

**Ведуций:** Ребята, давайте покажем Лунтику наше яркое солнце.

*(Ведуций выставляет яркий круг-серединку солнца без лучиков.)*

— Дети, это похоже на солнце? *(Нет)* Что не хватает? *(Лучиков)* Вы будете называть красивые слова о Колпине и у нашего солнышка появятся лучики.

**Дети:** Наш город красивый, светлый, современный, спортивный, рабочий, гостеприимный, чистый, зелёный, большой.

*(На каждое названное ребёнком слово воспитатель выкладывает лучик)*

**Ведуций:** Посмотри, Лунтик, какое лучистое солнышко засверкало над нашим городом.

**Разминка «Хорошо» (дети стоят в кругу):**

Хорошо, что солнце светит? (изображают солнце)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо, что дует ветер? (изображают ветер)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо идти с друзьями? (шагают)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо прижаться к маме? (обнимают себя)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо в краю родном? (разводят руки в стороны)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо там, где наш дом? (изображают дом)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо кружиться в танце? (кружатся)

Хорошо! (хлопают в ладоши)

Хорошо быть колпинцем? (выставляют большие пальцы)

Хорошо!

*(Лунтик обращает внимание на лабиринты.)*

**Лунтик:** А что это за кривые линии? Это такие дорожки?

**Ведуций:** Нет, это волшебные лабиринты. Кто правильно по ним пройдет, тот отгадает слово. *(Карточки с буквами на обратной стороне и с цифрами — на лицевой)* Участником становится тот, кто правильно ответит на вопросы.

Как называется главный завод в Колпино? — Ижорский.

Как называется главный мост в Колпино? — Ижорский.

Как называется воинская часть, которая формировалась в Колпино и воевала в годы В.О. В? — Ижорский батальон.

Как называется стадион в Колпино? — Ижорец.

Как называется колпинская футбольная команда? — «Ижорец»

*(Дети, правильно ответившие на вопросы, проходят лабиринт, в конце которого находят цифру. Затем ищут карточку с такой цифрой и заби-*

рают ее. Карточку держат в руках буквой к себе, а цифрой — к детям. Затем ведущий предлагает оставшимся детям перестроить ребят с карточками по порядку с цифрами от 5 до 10 и перевернуть карточки. Должно получиться слово ИЖОРА.)

**Лунтик:** А что обозначает это слово?

**Дети:** Это главная река в Колпино.

**Лунтик:** Какие вы молодцы! А что вы еще умеете?

**Дети:** Мы умеем танцевать.

**Ведущий:** Ребята, приглашайте, своих родителей на танец и мы исполним Колпинский вальс.

**Танец «Колпинский вальс».**

**Ведущий:** Лунтик, ты умеешь сочинять стихи?

**Лунтик:** Нет.

**Ведущий:** Тебя научат наши ребята. Давайте поиграем в игру, которая называется «Ижорские рифмы» (подскажи словечко).

1. Мы пришли туда всей группой,  
Встали у его дверей.  
Прочитали вывеску  
Это был..... (музей)
2. Давным-давно великий Петр,  
Решил построить русский флот.  
Приехав на Ижору, он сосны увидал.

**Литература:**

1. Н. В. Алешина Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Изд. УЦ «Перспектива», Москва — 2009.
2. А. Я. Ветохина, З. С. Дмитренко Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Изд. «Детство-Пресс», Санкт-Петербург 2009 г.
3. Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова Мы живем в России. Изд. «Издательство Скрипторий», Москва 2007 г.
4. М. Д. Маханева Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. Изд. «Аркти». Москва, 2004 г.
5. Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева Система патриотического воспитания в ДОУ. Изд. «Учитель», Волгоград, 2007 г.
6. Практический журнал «Воспитатель ДОУ» № 8 2011 г., № 12 2011 г.

## Воспитание ребенка-читателя: анализ образовательных программ для дошкольного образовательного учреждения

Фролова Юлия Раисовна, студент

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Современная система дошкольного образования использует большое количество вариативных и альтернативных образовательных программ для обучения и воспитания детей. Методы и формы работ в процессе образования и воспитания дошкольников весьма разнообразны, но основной целью является воспитание доброго, умного, творческого человека, способного чутко относиться к людям.

Проблема ознакомления дошкольников с художественной литературой с целью их воспитания и развития

Завод он на Ижоре построить..... (приказал)

3. По городу любимому

Мы весело идем.

Шагаем дружно парами

И песенку..... (поем)

4. Навстречу детям мчатся:

Автобусы, такси.

А детям очень нравится

По городу..... (идти)

**Лунтик:** Я понял, почему ваш город такой замечательный, ведь там живут такие дружные люди, как вы. Мне у вас очень понравилось, но, к сожалению, пора улетать на свою планету. Я обязательно расскажу своим друзьям про вас и ваш город Колпино.

**Ведущий:** Лунтик, не спеши! Мы хотим на память сделать тебе подарок — карту Колпино.

(Родители вместе с детьми делают коллективную работу «Наш город в подарок Лунтику» (аппликация с элементами оригами) и дарят Лунтику.)

**Ведущий:** Наше путешествие тоже подошло к концу. Мы все славно потрудились, и я хочу наградить вас медалями «Знатоки родного города»!

**Песня о Колпино.**

освещается не в каждой программе. В основном авторы программ используют произведения детской литературы для определенных педагогических целей: умственного развития, воспитания коллективизма, экологического воспитания и др. При этом литература не всегда рассматривается как явление искусства, к которому надо приобщать дошкольников.

Наибольший интерес для нас представляют программы, предполагающие реализацию таких задач, ко-



торые связаны с воспитанием грамотного читателя и реализующие следующие цели:

- формирование интереса и потребности в чтении (восприятии) книг;
- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса;
- развивать способность слушать литературные произведения разных жанров;
- принимать участие в рассказывании знакомых произведений;
- формировать потребность слушать чтение и рассказывание.

Каждая из программ, анализ которых будет представлен ниже, своеобразно подходит к литературному развитию дошкольников. Рассмотрим некоторые из них.

Раздел «Ребенок и книга» программы «Детство» (авторы Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др.), одной из главных задач которой является воспитание основ литературного развития детей, становления их как будущих читателей, достаточно глубоко и методически интересно освещает данную проблему. Содержание раздела направлено на воспитание у детей интереса и любви к книге, умение ее слушать, понимать, эмоционально откликаться на воображаемые события, сопереживать героям. На протяжении всего дошкольного детства воспитывается тяготение детей к постоянному общению с книгами, обучение их ориентировке в содержании и стиле произведений (сказочных, приключенческих, исторических, лирических, фантастических и др.) Осуществление этой задачи связано с воспитанием у детей способности и умения эстетически воспринимать произведения литературы как искусства слова, развитием их художественно-речевой деятельности. Программа предлагает использовать следующие формы работы: ролевые игры по литературным сюжетам, инсценирование, драматизация, выразительное чтение стихотворений, рисование, создание собственных рассказов и сказок, стихов, загадок. При создании сказки используются ее специфические особенности, зачины, концовки; при сочинении загадок — выразительно-изобразительные средства: сравнения, эпитеты, метафоры; ритмическое строение текста. Практикуется совместное обсуждение прочитанного, пересказы детьми произведений.

В специальных методических пособиях, которые опубликованы авторским коллективом программы, раскрываются содержание и особенности работы с детьми всех возрастов по приобщению их к книге. Также можно познакомиться с рекомендациями для литературного образования ребенка в семье: подбор домашней библиотеки для ребенка, организация литературных игр и домашних спектаклей и т.д. В целом можно сказать, что программа «Детство» очень широко и открыто решает задачи воспи-

тания грамотного читателя в дошкольном учреждении.

Выделяется из общего ряда программа «Развитие» (авторы А.А. Венгер и О.М. Дьяченко), основными целями которой являются: развитие умственных и художественных способностей ребенка; специфических дошкольных видов деятельности на основе обучения наглядному моделированию. Программа включает серьезную объяснительную записку и детальную характеристику работы.

В организации работы с детской книгой выделяются три направления: ознакомление с художественной литературой; освоение специальных средств литературно-речевой деятельности; построение наглядных моделей при пересказе, сочинении новых произведений, драматизации.

При ознакомлении с художественной литературой предусматривается развитие эмоциональной сферы ребенка, усвоение им морально-этических норм, при работе с детской книгой: чтение стихов, сказок, рассказов; бесед о прочитанном; игровые драматизации.

Освоение специальных средств литературно-речевой деятельности авторы предлагают через знакомство детей со средствами выразительности звуковой стороны речи: эпитетами, сравнениями и т.д. С этой целью рекомендуется проводить такие формы работы, как беседа о прочитанном, описание картинок, персонажей произведений причем, в старшем дошкольном возрасте предлагается отмечать наглядные признаки: форму, цвет, но и эмоциональные характеристики: грустный, веселый и др.; дидактические словесные игры, пересказы, выразительное чтение, заучивание, драматизация, сочинение новых сказок.

Для построения наглядных моделей при пересказе, сочинении новых произведений, драматизации рекомендуется отбирать материал из детских книг и хрестоматий в соответствии с принципами усложнения и соответствия временам года.

Следующая программа, в которой предполагается большая работа по приобщению к книге и чтению ребенка, программа «Радуга» (авторы Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.). В разделе «Приобщение к книге» предлагается ежедневно читать детям произведения детской литературы. Одними из основных критериев отбора произведений для чтения является понятность и доступность т.е. содержание и поступки героев должны быть близки и понятны детям.

В программе обосновывается необходимость чтения детям произведений разных жанров: сказок — народных и авторских, малых форм фольклора, юмористических произведений, игровых и лирических стихотворений и т.д. и ставятся определенные педагогические задачи:

- извлекать из детской литературы информацию, развивать с ее помощью познавательную деятельность детей;
- при чтении стихотворений, при драматизациях совершенствовать художественно-речевые навыки детей (интонация, жесты, мимика);
- развивать интерес детей к детской литературе;



— совершенствовать эстетическое восприятие художественных произведений;

— учить состраданию по отношению к персонажам, вызывать радость у детей от встречи с добрым и красивым миром детской книги;

— развивать у детей умение обращать внимание на изобразительно-выразительные средства, на красоту языка;

— учить замечать жанровые особенности произведений сказки, рассказа, стихотворения.

Особое внимание в программе уделяется организации книжного уголка. Предлагается привлекать детей для отбора книг для рассматривания и слушания, вызывать их на разговор о содержании книжного уголка, участвовать в подготовке выставок и т.д.

Комплексной программой для дошкольного образовательного учреждения является программа «Из детства в отрочество», над которой работал временный научный авторский коллектив под руководством Т.Н. Дороновой. По мнению авторов, развитие у детей интереса к чтению начинается задолго до того, как ребенок сам научится читать. Необходимо систематическое чтение, и лучше всего начинать со сказок, поскольку им принадлежит особое место в развитии дошкольника: они эмоционально близки ребенку и составляют особый мир, который наиболее активно воспринимается детьми. В программе широко представлены разные виды и жанры литературных произведений. Ежедневно читать детям определенную программой литературу; стараться увлечь детей чтением, используя мимику, жесты, изменения тембра голоса; во время чтения способствовать созданию выразительных образов и действующих лиц; организовать библиотеку, в которой можно брать книги для чтения детям дома; прививать детям привычку бережно обращаться с книгой — так звучат задачи литературного образования детей.

Вызывают интерес советы родителям, а именно: относиться к чтению как к серьезному и важному занятию с детьми; создавать в семье условия для слушания, не отвлекать ребенка; читать выразительно, вызывая у ребенка интерес к чтению; обсуждать прослушанное, рассматривать иллюстрации. Пути реализации данных задач отражены в методических пособиях З.А. Гриценко «Пришли мне чтения доброго», «Положи свое сердце у чтения», «Ты детям сказку расскажи». Автор говорит о необходимости ежедневного чтения детям (не менее 30 минут в день) и предлагает не только план проведения еженедельного ознакомления с детской литературой, но и указывает общие задачи, предлагает содержание видов непосредственно образовательной деятельности: тематической (приобщение детей к ведущим темам детской литературы); теоретической (знакомство с доступными возрастным особенностям детей теоретическими понятиями);

творческой (с целью развития литературного творчества детей); аналитической (анализ текста с целью глубокого проникновения в его смысл).

Автор напоминает, что такое эпитет, рифма, сказка, какие виды сказок существуют, при этом рекомендует соответствующую литературу, к которой можно обратиться, что в свою очередь, существенно облегчает работу педагога. Весьма разнообразны формы, методы и приемы работы: здесь и подготовка к восприятию с помощью рассказа отдельных эпизодов из биографии писателя, и пересказ занимательного эпизода, прерванного на самом интересном месте, и выразительное чтение воспитателя, и «письмо», якобы адресованное детям автором произведения. Также предлагаются игры: «Библиотека», «Книжкина больница», игры по прочитанным книгам и викторины. Кроме того, свои впечатления от прочитанных книг дети могут отображать в продуктивных видах деятельности — рисовании и лепке.

Для родителей советуют оформлять «информационные листки», в которых сообщается о том, что читали детям в детском саду и содержатся рекомендации к домашнему чтению.

Особенно хотелось бы отметить необычность программного подбора литературного материала: последовательно и логично представлена литература разных эпох. Интересны вопросы при анализе произведений: они обращены к душе ребенка, к его чувствам. Литературное образование происходит постепенно и незаметно. Ребенок ступенька за ступенькой постигает сложное творение — произведение искусства слова.

Таким образом, анализ образовательных программ для дошкольных учреждений по проблеме ознакомления дошкольников с художественной литературой выявляет не только особенности каждой программы, но и разнообразные подходы к организации педагогического процесса по проблеме в детском саду. Независимо их объединяет от индивидуальности каждой программы, не только желание раскрывать творческий потенциал ребенка, но и содействие становлению его как настоящего читателя.

Необходимо сказать, что главным условием осуществления эффективного руководства знакомством дошкольников с художественной литературой является прежде всего литературная образованность самого педагога. Не в меньшей степени значим и фактор образования родителей, который проявляется в покупке книг для детей, в формировании домашних библиотек. Очень точно подметил А. Токмаков, что «...детская книга при всей ее внешней простоватости — вещь исключительно тонкая и не поверхностная. Лишь гениальному взгляду ребенка, лишь мудрому терпению взрослого доступны ее вершины. Удивительное искусство — детская книжка!»

#### Литература:

1. Детство: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.

2. Образовательная программа «Развитие»/ Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Варенцова и др. М.: ГНОМ, 2000.
3. Радуга: программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада/ Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др. М.: Просвещение, 2010.
4. Из детства в отрочество: программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 7 лет/ Т.Н. Доронова, Л.Н. Галигузова, Л.И. Голубева и др. М.: Просвещение, 2006.

## Развитие воображение дошкольников в процессе сочинения сказок

Чижова Ирина Ивановна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей № 41 «Лесная сказка» (г. Лесосибирск, Красноярский край)

**Ключевые слова:** воображение, виды воображения, творческое воображение старших дошкольников; методы развития воображения в процессе сочинения сказок.

Построение новых стратегий развития творческой личности ребенка предполагает тщательное исследование закономерностей всех творческих процессов. Традиционно в качестве одного из важнейших познавательных процессов, входящих в любой творческий акт, рассматривается воображение. Необходимость включения воображения в творческую деятельность субъекта связана с его значительной ролью в познании. Воображение способно не просто создавать новые сочетания и комбинации образов, но и раскрывать существенные связи и закономерности объективного мира. Проникая во все виды деятельности, включаясь в систему наиболее существенных когнитивных образований субъекта, воображение наиболее тесно связано с развитием эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. Особенно значимым становится выявление специфики воображения и закономерностей его становления при изучении дошкольного детства, так как именно в этот период закладываются основные предпосылки его развития.

Наиболее успешно становление воображения происходит в игре, а также в тех видах предметно-практической деятельности, где ребенок начинает «сочинять», «воображать», сочетая реальное с воображаемым. Одним из эффективных методов работы воспитателя в данном аспекте является обучение дошкольников сочинению сказок. Сказка входит в жизнь человека с самого раннего детства и остаётся с ним на всю жизнь. Со сказки начинается знакомство дошкольника с миром литературы, с миром взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Влияние магии сказочного повествования на формирование личности ребёнка трудно переоценить. Ведь сказки учат ребят различать вымысел и реальность, задают нравственные нормы, преподносят многогранные образы своих героев, оставляя простор воображению и фантазии.

Данная проблема отражена в научных работах Л.С. Выготского, Л.С. Коршуновой, В.С. Му-

хиной, С.Л. Рубинштейна и др. На значение воображения, фантазии в жизни маленького ребенка указывали практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития. Проблемам развития воображения дошкольников в процессе работы с литературными произведениями посвятили свои исследования О.М. Дьяченко, В.Я. Пропп, Н.С. Карпинская, Дж. Родари и др. Эти авторы описали особенности конструирования детьми сказочных сочинений, охарактеризовали виды, и особенности композиции сказок-страшилок, их структурные компоненты и действующих лиц, доказали возможность повышения уровня творческого воображения у детей дошкольного возраста благодаря упражнениям в операциях «опредмечивания» и «включения» при восприятии и сочинении рассказов и сказок, операций комбинирования и экспериментирования, моделирование. Вместе с тем, в этих исследованиях не рассматривались закономерности, условия и факторы развития и формирования процесса сочинения дошкольниками сказок и его влияние на общий уровень воображения.

Актуальность данной статьи заключается в том, что целью нашего исследования становится изучение возможностей развития творческого воображения старших дошкольников в процессе сочинения сказок. В соответствии с целью была изучена психологическая литература по теме исследования, выявлены особенности творческого воображения старших дошкольников; подобраны методы, адекватные цели исследования, проведен констатирующий эксперимент, проанализированы полученные результаты; разработана и апробирована система занятий, направленных на развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе сочинения сказок, проведена повторная диагностика с целью анализа эффективности развивающей работы.

Практическая значимость проделанной работы заключается в возможностях использования педагогом *систем занятий*, направленных на развитие воображения

у детей старшего дошкольного возраста в процессе работы по формированию способности к придумыванию сказок и их рассказыванию.

Старший дошкольный возраст является сензитивным (чувствительным) для формирования воображения. Рассмотрим особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста, которые выделили психологи Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин.

Л. С. Выготский характеризует старший дошкольный возраст активизацией функции воображения: вначале воссоздающее воображение — позволяющее на раннем этапе представлять сказочные образы, а затем и творческое воображение — благодаря которому создается принципиально новый образ.

В. В. Давыдов указывает на такую особенность воображения старших дошкольников, как подвижность образов воображения, умение отступить от шаблонного, избитого решения; создание нового, оригинального произведения; придумывание разных вариантов одной и той же темы. Эти особенности и определяют уровень творческого воображения. Образы и представления детей-дошкольников гибки и динамичны, что позволяет ребенку старшего дошкольного возраста вычленять разные свойства этих образов, переносить их на другие образы, создавать новые образы, — писал В. В. Давыдов.

Д. Б. Эльконин утверждает, что развитие воображения детей связано, прежде всего, со специальными наглядно-образными задачами, условия которых задаются извне, а основания и цель таких задач связаны с осмыслением их условий.

В возрасте пяти лет у детей появляются мечты о будущем. Они ситуативны, нередко неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик. Опорой служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Ребенок начинает сочинять сказки, перевертыши, продолжающиеся истории. Однако, воображение дошкольника остается в основном произвольным. Предметом фантазии становится то, что сильно его взволновало, увлекло, поразило: прочитанная книга, увиденный мультфильм или новая игрушка. Рост произвольности воображения проявляется в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение. Старшие дошкольники способны фантазировать произвольно, заранее планируя процесс воплощения замысла. Они намечают план достижения цели, предварительно подбирают готовое оборудование.

В старшем дошкольном возрасте, когда появляется производительность в запоминании, воображение из репродуктивного (воссоздающего) превращается в творческое. Воображение у детей этого возраста уже соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Деятельность детей приобретает осознанный, целенаправленный характер. Творческое воображение детей проявляется в сюжетно-ролевых играх.

К концу дошкольного периода детства воображение у детей представлено в двух основных формах:

— Произвольное, самостоятельное порождение ребенком какой-либо идеи;

— Возникновение воображаемого плана её реализации.

Появление произвольного воображения психологи связывают с усложнением деятельности и общения детей. В частности, первые образы произвольного воображения создаются ребенком под влиянием словесных воздействий взрослого в сюжетно-ролевой игре.

Выделим еще несколько характерных для воображения старших дошкольников особенностей. В процессе создания творческих образов дети старшего дошкольного возраста пользуются как комбинированием ранее полученных представлений (представлений памяти), так и их преобразованием, осуществляемым путем анализа и синтеза имеющихся представлений и актуальных восприятий. Широко распространенным приемом создания творческих образов служит гипербола. Преднамеренно, порой гротескно, преувеличивая какие-либо качества объектов или явлений, доводя их до крайности, абсолютизируя, дети старшего дошкольного возраста создают резкие противоположности, доступные пониманию. Так, например, в рассказах и сказках, сочинённых детьми, даже главные герои описываются без полутонов и нюансов. Главные герои, либо воплощение всех отрицательных качеств, либо — «ангелы во плоти».

Хорошо известна также анимистичность образов, создаваемых детьми. Часто в своем воображении ребенок наделяет неодушевленные предметы атрибутами живого, придают мертвой материи, физическим явлениям антропоморфические черты. Высокого уровня развития достигает мышление по аналогии. В плане воображения старшие дошкольники легко переносят качества одного предмета на другой, нередко прибегают к метафорам. Таким образом, значение воображения в психическом развитии велико, оно способствует лучшему познанию окружающего мира, развитию личности ребёнка.

Итак, проанализировав особенности воображения детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

Воображение детей старшего дошкольного возраста имеет следующие отличительные черты:

1) в старшем дошкольном возрасте происходит становление особой деятельности воображения — фантазирование;

2) ребенок осваивает приемы и средства создания новых образов;

3) воображение приобретает произвольный характер, предполагающий создание замысла, его планирование и реализацию;

4) воображение переходит во внутренний план, так как отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

Работа по обучению дошкольников составлению текстов сказочного содержания в условиях детского сада была организована по двум направлениям: игры и твор-

ческие задания, позволяющие ребенку усвоить различные варианты действий и взаимодействий героев, увидеть неограниченные возможности создания образов и их характеристик, узнать, что сказка может быть развернута в любом месте и в любое время. На этом этапе дети познают выразительные средства сказочного текста, учатся делать фантастические преобразования реальных объектов с помощью типовых приемов фантазирования (ТПФ).

Далее в обучении дошкольников сочинению сказок опираемся на методику В. Я. Проппа. Согласно данной методике каждая «функция» наглядно представлена в виде иллюстрации или схемы на отдельных картах. Их различное соединение и различная последовательность расположения дает возможность придумывать бесконечное множество сказочных историй [40]. В работе с дошкольниками были использованы четырнадцать наиболее часто употребляемых в детских сказках функций:

- «отлучка героя из дома» (символическое обозначение — уходящая вдаль дорога);
- «запрет» (символическое обозначение — восклицательный знак);
- «нарушение запрета» (символическое обозначение — перечеркнутый крест-накрест восклицательный знак);
- «неприятность, задача» (символическое обозначение — вопросительный знак);
- «встреча с недругом и его сверхъестественная сила» (символическое обозначение — оскаленная волчья пасть);
- «встреча с другом» (символическое обозначение — протянутая рука (помощь));
- «превращение» (символическое обозначение — маленький квадрат со стрелкой, указывающей на круг большего размера);
- «поиск пути» (символическое обозначение — компас);
- «погоня» (символическое обозначение — бегущий человек);
- «обман» (символическое обозначение — маска),
- «получение героем волшебного дара» (символическое обозначение — ключ);
- «битва с врагом» (символическое обозначение — два скрещенных мяча);
- «наказание» (символическое обозначение — кнут);
- «победа» (символическое обозначение — латинская буква «V») и «счастливый конец (свадьба)» (символическое обозначение — два обручальных кольца).

На втором этапе обучения сочинению сказок по методике В. Я. Проппа заменяем сюжетные изображения сказочных функций на схематические. На занятиях и работая индивидуально с детьми, выстраиваем множество схем по содержанию различных сказок («Хаврошечка», «Гуси-лебеди» и др.) с помощью которых дети с легкостью пересказывают сказки. После того как дети освоят схематическую

конструкцию сказки, предлагаем выложить ту или иную модель знакомой сказки. На втором этапе вся работа была направлена на то, чтобы дети осознали характерные особенности жанра сказки (фантастический вымысел, очеловечивание животных, растений, предметов и др.), традиционности приемов развития и построения сказочного сюжета (присказка, зачин, концовка), повторности, троекратности эпизодов, приемов «от большого к малому», «от малого к большому». Детская деятельность на втором этапе состоит в активном взаимодействии с материалом: в анализе средств художественного изображения народной сказки и использовании этих средств в собственном творчестве.

Осознание детьми закономерностей этого жанра позволило перейти к следующему (третьему) этапу работы — сочинению сказок. На этом этапе работы с детьми названным «творческим» придумываем с детьми коллективные сказки по заранее составленной схеме. Эти сказочные истории обязательно записываем в книгу волшебных сказок, иллюстрации к которой рисуются детьми в свободное время. Далее приступаем к обучению воспитанников придумывать истории по готовым моделям, состоящим не более чем из пяти-шести функций.

Проанализировав опыт педагогов и психологов мы отобрали и систематизировали разнообразные методы работы со старшими дошкольниками по обучению сочинению сказок:

- Моделирование сказок.
- Сказки с новым концом.
- Знакомые герои в новых обстоятельствах.
- Коллаж из сказок.
- Сказки по-новому.
- «Перевертывание» сказок.
- Сказки по смешанным образам.
- Цветные сказки.
- Сказки от превращений.
- Случайные сказки.
- Музыкальные сказки.
- Экологические сказки.
- Сказки из загадок, пословиц, считалок, стихов

Результаты проделанной работы позволили нам предположить, что формирование у детей способности к придумыванию сказок и их рассказыванию будет способствовать развитию воображения в старшем дошкольном возрасте.

Формирование способности к придумыванию сказок играет существенную роль в развитии и совершенствовании связной, выразительной речи, ее словаря, а также способствует активизации детского воображения и мышления в целом. Сказка, как жанр авторского и народного словесного искусства является одним из источников возникновения творческого речевого самовыражения дошкольников при сочинении ими собственных сказок.



*Литература:*

1. Выготский Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Питер, 1997. — 251 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Норма, 1996. — 176с
3. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для ВУЗов / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2005. — 276с
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Элькоин. — М.: Просвещение, 1999. — 136 с. .

## **Духовное развитие и нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении**

Шупикова Виктория Станиславовна, музыкальный руководитель I квалификационной категории;  
Саудаханова Аксана Федоровна, педагог коррекционной группы высшей категории  
МБДОУ компенсирующего вида детский сад «Аленький цветочек» (г. Ноябрьск, ЯНАО)

*Духовное развитие и нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.*

В 90-е годы прошлого века в стране появился еще один официально признанный праздник-Рождество. И перед воспитателями детских садов встала задача: как объяснить детям, что это за праздник, чье рождение отмечает весь мир. Да и тогдашнее поколение молодых родителей понятия не имели, что делать с еще одним выходным днем, ибо традиция празднования Рождества была утрачена в большинстве советских семей.

На помощь пришла память: выплывшие из детства образы дедушки и бабушки возвращающихся рано утром из единственно уцелевшей, не понятно как, сельской полуразрушенной церквушки; угощение всех домашних животных теплой корочкой свежееиспеченного хлеба, запах которого, ощущается по сей день; непонятные, но такие приятные уху, нараспев слова дедовой молитвы за столом; вкус кутьи, свечи на подоконнике, чтобы Дева Мария издала видела дом, где Ее всегда ждут с новорожденным Христом, радость, несказанная радость, охватившая душу и тело от предвкушения сказочной тайны, сплотившей всех членов семьи и безграничная, бескорыстная любовь, которой хочется поделиться со всем Светом.

Все мы родом из детства! Так и пришла идея создать в МБДОУ компенсирующего вида детский сад «Аленький цветочек» г. Ноябрьск театральный кружок православной направленности «Родничок», который позволил бы познакомить детей и их родителей с культурой православия, традициями семейных праздников, сплотить всю семью, раскрыв лучшие стороны души каждого ее члена. Вслед за Рождеством пришли Масленица, Благовещение, Пасха, Троица, Спас, Покрова, День Ангела Хранителя.

Начиная с 2010 года, представители Храма «Архистратига Михаила» в лице отца Рафаила, ребят из Воскресной школы — постоянные гости и участники всех мероприятий, проводимых театральным кружком.

День за днем, сотрудничество детского сада и Храма становилось теснее и плодотворнее, выйдя за рамки те-

атральных постановок. Так, дети, имеющие тяжелые нарушения в физическом и (или) психическом развитии и не посещающие по этой причине постоянно Храм, получили возможность

Святого Причастия непосредственно в группе «Особый ребенок», а прикоснувшись к чистоте и доброте православных праздников детская душа ощутила необходимость содеяния добрых дел, благодаря чему с 2013 года на базе театрального кружка начал свою работу Клуб православной направленности «Колокольчик», который является некоммерческой культурно-просветительской организацией. Членом клуба может быть любой ребенок, посещающий МБДОУ «Аленький цветочек» с письменного согласия его родителя (законного представителя), родители (законные представители), воспитатели и сотрудники детского сада.

Деятельность клуба ведется на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности.

Учредителями клуба являются МБДОУ «Аленький цветочек» и православный Храм Архистратига Божия Михаила.

Клуб осуществляет свою деятельность в соответствии с Конституцией РФ, Законом об образовании РФ.

Целью клуба является духовное развитие и нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста.

Участие в работе клуба не только способствует обеспечению информационной, консультативной поддержкой (т.к. члены клуба знакомятся с биографией известных личностей, историей, традициями праздников, к которым приурочены конкретные акции, дела), но привлекает детей, их родителей, воспитателей в непосредственно активную деятельность, что бывает очень трудно сделать в рамках стандартных детсадовских мероприятий. Далеко не каждый родитель может публично заявить



о себе, взять на себя обязанности по организации какого-либо дела, а многие родители вообще безразличны ко всему происходящему, как в саду, так и в жизни и этот свой настрой они передают и своим детям. Но когда твой друг по группе или по садику, с увлечением рассказывает о том, что он будет делать с мамой и папой для достижения общей цели, трудно удержаться и самому не стать участником общего дела, да еще и не вовлечь в это своих родителей. А тут уж и элемент здорового соревнования подогреет «трудных на подъем». А видимые результаты общих усилий, «сделанное своими руками» кому-то добро, окрыляет, дает силу, желание для новых добрых дел. И вот уже те, кто просто «стоял в сторонке», активно участвуют в новой совместной акции на общее благо. К тому же, не обязательность участия в различных мероприятиях, а добровольность, достаточное время для «раскачки» делают членство в клубе психологически привлекательным.

В советские времена был лозунг «общественное выше личного», так вот Клуб позволяет реанимировать данное утверждение. В результате клубной деятельности важно достижение всего коллектива, а не отдельного человека, но это достижение возможно лишь благодаря личному участию каждого члена клуба.

В ходе работы Клуба, решаются такие задачи, как:

- создание условий для мотивации нравственного, интеллектуального и физического здоровья, организации здорового и содержательного досуга;
- удовлетворение творческих и иных потребностей дошкольников;
- содействие инновационной общественно-полезной деятельности детей дошкольного возраста;
- формирование навыков общения и взаимодействия;
- сохранение и популяризация культурно-исторических, духовных и национальных традиций;
- включение родителей в процесс воспитания и развития детей;
- установление и расширение творческих контактов с другими учреждениями города;
- привлечение максимально возможного числа детей и родителей для участия в различных мероприятиях.

Клуб осуществляет свою деятельность через кружковую работу, участие в общественно-полезных акциях, концертах, конкурсах, фестивалях и других мероприятиях, проводимых на муниципальном, региональном, федеральном, международном уровнях; встречи с представителями православной интеллигенции, творческими коллективами города; клубные выступления по приглашениям других дошкольных учреждений города.

Клуб имеет свой утвержденный устав и эмблему (Ангел с колокольчиком в руках).

Хотелось бы привести примеры наиболее значимых мероприятий, проведенных участниками клуба в прошедшем учебном году.

Пожалуй, самым веселым и непредсказуемым стал фестиваль детского творчества для детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе акции «Город равных возможностей». Участники фестиваля из разных возрастных групп пели, читали стихи, плясали и даже продемонстрировали незаурядные навыки актерского мастерства.

Яркими, запоминающимися стали спортивные состязания для детей — инвалидов «Русские богатыри», проводимые, также, в рамках акции «Город равных возможностей», которые способствовали, как формированию представлений о героическом прошлом русского народа, воспитанию чувства гордости за богатырскую силу России, уважение к русским воинам, желание им подражать, так и развитию двигательных навыков детей, уверенности в своих силах, созданию положительного эмоционального настроения. Детской доброты и душевного света хватило и участникам, и болельщикам, и даже трехголовоу Змею Горынычу, который вручил всем доблестным «богатырям» памятные медали и призы.

«Море» доброты, «фонтан» нежных чувств вызвала у детей акция «Право на жизнь», в помощь бездомным животным нашего города, совместно с городским одноименным фондом, в результате которой детьми с родителями, сотрудниками детского сада были собраны корма, лекарства, перевязочный материал, подстилки для животных. Дети-инвалиды учились не только получать помощь от других людей, но и оказывать помощь попавшим в беду животным.

Самой важной и масштабной стала для всех акция «Подари надежду» по изготовлению и сбору мягких игрушек для городской выставки-продажи в помощь детям, больных лейкемией. С какой теплотой, состраданием и надеждой ребята набивали синтепоном игрушки, сколько добрых слов и мыслей «послали» незнакомым, но таким близким детям. Благодаря этой акции было собрано более 90000 рублей. И хотя этих денег и не хватит на дорогостоящие операции, но мы все верим, что благодаря небезразличным людям нашего города, пусть на одного неизлечимо больного ребенка станет меньше.

Наш клуб «Колокольчик» только еще сделал первые робкие звоночки, и тем более приятно, что добрые дела его были отмечены «Золотой медалью Сергея Радонежского» за подвижничество и общественное служение Национальной премией «Элита Российского образования» в 2013 году.

## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Традиции истории языка в современной школе

Береснева Татьяна Юрьевна, учитель русского языка и литературы  
МБОУ СОШ № 69 (г. Самара)

В настоящее время программы для общеобразовательных учебных заведений свидетельствуют о том, что необходимо поднимать преподавание русского языка на новый качественный уровень, который соответствовал бы условиям и потребностям современного общества. В связи с этим на первый план выдвигается проблема формирования языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся. Таким образом, акцентируется внимание на усилении практической и речевой направленности обучения, а также значительное место отводится воспитанию у школьников научно-лингвистического мировоззрения.

Сегодня потребность в научности преподавания русского языка признаётся многими педагогами. Необходимо отметить, что на такой же позиции стояли учёные и методисты и в XIX веке, которые неперенной составляющей научного принципа признавали историзм в объяснении материала.

**Практическая значимость** введения в курс средней школы элементов истории языка очевидна. Предметом школьного изучения является современный русский литературный язык. История же русского языка как специальная дисциплина в программу средней школы не входит. Однако известно, что учителя-словесники на практике часто сталкиваются с такими фактами современного русского языка, объяснение которых требует знания исторической грамматики. Обучая школьников современным языковым нормам, учитель сам должен хорошо знать процесс их становления, историческую обусловленность, а также тенденции в развитии современного русского языка. Без этих знаний немыслимо сознательное и успешное преподавание такого важного и трудного предмета, каким является русский язык. Таким образом, знание исторических процессов в развитии русского языка необходимо учителю-словеснику. Член-корреспондент АН Федот Петрович Филин отмечал: «Придавая первостепенное значение исследованиям современного русского языка, мы в то же время не должны расценивать изучение его истории как дело второстепенное. Историзм... — одна из важнейших особенностей языкознания. Без внимательного и всестороннего исследования прошлого нельзя правильно понять и предвидеть будущее.... Чем больше знаний у учителя по истории рус-

ского языка, тем самостоятельнее его лингвистическое мышление, тем лучше он осмысливает строй современного языка» [6. с.15].

Прогрессивные педагоги осознают, что одним из основных направлений развития современного среднего образования является научный принцип изучения предметов. В педагогике **принцип научности** требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Для курса русского языка таким принципом признается историзм в подаче материала, который, по словам Н.Н. Прокоповича, «обеспечивает научное освещение фактов и явлений современного русского языка, его лексического состава, грамматики и орфографии и тем самым воспитывает сознательное отношение учащихся к изучаемым явлениям» [4. с.51]. Здесь необходимо отметить, что **принцип сознательности и активности** учащихся в обучении, — один из самых главных принципов современной дидактической системы, реализующийся при условии, если программный материал усваивается путем активной мыслительной деятельности: сравнений и сопоставлений; выделения причины и следствия; классификации и обобщений и т.д. Исторические же экскурсы и сравнения при изучении языка помогут школьникам сознательно усваивать учебный материал и покажут им, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования.

Главное внимание при отборе материала для исторического комментирования должно быть уделено его **практической направленности**. Данный принцип предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач. Следовательно, необходимо привлекать только такие исторические сведения, которые освещают процесс развития основных грамматических категорий, объясняют внутреннюю логику и обусловленность существующих сейчас языковых явлений разного уровня.

Должен учитываться и такой принцип дидактики, как **доступность**, требующий учета возрастных особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения,

чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных и физических перегрузок.

Укажем еще на один принцип, которому отвечает историзм на уроках русского языка. Это **принцип развивающего и воспитывающего характера обучения**, направленный на всестороннее развитие личности и индивидуальности учащегося. Н. Н. Прокопович отмечал, что «исторические сведения, сообщаемые учащимся в связи с изучением тех или иных фактов языка, дают представление о его жизни, его развитии, отражающем историю национальной культуры народа, и тем самым расширяют кругозор, повышают культурный уровень учащихся» [4. с. 51].

Таким образом, историческое комментирование русского языка отвечает важнейшим принципам дидактической системы, что позволяет говорить об **актуальности** включения элементов истории в курс русского языка в средней школе.

Значимым аспектом является обеспечение лингвистической компетенции учащихся в преподавании русского языка. Из программы следует, что «лингвистическая компетенция — это знания учащихся о самой науке «Русский язык», её разделах, целях научного изучения языка, элементарные сведения о её методах, об этапах развития, о выдающихся учёных, сделавших открытие в изучении родного языка» [2. с. 5].

Важность данного направления в курсе русского языка подчёркивалась прогрессивными педагогами и учеными ещё в XIX веке. Так, известный русский лингвист А. С. Будилович отмечал: «Положим, что цель грамотного правописания вполне достигается гимназическим курсом русского языка: достаточно ли этого для среднего учебного заведения, особенно же классического, т. е. сосредоточенного на языковедении? Ужели за этой элементарною целью гимназическое преподавание отечественного языка не может и не должно преследовать никаких высших задач, исторического понятия о его жизни, прошедших судьбах, направлении развития, диалектических разветвлениях, отношениях к языкам родственным и т. п.» [3. с. 67].

В настоящее время, говоря о лингвистической компетенции, акцентируют внимание на этапах развития отечественной русистики, о видных учёных, которые совершили открытия в законах русского языка, его нормах и функциях.

Данная проблема стоит сегодня достаточно остро. Результаты анкетного опроса показали, что школьники практически не имеют представления о научном вкладе выдающихся языковедов. «Было выявлено, что лишь 20–22 % пятиклассников могут назвать более двух персоналий известных им языковедов. При этом кроме М. В. Ломоносова, В. И. Даля, реже — С. И. Ожегова, учащиеся никого более не называют. Установлено, что 88 % учеников пятых классов не осведомлены, как называется наука о русском языке; 69 % шестиклассников не помнят фа-

милии составителя «Толкового словаря живого великорусского языка», а 72 % учащихся-семиклассников не называют М. В. Ломоносова автором «Русской грамматики» и «Риторики» [7. с. 19]. Такие данные приводит В. Д. Янченко в своей книге «Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки».

Между тем знакомство школьников с незаурядной личностью языковеда не только помогает расширить лингвистический кругозор учащихся, но и облегчает процесс самопознания, который интенсивно протекает в подростковом возрасте. В этот период ребёнок стремится быть взрослым и равняется на него как на образец. Ориентиром для учащегося в такой момент могут стать личности интересные, яркие, какими и были многие лингвисты.

Учащиеся нуждаются в идеале, то есть ориентире для личностного роста. Идеалом можно назвать выражение духовных потребностей человека, образ конкретной личности, выступающий «... в качестве совокупности норм поведения, иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, — образ, который служит образцом» [5. с. 119].

Можно говорить о том, что процесс формирования идеала в сознании ученика протекает в двух аспектах: нравственном и языковом. Нравственный состоит в знакомстве учащихся с незаурядной личностью и стремлении равняться на него, а языковой позволяет обогатить лексикон учащихся, развивать речевые способности, так как восприятие языкового образца способствует соблюдению речевых норм и формированию научного взгляда на родной язык.

Все приведённые выше доводы свидетельствуют об **актуальности** формирования лингвистического мировоззрения у школьников.

Введение исторического комментирования отвечает всем требованиям федерального государственного образовательного стандарта, в котором на первый план выдвигается положение о воспитании личности, способной «к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию» [1]. Обучающийся должен уметь «определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы» [1]. Таким образом, введение исторического комментирования в курс современного русского языка является одним из основных способов, который позволяет учащимся овладеть универсальными учебными действиями. Историзм обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

*Литература:*

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», N 9, 28.02.2011.
2. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5–9 кл./ Сост. Л. М. Рыбченкова. М.:Дрофа, 2011.
3. Будилович А. С. О преподавании отечественного языка в наших гимназиях. //Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях: Пособие для учителя./Авт.-сост. В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов. М.:Просвещение, 1995.
4. Прокопович Н. Н. Историзм на уроках грамматики. // РЯШ. 1941. № 1. с. 51. Филин Ф. П. Изучение русского языка на современном этапе. // Рр. 1976. № 1.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2.
6. Филин Ф. П. Изучение русского языка на современном этапе. // Рр. 1976. № 1.
7. Янченко В. Д. Занимательное путешествие по страницам истории русской лингвистической науки: Методические рекомендации и дидактические материалы. М., 2002. С. 19.

## **Формирования дизайнерского мышления у младших школьников в процессе обучения художественному конструированию**

Боровко Ольга Сергеевна, студент

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (Красноярский край)

В современный речевой обиход интенсивно входит такой термин как «дизайн», причем применяется он в различных словосочетаниях, таких как «дизайн интерьера», «дизайн мебели», «графический дизайн», «дизайн одежды», «Арт-дизайн», «средовой дизайн», «фитодизайн», «Web-дизайн» и др., другими словами говоря о «дизайне» мы имеем в виду создание человеком предметного мира, который отвечает определенным требованиям. Необходимо заметить, что на сегодняшний день современному обществу требуются личности с нестандартным мышлением, разбирающихся во всем этом многообразии и способных применить знания на практике. Поэтому, начиная с начальной школы необходимо организовывать с младшими школьниками занятия направленные на формирования у них дизайнерского мышления, что способствует их дальнейшему развитию как личности и как результат — благоприятная социализация в современном обществе.

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса о том, как сформировать дизайнерское мышление у младших школьников в процессе обучения художественному конструированию первоначально требуется разобраться в вопросе, что же собой представляет «дизайн», как термин, и какого его содержание. Обращаясь к истории вопроса мы выяснили, что «дизайн» возник в начале XX в. как реакция на стихийное формирование визуальных и функциональных свойств предметной среды. В переводе с английского «design» обозначает — «проектировать», «чертить», «задумать», а также проект, план, рисунок. «Дизайн — это творческая деятельность, целью

которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя» Дизайн-это художественно-проектная деятельность, направленная на формирование гармоничной предметной среды и ее элементов [1].

Исходя их литературных источников, можно говорить о том, что объединяет дизайн два основания: утилитарный и эстетический.

Утилитарный дизайн, обеспечивает удовлетворение практических жизненных требований общества, предполагающий техническое совершенство, технологическую целесообразность, экономическую и эргономическую эффективность.

В отличие от утилитарного эстетический дизайн, отражает потребность человека в прекрасном, гармоничном, в художественно оснащенной среде, которая обуславливает положительность эмоций, эстетическую выразительность, художественную образность, знаковую ассоциативность [1].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что термин «дизайн» и его содержание имеет несколько основных моментов: во-первых, дизайн разрабатывает образцы рационального построения, соответствующие сложному функционированию современного общества; во-вторых, он решает более широкие социально-технические проблемы — функционирования производства, потребления, существования людей в предметной среде;



в-третьих, дизайн можно рассматривать как художественно-проектную деятельность, которая направленная на формирование гармоничной предметной среды и ее элементов, соответствующих определенным требованиям.

И так, мы подошли к вопросу о том, что же такое «дизайнерское мышление». Понятие «дизайнерское мышление» было впервые введено Н.М. Конышевой, по ее мнению оно обуславливает наличие у человека таких оценочных суждений и способов творческой деятельности, которые определяют эстетическое отношение к миру вещей и к окружающей действительности в целом.

Рассмотрим формирования дизайнерского мышления младших школьников в процессе обучения художественному конструированию. Оно является одним из видов творческой деятельности в начальных классах на уроках «Технологии», а так же это один из разделов данного предмета, с которым учащиеся знакомятся в процессе обучения.

Конструирование это построение, приведение в определённое взаиморасположение различных предметов, частей, элементов. По своему характеру конструктивная деятельность сходна с изобразительной деятельностью и игрой, поскольку в ней так же отражается окружающая действительность. Процесс конструирования направлен на построение модели проектируемого объекта, удовлетворяющей требованиям соответствия формы и содержания задуманного. [3]

Конструирование представляет сложный комплекс умственных и практических действий: во-первых, как вид деятельности оно характеризуется целенаправленным поиском формы деталей, материалов для их изготовления, технологии изготовления, а также способов соединения деталей и их положения в пространстве с целью создания изделия с заданными свойствами; во-вторых, это прекрасное средство развития эстетического, художественного вкуса, творчества, воображения, способствует формированию элементов дизайнерского мышления.

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» [4].

В процессе художественного конструирования у младших школьников развивается память, пространственное воображение, творческое мышление, фантазия, что способствует быстрому переходу от мыслительной деятельности к практическим действиям, а так же формируется и развивается точность и ловкость движений. Обучающиеся способны заранее обдумывая ход работы, планировать ее, и предвидеть результат деятельности.

Мы считаем, что художественное конструирование несет в себе огромный потенциал по формиро-

ванию у младших школьников дизайнерского мышления. Именно здесь педагогу необходимо показать, что художественное начало присутствует при создании всех окружающих нас предметов, и каждый человек должен уметь создавать красивые и удобные для жизни вещи.

С этой целью можно использовать элементы художественного конструирования, которые предполагают в предмете:

- единство цвета и формы;
- сочетание материала и формы;
- соответствие формы назначению;
- пропорциональность различных форм в композиции [5].

Необходимо заметить, что проанализировав психолого-педагогическую литературу мы пришли к выводу о том, что для того, чтобы сформировать у младших школьников основы дизайнерского мышления, необходимо сформировать ряд элементов, которые составляют дизайнерское мышление: во-первых, это целесообразность, т.е. способность взаимосвязывать поставленную задачу с собственным замыслом, достижение поставленной цели; во-вторых, это рациональный выбор наиболее выгодных, экономных, разумных средств для реализации цели, удобство изобретения; в-третьих, новизна и оригинальность — не шаблонность, использование нестандартных форм, методов, способов решения задачи, продуктивные способы деятельности; в-четвертых, стилевое чутье, как понимание художественных особенностей общей группы предметов, связанных ансамблем; в-пятых, гибкость-способность высказывать многообразие идей; в-шестых, это цветовая гармония с помощью которой развивается умение создать цветовые сочетания, производящие впечатление колористической уравновешенности, цельности, единства [7].

Введение элементов дизайна позволит наметить и реализовать единую образовательную линию от начальной школы к средней и далее. При этом, начиная со среднего звена, профиль дизайнообразования может постепенно локализоваться в зависимости от ориентации учреждения: в отдельных школах могут функционировать программы, например, по дизайну одежды, прически, бытовых приборов, интерьера. Следовательно, учитывая все вышеизложенное основные особенности дизайнерского мышления можно представить как системное владение логическими операциями при наличии в продуктах деятельности новизны, оригинальности, стилевого чутья, способности к проектированию, а так же понимание целесообразности и рациональности вещей, знание способов создания эстетически грамотной вещи и гармонической среды [6].

В свете современных требований к образованию в условиях Федерального государственного образовательного стандарта необходимо у младшего школьника сформировать эстетические потребности, ценности и чувства, что возможно в процессе художественного конструирования. Исходя из анализа теоретической разработанности,



практического осуществления и значимости проблемы дизайнерского образования, можно утверждать, что логика педагогической теории и практики на современном этапе выдвигает в повестку дня совершенно специфическую задачу: формирование у детей особого типа мышления, которое можно назвать «дизайнерским мышлением».

Следовательно, формирование дизайнерского мышления у младших школьников может быть наиболее успешно реализовано именно в рамках предметно-практической деятельности, т. е. в процессе обучения художественному конструированию. Кроме того разновидность дизайна объединяет в себе духовную, художественную, научно-техническую и индустриально-технологическую

культуры. Считаем необходимым заметить, что формирование дизайнерского мышления у младших школьников в процессе обучения художественному конструированию может быть организовано не только в учебной деятельности в рамках дисциплины «Технология», но и во внеурочной деятельности согласно ФГОС НОО. Обеспечивая тем самым культурную целостность современной цивилизации. Изучение основ дизайна и формирование его элементов способствуют развитию творческой личности младшего школьника, способной к реализации нестандартных задач, в современных условиях диктующие свои требования.

### Литература:

1. Изобразительное искусство и художественный труд // сост. Неменский Б. М. — М.: Просвещение — 2000. 187 с.
2. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981, с. 231
3. Конструирование как средство развития младших школьников на уроках ручного труда. М.: «Флинта», 2000. 128 с.
4. Кобышева Н. М. Художественный труд (программа дизайнообразования) // Начальная школа. 2009, № 8. — С. 53–62.
5. Кобышева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнообразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н. М. Кобышева. — М.: Академия, 1999, с. 192.
6. Малиновская Л. П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах / Л. П. Малиновская. — Тернополь, 1993. — 181 с.
7. Научно-теоретические основы формирования дизайнерского мышления [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.kitaphana.kz>
8. Художественное конструирование в начальной школе часть 2 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.coolreferat.com/>

## ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения

Васильева Татьяна Сергеевна, учитель биологии и географии;  
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 268 (г. Санкт-Петербург)

Ориентация на результаты образования — это важнейший компонент конструкции Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения [1]. В соответствии с этим принципиальным отличием изменились структура, содержание и способы применения стандартов в образовательном процессе.

Основными документами, составляющими нормативный пакет ФГОС, являются:

1. Требования к структуре основных общеобразовательных программ,
2. Требования к результатам их освоения (результатам общего образования),
3. Требования к условиям реализации образовательных программ.

В сочетании с документами инструктивно-методического и рекомендательного характера они образуют си-

стему всестороннего и разноуровневого сопровождения стандартов.

В концепции ФГОС указаны требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, которые структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя:

1. Предметные результаты — усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности;
2. Метапредметные результаты — освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях;

3. Личностные результаты — сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. [1, с. 24]

Рассмотрим этот вопрос подробнее.

### **Предметные результаты обучения**

Требования к предметным результатам обучения отражены в документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования». [2] В нём указаны основные элементы научного знания по каждому предмету, изучаемому в средней школе.

Эти результаты традиционно прописываются во всех методических пособиях, в большом количестве издающихся по любой школьной дисциплине. Предметные знания проверяются в тестах ЕГЭ и ГИА, и поэтому именно им учителя привыкли уделять наибольшее (хорошо, если не единственное) внимание.

К сожалению, большинство родителей также по-прежнему оценивают работу школы именно с позиций предметных знаний, не придавая должного значения развитию универсальных учебных навыков и личностному росту детей.

### **Метапредметные результаты обучения**

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержатся требования к метапредметным результатам обучения. [3, с. 7]

В соответствии с этим документом, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1. Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоя-

тельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8. Смысловое чтение;

9. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

10. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11. Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий;

12. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации. [3, с. 9–10]

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» есть раздел «Универсальные учебные действия» [2, с. 53–57]. Существуют разные подходы к пониманию этого понятия:

1. В широком значении термин «универсальные учебные действия» трактуется как «умение учиться», т.е. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

2. В узком значении этот термин означает совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Универсальные учебные действия (УДД) ФГОС группируются в четыре блока:

- личностные,
- регулятивные,
- познавательной направленности и
- коммуникативные.

Таким образом, универсальные учебные действия также являются с метапредметными результатами обучения.

Внимательный читатель ФГОС, конечно же обратил внимание на то, что умения и навыки, обозначенные в новых документах, как метапредметные результаты, всегда занимали важное место в работе хороших педагогов, но впервые в истории отечественной педагогики они выделены в отдельное направление педагогической деятельности.

### *Личностные результаты обучения*

Современное образование становится все более личностно-ориентированным. Общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе. Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания.

Новый федеральный образовательный стандарт общего образования впервые основывается на отечественных психолого-педагогических идеях, а именно на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся. Согласно ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами обучения прописаны требования к личностным результатам, которые включают готовность и способность обучающихся к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, систему значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, умение ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Эти способности, умения, установки, квалифицируются в новом образовательном стандарте как личностные универсальные учебные действия, подлежащие формированию и развитию у учащихся на всех ступенях обучения [2].

Обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни. К окончанию школьного обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.

Совершенно очевидно, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС нового поколения меняется роль педагога, который должен от роли ментора перейти к роли тьютора. При такой роли педагогу необходимо одновременно инициировать учебный и воспитательный процесс, адекватно реагировать на потребности учащихся, использовать информационно-коммуникативные технологии, организовывать проектную деятельность учащихся, выстраивать партнерские отношения. Педагогу необходимо овладеть технологией, при которой на практике он может своевременно диагностировать потребности ребенка, точно объяснять цели и задачи, результат деятельности всем субъектам образовательного или воспитательного процесса, вовлекать в деятельность всех детей, учить детей выражать собственное мнение, отношение, не требуя единогласной поддержки; развивать самооценку ребенка.

### *Литература:*

1. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.

## Здоровьесбережение в рамках внеурочной деятельности в основной школе (из опыта работы учителя)

Галан Татьяна Геннадьевна, учитель русского языка и литературы  
ГБОУ ООШ № 2 (пгт Новосемейкино, Самарская обл.)

*Здоровье — это величайший дар природы, который следует  
с человеком всю жизнь на пути к настоящему успеху.*

*Английский хирург XIX Джозеф Листер*

На сегодняшний день тема сохранения здоровья приобретает всё большую популярность, что связано с ухудшением экологической ситуации, увеличением ряда техногенных факторов, неблагоприятной социальной обстановкой.

Воспитание здорового поколения является одной из приоритетных задач школы XXI века. В рамках реализации данного аспекта возникает необходимость в организации образовательного процесса таким образом, чтобы обеспечить системную работу по сохранению здоровья учащихся. Таким образом, осуществление педагогической задачи должно осуществляться в комплексе по средствам медицинской профилактики заболеваний, психологической коррекции и организации комплексной внеурочной работы.

Здоровье детей — состояние их организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений [4, с. 161]. ЮНИСЕФ совместно с Всемирной организацией здравоохранения достаточно давно закрепила за понятием «здоровье ребенка» три основных составляющих фактора: состояние телесного, душевно-психологического и социального благополучия.

В настоящее время многие исследователи в области педагогики сходятся к единому мнению, что в рамках реализации здоровьесберегающих технологий одним из основных направлений работы общеобразовательных учреждений по сохранению, укреплению здоровья учащихся и формированию здорового образа жизни должна выступать внеурочная деятельность.

Здоровьесберегающая педагогическая технология — систематический метод планирования, применения и оценки всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования с повышением резервов здоровья участников педагогического взаимодействия. Педагогические технологии можно считать здоровьесберегающими, если в процессе их применения не наблюдается снижение показателей, характеристик, функциональных резервов здоровья (соматического, физического, нравственного, социального, психического, психологического) [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт на законодательном уровне закрепил положения и особенности организации внеурочной деятельности. Теперь каждый ученик России является важным звеном во

внеклассной работе. Пункт 13 раздела III ФГОС общего образования гласит, что «Основная образовательная программа основного общего образования реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность» [1]. Внеурочная деятельность в рамках данного нормативно-правового акта должна организовываться «по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное)» [1, п. 13 Раздел III].

Внеурочная (внеклассная) работа понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать [2, п. 2].

Формирование здоровой личности с высоким уровнем физического, психического, нравственного и социального здоровья является целью нашей внеурочной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- изучить проблематику состояния здоровья школьников;
- выяснить влияние внеклассной работы, учитывающей интересы каждого ребёнка, на представление о здоровом образе жизни;
- обеспечить организацию досуговой деятельности школьников по направлению здоровьесбережения;
- составить план спортивно-оздоровительных мероприятий учащихся, согласно данным личных «Паспортов здоровья», которые ведутся под контролем медицинского работника ОУ совместно с детской консультацией муниципального учреждения здравоохранения;
- организовать творческие группы по работе над тематическим проектом;
- провести презентацию проектного продукта;
- создать творческую атмосферу, способствующую к привлечению к проектному процессу родителей, педагогов, учащихся разных возрастов;
- сформировать представление о роли здорового образа жизни и его популяризации в обществе.





Рис. 1. Страницы журнала «Курс здоровья»

Данная статья представляет собой описание продукта внеурочной деятельности учащихся «Мы идём курсом здоровья», в котором реализуются здоровьесберегающие методы. Здесь представлены различные аспекты внеурочных занятий, затрагивающие познавательную, досуговую (развлекательную), оздоровительно-спортивную, трудовую, творческую деятельность школьников. В рамках этой работы использовались такие педагогические приемы, как проведение тематических экскурсий, лекториев, бесед, интерактивных и диалоговых семинаров; участие в конкурсах различного уровня; организация спортивных мероприятий и физкультурных разминок; осуществление проектной деятельности; работа с родителями.

**1. Познавательная внеурочная работа в виде тематических экскурсий, лекториев, бесед, интерактивных и диалоговых семинаров.**

Практика проведения различных тематических мероприятий обеспечивает формирование у учащегося представления о культуре здоровья, что достигается по средствам изучения теоретических основ здорового образа жизни. Следует отметить, что благодаря информированию о негативных последствиях вредных и пагубных привычек (наркомании, алкоголизма, курения, токсикомании, компьютерной зависимости и др.) на человеческий организм у ученика формируется важный психологический фактор — мотивация на ведение здорового образа жизни.

**2. Участие в конкурсах различного уровня.**

Благодаря данному направлению внеурочной работы мы можем наблюдать, что привлечение учеников к участию в конкурсах позволяет закрепить полученные теоретические знания на практическом опыте, а успешный результат занятия способствует проявлению интереса к проблеме здоровья.

**3. Организация спортивных мероприятий и физкультурных разминок.**

Обязательными элементами организации здоровьесбережения должны выступать физкультминутки

и спортивные занятия различной направленности, так как значимость физических упражнений для растущего организма доказана многочисленными научными исследованиями. Спортивно-оздоровительные элементы занятий должны проводиться согласно описательным рекомендациям физиологов и гигиенистов.

**4. Проектная работа.**

Внеклассная деятельность заключалась в создании рабочими группами классного коллектива публицистических изданий: журналов «Курс здоровья» и «Фрегат», которые содержат статьи, написанные школьниками по вопросам здорового образа жизни. Над работой по проектам активно привлекались учащиеся и родители. Проектная работа способствовала выявлению индивидуальных способностей ребенка, обобщению и распространению личного опыта по ведению здорового образа жизни, развитию личностного роста учащихся, популяризации здорового образа жизни среди сверстников.

**5. Работа с родителями.**

Классный руководитель должен вовлекать в процесс здоровьесбережения родителей учеников по средствам проведения родительских собраний и индивидуально-плановой работы, которые стимулируют родительского сообщество на личное участие в классных мероприятиях. Значимость участия семьи и родителей в оздоровлении детей находит свое подтверждение в трудах ученых-психологов: Л.Д. Шнейдера, Ю.Е. Алешиной, Дж. Левинджера, Р. Левиса и других.

Стоит отметить, что при выборе форм, методов и средств обучения внеклассной деятельности мы в обязательном порядке учитывали возрастные и индивидуальные особенности школьников, состояние здоровья, а также психологические особенности детей. В рамках указанной работы мы привлекали материалы персонального анкетирования, личного общения, невербального мониторинга, а также рекомендации школьного психолога, медицинского работника, преподавателя физической культуры и других экспертов-специалистов.





Рис. 2. Страницы журнала «Фрегат»

Опыт проведенной педагогической работы позволяет нам сделать следующий вывод: внеурочная деятельность является незаменимым инструментом создания благоприятного образовательного процесса, способствует формированию правильного представления о ценностях

и здоровом образе жизни. Таким образом, внедрение индивидуально-направленной проектной работы позволяет добиться хороших результатов в осознании значимости здоровья в жизни человека.

#### Литература:

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», N 9, 28.02.2011
2. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях. Минобрнауки России от 11.06.2002 № 30–15–43316. Приложение к Письму Минобрнауки России от 11.06.2002 № 30–15–433/16
3. Психология общения. Энциклопедический словарь. Здоровьесберегающая педагогическая технология. URL: [http://communication\\_psychology.academic.ru/236/Здоровьесберегающая\\_педагогическая\\_технология](http://communication_psychology.academic.ru/236/Здоровьесберегающая_педагогическая_технология)
4. Сивашинская Е. Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студ. пед. специальностей вузов / под. общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. - Минск: Экоперспектива, 2009. — с. 161

## Eine empirische Untersuchung von Schülerinteressen im bulgarischen Bildungskontext

Герджикова Нина Димитрова, доктор педагогических наук, доцент, преподаватель  
Пловдивский университет, филиал Смолян (Болгария)

Gerdzhikova, Nina Dimitrova, Doktor, Dozentin  
Universität Plovdiv

**Ключевые слова:** интерес, вопросник, шкала, Болгария

### 1. Einführung

Das Interesse ist ein Konstrukt, das eine wichtige Rolle in der gegenwärtigen kognitiven Forschungen der Schüleraktivität spielen kann. Das Konstrukt hat eine lange Geschichte in dem didaktischen und psychologischen wissenschaftlichen Denken. Noch Herbart, der als Begründer der Theorie über den pädagogischen Takt gilt, thematisiert das Interesse als ein Element der Beziehung zwischen dem Zögling und dem Inhalt. Also noch in dem 19. Jahrhundert wird das Interesse als ein spezifischer Bezug des Schülers auf den Lerninhalt bestimmt. Krapp, Hidi&Renninger [2, p. 4] erwähnen, dass das Konstrukt von einer Reihe der bekannten Pädagogen im 20. Jahrhundert betrachtet wird: Claparede, Dewey, Kerschensteiner, Thorndike u. a. Diese lange pädagogische Tradition hat eine Vorstellung von Interesse als eine Beziehung zwischen der Person und dem Gegenstand geprägt. Diese Auffassung nachfolgend, haben Prof. Dr. Svein Sjøberg, J. Mehta und J. Mulemwa (Norwegen) den Fragebogen «Wissenschaft und Wissenschaftler» (*Science and Scientists*) entwickelt. Die Unterscheidung der Interessen im außerschulischen und innerschulischen Bereich, wie die Wertschätzungen von den Probanden über den zukünftigen Beruf waren der Fokus im Fragebogen. Die Items befragen die emotionalen, wissensbezogenen und wertbezogenen Dimensionen von Interessen. Die subjektive Einschätzung von Probanden über Physiker und Biologen, bzw. über Ingenieure und Ärzte konkretisieren das alterstypische Bild dieser hochgeschätzten Berufe in der bulgarischen Gesellschaft. Weiter beschreiben die Items die Handlungsräume der aktuellen Schülererfahrungen und die gewünschten Lerninhalte. In einem nächsten Schritt werden die Ansprüche dem zukünftigen Beruf gegenüber diagnostiziert.

### 2. Ziel, Aufgaben, Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

Im Einklang mit dieser Forschungslinie habe ich als *Ziel* meiner Untersuchung gesetzt, die Bereitschaft der Schüler für das selbstständige und wohlbehagliche Leben in der Wissensgesellschaft zu prüfen. Aufgrund der eigenen empirischen Erhebung formulierte ich meine *Hauptfrage*: Wieweit beeinflussen die Alltagserfahrung und das fachliche Wissen

von Jugendlichen ihre Einstellungen zur aktiven und verantwortlichen Anwendung des wissenschaftlich begründete Wissens in den jeweiligen beruflichen Bereichen?

Um diese Frage zu klären, führte ich eine Befragung von 225 Schülern durch. Alle besuchen allgemeinbildenden Schulen in einer mittelgroßen bulgarischen Stadt (Smolyan). In der Studie wurden nur 13-jährige Schüler und Schülerinnen (6. Klasse) befragt. Die Stichprobe umfasst 120 Mädchen und 105 Jungen.

Der Fragebogen wurde von mir auf Bulgarisch aus der englischen Version übersetzt. Das ist im Einleitungstext des Fragebogens vermerkt. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Beantwortung der Fragen freiwillig und aufrichtig sein soll. Die Übersetzung wurde von einer Lehrerin in Biologie und Chemie und einer Lehrerin in Physik geprüft. Die Problemstellen wurden diskutiert und einige Wörter und Wendungen korrigiert, um verständlicher für die bulgarischen Schüler zu werden.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte zwei Unterrichtsstunden je 45 Minuten. Die Fragen werden als Untertitel eingeführt. Danach folgen die standardisierten Instruktionen, die erklären, wie man den Fragebogen ausfüllen soll. Auf diese Weise werden die Formulierungen knapp und eindeutig: z.B. «Ich benutze Nadel und Garn zum Nähen.» — eine der möglichen Antworten aus der Hauptfrage: «Was hast du einmal gemacht?» Das Instrument umfasst sieben Teilen, die ich weiter darstellen werde.

Im ersten Teil «*Wissenschaftler als Person*» (*Scientists as person*) werden die Schüler befragt, was sie von den Wissenschaftlern als Personen im realen Leben halten. Je zwei gegensätzliche Eigenschaften wurden durch eine 5-stufigen Skala vorgegeben. Die Richtung der positiven Eigenschaften ist gemischt — einige treten rechts, andere links auf. Die zwei verschiedenen Typen von Wissenschaftlern und Fachleuten, die die Schüler einschätzen sollen sind Physiker/in bzw. der Ingenieur/in und Biologe/in bzw. der Arzt/Ärztin.

Im zweiten Teil geht es um die *außerschulische Erfahrung* von Schülern und Schülerinnen. Er ist betitelt: «Außerschulische Erfahrung: Was ich gemacht habe». Hier sind solche Aktivitäten gegeben, die zur Verbesserung des Curriculums beitragen können. Zwei andere Akzente sind auch erkennbar: die kulturelle Dimension und die Geschlechterdimension. Die Befragung gibt Möglichkeiten für Differen-

zierung der Jugendlichen und ihren außerschulischen Erfahrung in jedem Land. Sie setzt außerdem das Aufbauen eines Curriculums voraus, das nicht geschlechterorientiert ist.

Im dritten Teil antworten die Schüler darauf, *was sie lernen wollen*: worüber möchten ihr lernen. Die positive Antwort kann man zweifach interpretieren: die Schüler würden gerne über etwas lernen oder die Schüler lernen schon darüber mit Vergnügen.

Im vierten Teil geht es um den *zukünftigen Beruf*. Hier sind solche Dinge angegeben, die von Bedeutung für die Wahl des zukünftigen Berufs sein würden. Die Jugendlichen sollen die persönlich wichtigen Aspekte der Berufstätigkeit einschätzen.

Im fünften Teil sollen die Schüler ihre *Meinung gegenüber der jeweiligen Wissenschaft* bzw. dem Fachbereich ausdrücken. Die Schüler sollen hier diese Aspekte bezeichnen, die sie mit dem Wort «Wissenschaft» verbinden. Die Forschungsaufgabe ist hier einige Einstellungen zur Wissenschaft und ihrer Bedeutung für das Leben der Menschen zu identifizieren. Auf diese Art und Weise kann das «verstecktes» Curriculum erkannt werden.

Im sechsten Teil sollen die Schüler durch eine *Zeichnung* darstellen, was sie von den Wissenschaftlern denken. Im siebten Teil sollten die Schüler sich selbst als Wissenschaftler/in in einem Aufsatz vorstellen. Die Daten aus diesen Teilen des Fragebogens haben den qualitativen Charakter und werden in diesem Artikel nicht interpretiert.

### 3. Ergebnisse: zu Physiker/Ingenieur und zu Biologen/Arzt aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Im ersten Teil des Fragebogens «Wissenschaft und Wissenschaftler» werden die Schüler befragt, was sie über den Physiker, den Ingenieur über den Biologen und den Arzt denken. Die Verfasser des Fragebogens haben das Format «semantisches Differenzial» gewählt. Diese Technik ermöglicht eine subjektive Einschätzung durch die Schüler. In diesem Sinne können sie ihre Meinung über diese Berufsbezeichnungen ausdrücken. Die subjektiven Komponenten der Einschätzung werden im Rahmen einer fünfstufigen Skala definiert. Die Wortpaare, zwischen denen die Schüler wählen sollten, sind die folgenden:

— ordentlich — unordentlich; fähig — unfähig; fantasievoll — fantasielos; fürsorglich — egoistisch; arbeitsam — faul; gesellig — ungesellig; interessant — lästig; gutmütig — grob; demokratisch — autoritär.

Diese Wortpaare stimulieren das Denken der Schüler und sie sollen sich bemühen, ihre «subjektive Theorien» und ihres «alltäglichen Wissen» über diese weit verbreiteten Berufe zu äußern. Die statistische Analyse dieser Einschätzungen vertieft die pädagogische Kenntnis von den Berufserwartungen der 13-jährigen Jugendliche. Die Verteilung der Häufigkeiten der Einschätzungen zeigt eine *präzisierte Beziehung dem Physiker und dem Biologen gegenüber*. 25,8% der Schüler bewerten den **Physiker und den Ingenieur** als «*ziemlich ordentlich*»; 30,2% — als «sehr or-

dentlich»; 28,9% als weder sehr unordentlich, noch als sehr ordentlich.

Für dieselbe Eigenschaft bewerten 62,2% der Schüler **den Biologen und den Arzt** eindeutig als «sehr ordentlich». Fast die Hälfte von den Schülern behaupten, dass der Physiker/der Ingenieur (47,6%) und der Biologe/der Arzt (52%) *intelligent, begabt und fähig* ist. Als «*fürsorglich*» nehmen den Biologen und den Arzt 48,9% der Schüler wahr; etwas weniger — 29,3% bewerten den Physiker und den Ingenieur als fürsorglich. Genau derselbe Prozentsatz von Schülern denkt, dass der Physiker weder fürsorglich noch egoistisch ist.

Die Mehrheit von Schülern schätzen den Physiker und den Biologen als «*arbeitsam*» ein. In dem positiven Pool der Skalen sieht man die folgenden Prozentwerte: 32,9%, 44% (Physiker) und 24%, 46,7% (Biologe). Über 50% der Befragten meinen, dass der Physiker und der Biologe gesellige und interessante Menschen sind. Als «*sehr gutmütig*» bewerten die Schüler die Physiker 32,9% und 38,2% — die Biologen; als «*ziemlich gutmütig*» 25,8% bzw. 28%. Eine besondere Meinung haben die Schüler über die Eigenschaften «*autoritär — demokratisch*» — je 19,6% bewerten Physiker als «sehr autoritär» und «sehr demokratisch»; 36% haben eine neutrale Meinung. Dasselbe gilt für die Meinung über Biologen: 19,6% bewerten ihn als «sehr autoritär» — 16,9% als «sehr demokratisch»; 36,9% haben die neutrale Meinung.

Die höchste *Mittelwert* in der Einschätzung der *Physiker* ist 4.0533 für die Wortpaar faul — arbeitsam; in der Einschätzung der *Biologen* ist der höchste Mittelwert 4.2933 für die Wortpaar — «unordentlich — ordentlich». Die niedrigsten Mittelwerte sind 3.0622 für Physiker und 2.9644 für Biologen bei dem Item «autoritär — demokratisch». Vier von den Mittelwerten für die Einschätzung von Physikern liegen in einem mittleren Bereich zwischen 3.5244 und 3.6756. Der Unterschied zwischen dem kleinsten und höchsten Mittelwert in der Einschätzung der Biologen ist größer — 2.9644 für «autoritär-demokratisch» zu 4.2933 für «unordentlich-ordentlich». Vier von den Mittelwerten liegen näher an den höheren Mittelwerten — 3.8578 (grob-gutmütig), 3.9511 (egoistisch/fürsorglich, ungesellig/gesellig, unfähig/fähig). Die höchste **Standardabweichung** liegt für Physiker für das Wortpaar «autoritär — demokratisch» (1,3482), für Biologen — für «unfähig-fähig» (1,3504). Wie man sieht, stehen die beiden Standardabweichungen nahe beieinander.

Es wurde auch *Cronbach's Alpha Koeffizient* berechnet. Die Zuverlässigkeit der Skala «Physiker, Ingenieur» wird erheblich erhöht, wenn das Wortpaar «autoritär — demokratisch» abfällt. Der Koeffizient wird 0,5961 anstatt 0,5614. Dasselbe gilt für Skala «Biologe, Arzt» — beim Abfallen von «autoritär-demokratisch» erhöht sich der Koeffizient von 0,6739 auf 0,7047. Insgesamt liegen die Koeffizienten Cronbach's Alpha in einem annehmbaren Bereich für die Skalen, durch sie werden Personenmerkmale eingeschätzt (Tabelle № 1 und Tabelle № 2).



Eine zusätzliche Information über die sozialen Wahrnehmungen der Jugendlichen und über die Physiker und Biologen verweist auf eine statistische Reduktion der inneren Zusammenhänge zwischen den Personenmerkmalen preis. Die vorgenommene *explorative Faktorenanalyse* zeigt folgende *Profile*:

— **der Physiker** und **der Ingenieur** werden durch drei allgemeine Eigenschaften charakterisiert: die Qualität seiner Kommunikation mit den anderen (umfasst grob/gutmütig, egoistisch/ fürsorglich, unfähig/fähig); die Kreativität (fantasielos/fantasievoll, lästig/interessant, ungesellig/ gesellig) und die Selbstorganisation (faul/arbeitsam, unordentlich/ordentlich);

— **der Biologe** und **der Arzt** werden folgenderweise eingeschätzt: die Kommunikationsfähigkeit, die mit denselben Wortpaaren, aber in einer anderen Anordnung beschrieben wird — egoistisch/fürsorglich, unfähig/fähig, grob/gutmütig; die Arbeitsfähigkeit, die durch die Wortpaare faul/arbeitsam, fantasielos/fantasievoll, lästig/interessant, unordentlich/ordentlich bestimmt wird, und die Geselligkeit, die durch ungesellig/gesellig dargelegt wird.

Die extrahierten Faktoren deuten darauf hin, dass die Vorstellungen der 13-jährigen Schüler und Schülerinnen von Physikern und Biologen sehr ähnlich sind. Die Eigenschaften, die nicht zu den Wissenschaftler passen, sind demnach offensichtlich «autoritär, dominant» und daraus das Gegenwort — «demokratisch». In den «naiven» Verhaltenstheorien der Schüler an den sozialen Stereotypen über die Wissenschaftler werden sie als arbeitsame, kreative Leute, die aber etwas distanziert von der Wirklichkeit sind eingeschätzt.

Der *Kaiser-Meyer-Olkin Koeffizient* für die Skala «Physiker, Ingenieur» beträgt auf.688; für die Skala «Biologe, Arzt» — .732 Die Gesamtvarianz für den ersten Faktor in der Skala «Physiker» ist 10,76 %, für den zweiten — 10,5 % und für den dritten — 8,5 %. Die geringsten *Kommunalitäten* zeigen die Items unordentlich/ordentlich und unfähig/fähig. Für die Eigenschaften fantasielos/fantasievoll und faul/arbeitsam sind die Kommunalitäten höher, was einen stärkeren Einfluss der gemeinsamen Faktoren beweist. Die Gesamtvarianz für die Skala «Biologe, Arzt» verteilt sich, wie folgt: 14,56 % für den ersten Faktor, 14,1 % — für den zweiten, 9,58 % — für den dritten. Die spezifischen Faktoren beeinflussen am stärksten die Items «fantasielos/fantasievoll» und «unordentlich/ordentlich». (Tabelle № 3, Teil 1)

Die subjektiven Einschätzungen der Schüler erfassen die *Personenmerkmale* der Wissenschaftler in den beiden Bereichen positiv. Eine geringe Menge von Schülern — nicht mehr als 9 % (für einzelne Items variieren die Werte zwischen 3 % — 9 %) haben eine eindeutig negative Einstellung den Wissenschaftlern gegenüber. Der Ausprägungsgrad der Eigenschaften wird auf der fünfstufigen Skala als gut erwiesen. Die Einschätzungen sind sehr ähnlich. Die Berührungspunkte darin sind die Eigenschaften «ordentlich», «fähig», «arbeitsam», «interessant». Die Paar «autoritär — demokratisch» wird entgegengesetzt verstanden.

#### 4. Ergebnisse über die außerschulischen Alltagserfahrung von Schülerinnen und Schülern

Die Analyse des zweiten Teils des Fragebogens beginne ich mit einer Mitteilung aus der öffentlichen Presse. In einer österreichischen Befragung wird festgestellt, die Schule hätte einen hohen Stellenwert. Dieser Meinung sind nur für 10 % der Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren. (nach die Presse.com, Bildung, Schule, 31.01.2011). «Für die Schule, nicht für das Leben lernen wir» behaupten zwei Drittel der Schüler. In Bulgarien würden die Antworten von Jugendlichen wahrscheinlich die gleichen sein. Deshalb ist es wichtig die Antworten im dargelegten Fragebogen über die Alltagserfahrung aufmerksam zu interpretieren.

«Was habe ich einmal gemacht?» — so lautet die zweite Frage im Fragebogen. Es werden 79 Tätigkeiten aufgelistet, die den *Alltag der Jugendlichen* ausführlich beschreiben. Der Antwortmodus ist dreifach: oft, selten, niemals. Seit hundert Jahren erscheint die Erfahrung als ein grundlegender Begriff in der Didaktik. Die aufgezählten Erfahrungsaktivitäten stellen die traditionelle Auffassung von Alltagserfahrung dar. Es geht um die Tätigkeiten in Bereichen wie der menschliche Körper, Krankheiten, Pflanzen und Tieren, Technik. Es ist wichtig die Erfahrungsstruktur zu kennen, weil dadurch die individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen von Schülern diagnostiziert werden können und die Lernprozesse durch den unterrichtlichen Stoff besser steuerbar sind. Die Daten weisen auf das hin, was die bulgarischen Schüler in Erfahrung gebracht haben. Es geht um folgende Komponenten:

— betreffend Erfahrungsbereiche wie «Besitzen eines Radioapparats» (74,6 %), «Besitzen eines Radiorecorders» (74,1 %), «Besitzen einer Armbanduhr» (61,6 %), «Pflegen eines Haustiers» (64,3 %), «Besitzen eines Fahrrads» (67,4 %) antworten die Schüler mit «oft», wie man sieht, sehr häufig;

— betreffend Erfahrungsbereiche wie «Kleider selbst machen» (76,8 %), «Seil und Aufzug benutzen» (61,6 %), «Wasserpumpe benutzen» (78,1 %), «Computer benutzen» (66,5 %), «Gewehr benutzen» (68,3 %), «Pflanzen, Tiere im Teich beobachten» (64,3 %), «Torfmull machen» (87,9 %), «Sieb, Filter machen» (75,9 %), «Melken» (78,1 %), «Dicke Milch, Käse machen» (76,8 %), «Düngen» (83 %), «Holzkohle» (82,1 %), «Balancieren eine Schwierigkeit auf dem Kopf» (68,3 %), «sich mit der Elektrizität beschäftigen» (63,4 %), «Akkumulator speichern» (71,9 %), «Waren umhertragen» (71,9 %), «Den Mond beobachten» (64,3 %), «Fossilien erfahren» (61,6 %), «Ziegel machen» (82,6 %), «Ein Karussell anfertigen» (64,3 %), «Bier, Wein vorbereiten» (71,9 %) antworten die Schüler mit einer Häufigkeit über 60 % mit «niemals»

— betreffend Erfahrungsbereiche wie «Nadel, Faden benutzen» (53,5 %), «Säge benutzen» (46 %), «Schraubenzieher benutzen» (44,2 %), «Hammer und Nagel benutzen» (43,3 %), «Auf dem Baum herumklettern» (42,4 %), «Konstruieren» (49,6 %), «Kalkulator benutzen» (44,2 %), «Lupe

(52,7%), «Mikroskop» (50,4%), «Fernglas» (48,2%) benutzen, «Thermometer» (42,9%), «Landkarte und Kompass» (46,4%) benutzen, «Früchte und Pilze sammeln» (42%), «Über den menschlichen Körper lesen» (41,5%), «Jemandem Erste Hilfe leisten» (54,9%), «Ein Nest beobachten» (42,4%), «Tieraugen beobachten» (46,4%), «Holz sammeln» (41,5%), «Mit Magneten spielen» (47,8%), «Pfeife aus Holz machen» (43,3%), «Steine, Perlen sammeln» (44,2%), «Mit Wasser spielen» (45,1%), «Mit Seifenblasen spielen» (41,5%) antworten zwischen 40% und 50% der Schüler mit «selten».

Die Mittelwerte sind auch eine wichtige Charakteristik der empirischen Verteilung. Der höchste Mittelwert in der Gruppe «Gelerntes außer der Schule» ist 2.8482 des Items «Torfmüll». Seine Kurve ist positiv asymmetrisch, nach rechts. Ähnliche Verteilungen haben auch die Items «Weben», «Kleider selbst machen» «Wasserpumpe», «Kamera benutzen», «Melken», «Milch, Käse machen», «Holzkohle», «Feuer anzünden», «Sicherung, Elektrizität», «Ziegel machen», «Bier, Wein machen».

Den niedrigste Wert hat das Item «Radiorecorder benutzen» — 1.3170. Die Kurve seiner Verteilung ist negativ asymmetrisch, nach links. Dieselbe Verteilungskurve zeigt nur noch «Radioapparat benutzen». Man kann annehmen, dass die empirische Verteilung für die Items im Teil des Fragebogens «Was habe ich außerhalb der Schule gelernt?» annähernd normal ist.

Die Standardabweichung ist dafür ein anderer zuverlässiger Schätzwert. Der höchste Wert gehört dem Item «Landkarte, Kompass benutzen» (2.1831), gefolgt durch «Fleisch einmachen» (2.1399) und «Sieb, Filter machen» (2.0504). Die niedrigsten Werte sind für «Torfmüll» (.4387), «Ziegel machen» (.4638) und «Weben» (.4733).

Nach diesen beschreibenden Statistiken wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Betreffend der *Erfahrung der Jugendlichen wurden vier Faktoren identifiziert*. Thematisch kann man diese Faktoren auf diese Art und Weise zusammenfassen: «Technik im Alltag», «Alltag in der Natur», «Selbstbedienung», «Spaß im Alltag» deuten auf den Inhalt der Faktoren hin. Der erste Faktor umfasst 27 Items, die die Handlungen mit den technischen Instrumenten, Autos, Elektronik betreffen. Der zweite Faktor belegt den Zusammenhang der Jugendlichen mit dem Kosmos — mit dem Mond, mit den Sternen, mit Wolken, mit der Milchstraße und dem Regenbogen, mit den Naturfarben und mit der Sorge für die Natur. Der dritte Faktor erklärt die Verbindung zwischen den Jugendlichen und der lebendigen Natur als Quelle für Lebensmittel und der Bekleidung. Der vierte Faktor bezieht sich auf den Spaß im Alltag — dazu dienen Magneten, Radiorecorder, Spiele mit dem Wasser, Fahrrad.

Diese explorative Faktorenanalyse (Rotationsverfahren: Varimax), realisiert durch SPSS.10 for Windows, zeigt einen genug hohen Messwert gemäß *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium* — .749. Die Gesamtvarianz für die vier Faktoren nach der Rotation ist relativ niedrig — 25,44% — sie er-

klären also nur ungefähr ein Viertel der Varianz in der Verteilung der Items über die außerschulischen Erfahrung.

### 5. Ergebnisse betreffend von Schülern gewünschte Lerninhalte

Das Lernen ist ein innerer Prozess, der aber vom Lehrer oder vom Schüler selbst regulierbar ist. Lernen wird durch den Aufbau einer Beziehung zwischen dem Schüler als lernender Subjekt und dem Objekten, bzw. Inhalten in der Umwelt gefördert. Oder anders gesagt, ein erfolgreiches Lernen ist außer dem Erlebnis der Bedeutsamkeit des Inhaltes nicht möglich. Dieses innerliche Bedürfnis wird durch das Interesse an bestimmten Lerninhalten befriedigt. Deshalb wird die Frage nach dem Lerninhalt in einem separaten Teil des Fragebogens gestellt. Hinsichtlich der Frage «*Worüber möchten ihr lernen?*» verteilen sich die Häufigkeiten wie folgt:

— über 60% mit einer *bejahenden Antwort* sind Items beantwortet wie: z. B. «Vögel, Pflanzen aussterben» (64%), «Tier-Pflanzen Kommunikation» (68%), «Pflanzen, Tiere in der Welt» (66,2%), «Gesundheit und Essen» (80,4%), «Dinosaurier» (66,7%), «Auge» (64,6%), «Erdbeben, Vulkane» (66,2%), «Himmel, Sterne» (64,4%), «Ozonschicht» (63,1%), «der Mond, die Sonne, Planeten» (63,6%), «Leben außerhalb der Erde» (69,3%), «Trinkwasser» (67,1%), «Ökologie der Umwelt» (67,6%), «Kinderleben in der Welt» (68,4%);

— über 60% mit einer *verneinenden Antwort* sind Items beantwortet wie z. B.: «Seifen, Waschmittel» (76,8%), «Licht, Linsen» (68,4%), «Akustik, Schall» (62,2%), Treibhauseffekt (67,6%), Babybaden (62,7%), «Fruchtbarkeitskontrolle» (67,6%);

— rund um 50% betreffen mit «Ja» beantwortete Items wie z. B.: Auto (55,1%), Straßenverkehr (45,8%), Pflanzen, Tiere in der Umgebung (51,6%), «menschlicher Körper» (50,7%), Bakterien, Viren, Krankheiten (58,2%), «Vakzinen» (56,4%), «Samen aussäen» (46,2%), «Kochen» (57,3%), «Baby» (47,3%), «Evolution» (53,3%), «Verbindung zwischen Pflanzen und Tieren» (45,8%), «Farben, Wahrnehmung» (49,8%), «Ohren» (53,3%), «Musik, Instrumente, Klänge» (49,3%), «Vögel Singen, Geräusche» (52,4%), «Blitze, Donner» (55,6%), «Wolken, Regen, Schnee» (48,9%), «Wetter, Wettervorhersage» (52,4%), «Gebirge, Flüsse, Ozeane» (59,1%), «Kosmos» (57,8%), «Raketen» (48,4%), «Energiequellen» (48,9%), «Telefon, Radio-, Fernsehapparat» (44,9%), «Computer» (48,9%), «Satelliten» (50,7%), «Essbare Pflanzen» (59,6%), «Röntgenstrahlen» (48%), «Leute in der Welt» (56,4%), «Behinderte» (59,6%), «Arbeit von Gelehrten» (52%), «Biografien von Gelehrten» (48,8%), «Atomwaffen» (49,8%), «Atombombe» (56,9%), «Atome, Moleküle» (45,3%), «Chemikalien» (56,4%).

Die höchsten Mittelwerte sind: 1.7679 für «Seifen, Waschmittel»; 1.6756 für «Treibhauseffekt» und «Fruchtbarkeitskontrolle» und 1.6844 für «Licht, Linsen». Die



niedrigsten Mittelwerte sind 1.1964 für «Gesundheit und Essen», 1.3067 für «Leben außerhalb der Erde» und 1.3200 für «Tiere-Pflanzen Kommunikation». Das zeigt, dass die mittleren Messwerte viel häufiger vorkommen, die empirischen Verteilungen haben die typischen Verteilungsformen.

Die einzig höchste *Standardabweichung* — 1.3880 betrifft wieder für das Item «Wissenschaft im Alltag». Die niedrigste Standardabweichung für «Gesundheit und Essen» ist .3982. Die Standardabweichungen für mehrere andere Items zeigen aber keinen großen Abstand vom Mittelwert. Deshalb wird angenommen, dass die empirischen Verteilungen für die Items in der Gruppe «Worüber möchtet ihr lernen?» auch annähernd normal sind.

Die *Faktoranalyse* der 69 Items zeigte für Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium einen genug hohen Messwert — .801 (Tabelle № 1, Teil 3). Die drei Faktoren erklären nur 23,51 % der Gesamtvarianz nach der Rotation. Die drei Faktoren umfassen unterschiedliche Anzahlen an Items: der erste Faktor — 21; der zweite Faktor — 19; der dritte Faktor — 16. Den zweiten Faktor kann man sofort erkennen — er spiegelt die Berührungspunkte der belebenden und unlebenden Natur wieder. Den dritte Faktor kann man auch relativ leicht betiteln: der Mensch in der Wechselwirkung mit der Natur. Den ersten Faktor zu benennen war aber keine leichte Aufgabe. Er umfasst ziemlich unterschiedliche Gegenstände und Naturphänomene wie Licht, Energie, Satelliten, Kommunikationen, Blitz und Donner u. a. Deshalb entschloss ich mich eine weitere Faktoranalyse nur der Items aus dem ersten Faktor fortzusetzen (KMO = .849, Gesamtvarianz erklärt 8,35 %). Auf diese Art und Weise bekam ich drei neue Gruppen: «Natur und Auswirkung des Atoms», «Elektronik und Energie» und «Erfindungen und Gelehrte». Der KMO-Koeffizient beträgt hier .849, was die zusätzlichen statistischen Berechnungen legitimiert.

Diese empirischen Daten beschreiben klar die Schülerinteressen in den naturwissenschaftlichen Schulfächern. Das Flow-Erlebnis erleichtert die Konstruktion von Wissen. Das innere Engagement verändert die Qualität der Informationsverarbeitung und verbessert die Mechanismen des Denkens und die Leistungsfähigkeit von Schülern. Deshalb würden wissenschaftlich gesammelte Daten über die gegenständlichen schülerischen Vorlieben von Schülerinnen und Schülern betreffend die Unterrichtsgegenstände.

## 6. Ergebnisse über die Interessen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf einen zukünftigen Beruf

Der Berufsauswahl ist ein wichtiger Schritt in der Sozialisation von jedem jungen Menschen. Nicht nur die individuellen Anlagen, sondern auch die persönliche Zufriedenheit bahnen den erfolgreichen Weg in die Berufstätigkeit. Im nächsten Teil des Fragebogens werden genau diese Merkmale des *zukünftigen Berufs* betrachtet, die den Schülern als wichtig erscheinen. Der Beruf ist durch fünfzehn Items dargestellt. Die prozentuellen Häufigkeiten der Schülerantworten verteilen sich folgenderweise:

— «*Sehr wichtige*» Charakteristiken des zukünftigen Jobs sind: «Zeit für Familie» (90,7 %), «Interessanter Job» (85,3 %), «Hilfe leisten» (77,3 %), «Zeit für Freunde haben» (75,1 %), «Neues Wissen, Fertigkeiten erwerben» (73,8 %), «Ruhig sein» (73,3 %), «Talent und Fähigkeit besitzen» (64,6 %), «Eigene Entscheidungen zu treffen» (62,7 %);

— «*Einigermaßen wichtig*» sind: «Mit anderen Leuten arbeiten» (46,5 %), «Geld kriegen» (42,2 %), «Bekannt werden» (40 %);

— «*Nicht wichtig*» sind: «Andere Leute kontrollieren» (57,3 %) und «Mühelosen Job haben» (36,4 %).

Der höchste *Mittelwert* hat das Item «Andere Leute kontrollieren» — 2.4489. Der niedrigste Mittelwert ist 1.1200 von dem Item «Zeit für Familie». Die Verteilungskurven sind nicht signifikant asymmetrisch.

Die höchste *Standardabweichung* ist .7683 für das Item «Bekannt werden». Die niedrigste Standardabweichung ist .3996 für «Zeit für Familie». Wie gut bekannt ist, besteht der Vorzug der Standardabweichung darin, dass die extremen Messwerte die Stichprobe nicht beeinflussen. Deshalb kann man die Faktorenanalyse als nächste statistische Prozedur durchführen.

Das *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium* beträgt für die Faktoranalyse der Job-Items 737. Die zwei Faktoren erklären 25 % der Gesamtvarianz nach der Rotation. Der eine Faktor wird durch Items wie «Zeit für Familie», «Hilfsbereitschaft», «Kreativität» u. a. beschrieben, die eine positive Einstellung dem Beruf gegenüber darstellen. Deshalb habe ich ihn «Genuss im Job» genannt. Dem zweiten Faktor — habe ich den Namen «Gewinnsucht» gegeben. Er umfasst Items, die eher auf eine pragmatische Einstellung zum Beruf hindeuten, wie z. B. «Arbeiten für Geld», «Müheloser Job», «Andere Leute kontrollieren», «Bekannt werden». All diese Merkmale treiben die Berufstätigkeit «vom außen» an.

Obwohl diese Befunde nur das durchschnittliche generelle Interesse an einer Berufstätigkeit zeigen, erlauben sie den Vorgang der Berufswahl zu verfolgen. Für die befragten bulgarischen Jugendlichen sind neues Wissen, die Kreativität und die sozialen Beziehungen die entscheidenden Merkmale bei der Planung der gewünschten professionellen Entwicklung.

## 7. Ergebnisse über die Schülermeinungen betreffend wissenschaftliches Tun

Die Wissenschaft ist ein wichtiger Teil jeder Gesellschaft. Sie versucht eine systematische Beschreibung von Tatbeständen zu schaffen. Sie sichert die logischen Regeln nach denen jeder Mensch die Wahrheit für sich selbst oder mit anderen Leuten überprüfen kann. Dadurch erfüllt die Wissenschaft ihre sozialen Funktionen: die praktischen Zwecke von Menschen zu verwirklichen, die ideologische Wirkung auf Werte, Vorstellungen, Begriffe der Menschen zurechtfertigen und die kognitive Bearbeitung von Information von «Innen» und «Außen», die die menschlichen Tätigkeiten zu

begleiten. Dieses Profil der *Wissenschaft* sollten die Schüler im fünften Teil des Fragebogens aus einer subjektiven Sicht bewerten.

Die Anwendbarkeit der Wissenschaft wird von Schülern durch 13 Items beurteilt. Die *höchst geschätzten* Eigenschaften der Wissenschaft sind: «Interessant» (84,4 %), «Experimente machen» (80,4 %), «Verwendbar» (78,2 %), «Gesellschaftlich wichtig» (73,3 %) und «Schwer zum Verstehen» (62,2 %).

*Am wenigsten* gefällt den Jugendlichen die langweilige Wissenschaft (85,3 %), Gesellschaftliche Probleme in der Wissenschaft (79,6 %), Beschäftigung mit der Umweltverschmutzung (72,4 %), Machtprobleme (80,9 %), zerstörende, gefährliche Forschungen für die Menschen (76,4 %).

Es ist auffallend, dass 60 % der Befragten der Meinung sind, die Wissenschaft wäre nicht nur für die Jungen. Die Wissenschaft soll den Armen nicht helfen, meinen 59,1 % der Schüler. Die Asymmetrie der Verteilungskurve nach links für Items wie «Macht Experimente» (1.1956 — der kleinste Mittelwert) und «Macht» (1.8089 — der höchste Mittelwert) zeigt eine positive Einstellung den empirischen Versuchen und dem Einfluss auf die gesellschaftlichen Beziehungen gegenüber. Die Standardabweichungen liegen zwischen 3546 (Langweilig) und 4927 (Hilft den Armen).

Die *Faktorenanalyse* der Items aus dem Teil «Wissenschaft in Aktion» erfüllt das *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium* in einer niedriger Stufe — es beträgt auf 599. Es ist aber immerhin über 50, so dass die Faktorladungen eine nützliche Information geben können. Es wurden zwei Faktoren extrahiert: «*Gefährliche Wissenschaft*» und «*Helfende Wissenschaft*». Die negativen Faktorladungen erleichtern die Interpretation der Faktoren in dieser Richtung: z.B. Item «Wissenschaft ist interessant» sollte man bei der negativen Faktorladung als «Wissenschaft ist nicht interessant» umdeuten. Dasselbe gilt auch für die Verwendbarkeit der Wissenschaft, gesellschaftlich orientierte Wissenschaft und Experimentieren. Das bedeutet ein mangelndes Bewusstsein bei den Jugendlichen für die Rolle der Wissenschaft im Alltag. Die beiden Faktoren sind unterschiedlich stark. Der zweite ist nur durch drei Items repräsentiert: «Wissenschaft ist unschwer», «Wissenschaft hilft den Armen» und umgedeutetes Item «Wissenschaft ist nicht schwer zum Verstehen». Die beiden Faktoren erklären nur 24,62 % der Gesamtvarianz nach der Varimax-Rotation.

## 8. Diskussion der Ergebnisse nach der statistischen Überprüfung

Die oben dargestellten statistischen Analysen charakterisieren einige Tendenzen in der Interessenentwicklung der bulgarischen Jugendlichen. Das Bild vom Physiker und dem Biologen unterscheiden sich nach den ihren beruflichen Eigenschaften: Die erstere sind eher arbeitsam — zweite eher ordentlich. Die Relation «autoritär — demokratisch» wird für die beiden Berufe als neutral geschätzt. Deshalb wäre das Ignorieren dieses Items für die Erhöhung der Reli-

abilität nützlich. Die Faktorenanalyse zeigt eine klare Gruppierung um drei wichtige Eigenschaften: Kommunikationsfähigkeit, Kreativität und Selbstorganisation.

Die Daten aus dem zweiten Teil des Fragebogens beschreiben einige Defizite in der alltäglichen Erfahrung der befragten Jugendlichen. Sie werweisen auf einige Signale über die «Zivilisierung» oder über «die Entfremdung» der Jugendlichen von der Natur. Fast niemand von den Befragten hat Dünger für das Gras vorbereitet. Dasselbe gilt für viele andere handwerklichen Tätigkeiten wie das Weben, Nähen von Kleider, das Melken, die Vorbereitung von dem Bier und Wein. So z.B. haben viele Jugendliche die Tiere und Pflanzen in einem Teich nie beobachtet, nie eine Ziege oder Kuh gemolken, vielen unter ihnen haben den Mond nie beobachtet. Dasselbe gilt auch für das Teilnehmen an einer Arbeitstätigkeit von Erwachsenen — viele haben nie einen Akkumulator gespeichert, oder Ziegel gemacht, oder Waren umhergetragen. Items wie ein seltenes Beobachten des Nests in der Natur, seltenes Herumklettern auf einem Baum und Benutzen eines Hammers und Nagels werweist auf eine bedeutende Veränderung der Sozialisationsbedingungen in unserer Gesellschaft. Das könnte man als ein fehlendes erziehungsbegünstigendes Klima in der Familie und in der Gesellschaft als Ganzes interpretieren. Die Faktorenstruktur führt eine Erklärung der Interessen an: die Schüler stammen aus einem Gebirgsgebiet. Unter den handwerklich-technischen Tätigkeiten ist das Sägen sehr wichtig. In ihrem Alltag sind der Schraubenzieher, der Hammer und der Nagel von Bedeutung. Dem Fahrrad zu reparieren gehört zu den beliebtesten technischen Tätigkeiten in diesem Alter. Die Natur und das Lebensmittel stehen nicht ganz im Fokus von Jugendlichen. Die Hauptquelle ihres Spasses ist die Elektronik.

Diese Ergebnisse bestätigen sich schließlich auch in dem dritten Teil der Befragung. Es ist eine Umorientierung der Werte entsanden, was aus den diesen in verschiedenen Schattierungen und Abstufungen der Lernziele resultiert. So z.B. kümmern sich die Jugendlichen am meisten um das Aussterben von Tieren und Pflanzen und interessieren sich, was in der Welt passiert. Die Ozonschicht, Planeten, der Mond und die Sonne sind auch unter den interessanten Themen. Ökologie, Umwelt, der Mensch als zentrale Figur in der Umwelt sind dominierende Themen für die Jugendlichen. Diese Zusammenfassung wird auch durch die bejahenden Antworten bezüglich der Items, welche Naturphänomene wie Wolken, Regen, Schnee, Wetter oder Wettervorhersage betreffen; oder die Items wie Augen, Ohren, die die Verbindung des Menschen mit seiner Umgebung gewährleisten. Besonders wichtig sind für die Schüler Themen wie Essen, Gesundheit, Esoterik und die Wiederkehr in der Natur.

Mittelmäßig interessieren sich die Jugendlichen für die Elektronik — Radio, Fernsehen, Recorder, Calculator, die auch den Kontakt mit anderen Menschen bekräftigen oder Information über das Leben der anderen liefern.

Das Leben und die Arbeit von Gelehrten gehören auch zu den gewünschten Themen von Jugendlichen. Aus der Sicht

der Menschwerdung und einer positiven Veränderung der Sozialisationsbedingungen sind dies wichtige Aspekte in der Untersuchung. Gelehrte kann man als Verhaltensstandards annehmen und durch soziale Nachahmung zu einer Entwicklung der wichtigen Persönlichkeitsstrukturen führen. Das Atom und seine Funktionen im Leben des Menschen bilden weitere Interessen bei den Befragten.

Die Erwartungen der Zukunft gegenüber projizieren sich auf die Interessen am Beruf. Wie gut bekannt ist, ist die Wahl des Berufswegs eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz. Die Items im Fragebogen geben die Möglichkeit für die Beschreibung der motivationalen Entwicklung der Jugendlichen. Die altruistische Motivation herrscht vor: die Verteilungen der Items wie «Zeit für Familie haben», «Hilfsbereitschaft leisten» überzeugen davon. Eine eindeutige Charakteristik der sozialen Entwicklung in der Adoleszenz belegt das Item «Zeit für Freunde haben» — 75,1 % der Jugendlichen sprechen ihre Vorliebe dafür aus. Zwei andere Motive — die Neuigkeit des Wissens und die Selbstständigkeit — sind ebenfalls hochgeschätzt. Die Fähigkeiten werden als eine bestimmende Voraussetzung für die Berufswahl betrachtet. Hier bemerkt man die Differenzierung der sozialen Orientierung und der Selbsteinschätzung. Die Mehrheit der Jugendlichen verstehen sich selbst als Persönlichkeiten mit eigenen Interessen und Entscheidungen. Die Neuigkeit erscheint als ein reizvolles Motiv für die Anpassung an die technischen und naturwissenschaftlichen Umwelten.

Die empirischen Daten aus dem Teil «Wissenschaft» spiegeln ein mangelndes Bewusstsein über die Bedeutung der Wissenschaft für das gemeinsame Leben der Menschen in der Gesellschaft. Die Bedeutung der Wissenschaft für die Gesellschaft wird einerseits bewusst gemacht — andererseits aber wollen die Jugendlichen dafür nicht lernen. Die Machtprobleme und die von der Wissenschaft verursachten Schäden, wecken auch kein Interesse bei Schülern und Schülerinnen. Die gewünschte Anwendbarkeit der Wissenschaft ist erst möglich, wenn Menschen offen für die Perspektiven der Wissenschaft bleiben und sich auf ihre erkenntnisproduktive Funktion besinnen. Ohne Wissenschaft kann man den Prozess der Zivilisation des Menschen in der Gegenwart und in der Zukunft nicht realisieren. Deshalb sollte man Lerninhalte neu überlegen, so dass die Schüler das Experimentieren, die Wichtigkeit der Wissenschaft für die Lösung der gesellschaftlichen Probleme in einem höheren Maß als attraktiv und interessant annehmen können.

Die Faktoranalyse der Items aus den fünf Teilen des Fragebogens vermochte einige implizite Zusammenhänge unter den Items zu klären. Die Schüler nehmen die natürliche und soziale Umgebung in ihrer Komplexität wahr. Der Mensch ist der Kernpunkt in der Wechselwirkung zwischen der belebten und unbelebten Natur. Die Elektronik ist ein wichtiger Teil der Vergnügenskultur des modernen Menschen. Der Kosmos wird ein Raum, in dem der Mensch überrascht, neugierig, tätig sein kann. Der Genuss im Job ist die Hauptmotivation in der Berufswahl. Weiter brauchen

die Jugendlichen eine pädagogische Unterstützung um die zivilisierende Funktion der Wissenschaft zu überdenken. Der Schulunterricht als Ganzes braucht einen Wandel seiner Ziele — das «monologische» Wissen soll durch das «dialogische», «mehrdeutige» Wissen vertreten werden. Die Erleichterung der Persönlichkeitsidentifikation im Unterricht würde dabei eine Voraussetzung für die rechtzeitige Entwicklung der notwendigen sozialen Reife beschaffen.

Die Faktorenanalysen in allen fünf Teilen des Fragebogens beweisen die Notwendigkeit einer Umstrukturierung von Items. So z. B. umfasst im Teil «Was habe ich außerhalb der Schule gemacht?» der erste Faktor 27 Items. Das ist eine ziemlich lange Liste, die wahrscheinlich, aus der Sicht der Vereinheitlichung der Skala eine Präzisierung braucht. Dasselbe gilt für den ersten Faktor in dem zweiten Teil: «Dinge, darüber soll man lernen»: so z. B. es ist schwer die Items wie «Chemikalien, Eigenschaften» und «Satelliten Kommunikation» als zu einem Faktor gehörend zu erklären. Eine Präzisierung brauchen auch die Items in dem Teil «Die Wissenschaft in die Aktion». Die negativen Faktorladungen von einigen Items deuten auf die entgegengesetzte Position der Schüler hinsichtlich der Wissenschaft hin.

Problematisch ist auch der Antwortmodus der Fragen in den abgesonderten Teilen: im ersten Teil sollten die Probanden unter fünf Stufen wählen; im zweiten — unter drei; im dritten — unter «Ja» oder «Nein»; im vierten — wieder unter drei; im fünften wieder zwischen «Ja» oder «Nein». Das macht die erforderliche Verbesserung der allgemeinen Struktur des Fragebogens deutlich.

Trotzdem des genannten Nachteils hat der Fragebogen eine wichtige informative Funktion erfüllt. Dadurch wurde eine relativ große Gruppe von 13-jährigen Schülerinnen und Schülern befragt. Das gibt die Möglichkeit die Struktur der Lebenserfahrung und der inhaltlichen Bevorzugung dieser Schülergruppe zu bestimmen. Die befragten Schüler bestimmen klar die Bedeutung der Wissenschaft für das Alltagsleben von Menschen.

## **9. Die Bedeutung der Schülerinteressen für die Verbesserung der Unterrichtspraxis**

Das Thema dieses Artikels, das Schülerinteresse im unterrichtlichen Kontext, wird immer noch in der psychologisch-pädagogischen Literatur für kontrovers gehalten. Man kann darin zwei grundlegende Forschungslinien bestimmen:

— Die eine folgt der Logik der Beziehung «Innensicht versus Außensicht». In der Theorie von Izard [1] z. B. wird erfasst, wie die «innerliche» Voraussetzung Interesse die Entwicklung der individuellen Kompetenz antreibt.

— Die zweite Logik erklärt die Beziehung «Person versus Situation». In diesem Rahmen heben Krapp [3], Prenzel [4] die Bedeutung der Wechselbeziehung zwischen der Person und ihren konkreten externen Anreizen hervor. Die Interessiertheit von Schülern wird damit auf die Wirkung der situativen, akzidentiellen Bedingungen zurückgeführt.

Diese Konzeptualisierung des Interesses ermöglicht For-

schungen in den unterschiedlichen schulischen Kontexten. Die Ergebnisse daraus haben zu einer Neuorientierung der Unterrichtspraxis geführt. In Anbetracht dieser Ergebnisse betrachten fast alle Autoren das Interesse als einer Prädiktor des Erfolgs im Unterricht. Deshalb schätzen sie es als relevant ein, wissenschaftliche Fragen zu stellen, wie man das individuelle Interesse an den Naturwissenschaften durch das Lehren und Lernen erwecken kann. Dabei ist es wichtig, die Jugendlichen so vorzubereiten, dass sie nach dem Abschluss der Schule gegenüber den Naturwissenschaften offen bleiben.

Viele Untersuchungen belegen aber eine Kluft zwischen den pädagogisch-politischen Erwartungen und der schulischen Wirklichkeit. Nach dem Ende der Grundschulzeit nimmt das Interesse an den Naturwissenschaften ab. Dafür führen die Forscher verschiedene Gründe an, wie z. B. die Diskrepanz zwischen den Interessen der Schüler und curricularen Vorgaben überwunden werden können. Sobald die Jugendliche neue konkurrierende Interessengebiete außerhalb der Schule entdecken, brauchen wir eine neue Strategie, um ihre Aufmerksamkeit wieder zu wecken. Das Gleichsetzen des Schulfaches mit der wissenschaftlichen Disziplin ist offensichtlich nicht immer gewinnbringend [5].

Die empirische Daten, dargestellt in den vorangegangenen Abschnitten, machen es notwendig einige Veränderungen betreffend die Unterrichtspraxis in den gegenwärtigen bulgarischen Schulen zu initiieren. Es geht dabei um die folgenden drei Aspekte:

Die Lerninhalte sollen handlungs- und forschungsorientiert sein, sodass die Schüler in einer naturnahen Umwelt arbeiten. Systematische Beobachtungen an den lebenden Organismen, Lährausgängen, z. B. Spaziergängen in den Wald, mehr Experimente würden die Aneignung der Fachsprache stimulieren.

Lerninhalte sollen so umgebaut sein, dass sie an den Bedürfnissen der Schüler in unserer schnell fortschreitenden Gesellschaft angepasst werden. Die digitale Elektronik kann als ein didaktisches Mittel für das Intensivieren des situativen Interesses gebraucht werden.

Die Schüler suchen mehr Selbstständigkeit in den Erkenntnisprozessen. Hilfen in dieser Richtung können die Lehrer leisten, wenn sie die eigenen Stärken und Schwächen von Schülern sichtbar und fühlbar machen. Besinnungsprozesse über Wissensqualitäten brauchen pädagogische Unterstützungen, die durch eine breite Palette von Instruktionstechniken verwirklicht werden können: die Grundannahmen klar darzustellen, die Argumente explizit zu besprechen, den Blickwinkel durch Fragen umzustimmen usw.

Es ist auch wichtig wissenschaftlich die Aspekte des Interessenbegriffs differenziert zu erläutern. Dazu haben schon verschiedene Autoren viel beigetragen. Sie unterscheiden zwischen kognitiven, emotionalen und wertbezogenen Aspekten von Interesse. Kognitiv wird das Interesse durch das Wissen und ein tiefes Verständnis ausgeprägt. Die Tätigkeiten, die von Schülern als interessant eingeschätzt werden, sind von den angenehmen Gefühlen und von Freude be-

gleitet. Den Gegenständen, die sich als interessant erweisen, wird eine hohe persönliche Bedeutung zugesprochen.

Viele Autoren haben bestätigt, dass das Interesse in einer abwechslungsreichen unterrichtlichen Umwelt ausgelöst wird. Prenzel, Schütte & Walter [5] listen die folgenden Bedingungen auf, die auf die Interessenentwicklung einen Einfluss haben:

- die wahrgenommene Relevanz der Unterrichtsinhalte durch bedeutungsvolle Anwendungen und authentische Kontexte;
- die Klarheit und zielbezogene Kohärenz der Instruktion;
- das erkennbare Interesse der Lehrkraft an den Unterrichtsinhalten;
- die soziale Einbindung der Schülerin bzw. des Schülers im Sinne eines kollegialen Umgangs und einer Einbeziehung in eine «Expertenkultur»;
- das Autonomieerleben durch Spielräume für eigenes Planen, Probieren und Explorieren;
- das Kompetenzerleben, das durch Zutrauen, bewältigbare Aufgabenstellungen und sachliches Feedback gefördert wird [5].

Diese Bedingungen beschreiben ein Unterrichtsmodell, in dem die Schüler und Schülerinnen ganzheitlich und systematisch lernen. Dabei ist das Lernen in einem authentischen Kontext über längere Zeiträume sehr förderlich. Das handlungsorientierte Lernen mit allen Sinnen, das auch fächerübergreifend sein sollte, braucht die Förderung durch Lehrerinnen und Lehrern, um zu einer modernen pädagogischen Unterrichtskultur zu werden. Die Wiederbelebung der reformpädagogischen Ideen im Rahmen der Lehrerbildung, wäre ein sinnvoller Schritt in diese Richtung.

Die Analyse der Selbsteinschätzungen der hochkompetenten Jugendlichen in Deutschland und einigen anderen Ländern wie Finnland, Kanada, Österreich, der Schweiz zeigt auf, dass das Interesse durch folgende Unterrichtsbedingungen beeinflussbar ist:

- alltägliche Unterrichtserfahrungen;
- Gelegenheiten zum Experimentieren;
- das häufige Anwenden und Modellieren naturwissenschaftlicher Prozesse [5].

Diese drei Faktoren erklären das Interesse der hochkompetenten Jugendlichen in Deutschland nur teilweise. Das Geschlecht ist kein eindeutiger Faktor für die Aufklärung des Interesses. Die soziale Herkunft spielt auch keine Rolle für das Interesse — es gibt hochgradig interessierte Jugendliche in allen Sozialschichten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schülerinteresse eine emotional gefärbte Verhaltenseinheit ist, die die Qualität des Lehrens und Lernens bewirkt. Es soll dieser Begriff weiter wissenschaftlich näher aufgeklärt werden, hauptsächlich aus der Sicht des Situationsparadigmas in der Pädagogischen Psychologie und Didaktik. Man sollte genauer untersuchen, wie die Organisation der Schüleraktivitäten durch die Lehrer-Schüler-Kommunikation das Interesse intensiviert.



**Zusammenfassung**

Im vorliegenden Artikel sind die wichtigsten theoretischen Annahmen über das Konstrukt Interesse dargeboten worden. Das Interesse wird im Rahmen von Kognitionen, Emotionen und Leistungen im schulischen Kontext betrachtet. Die empirischen Ergebnisse aus der Schulen in einer bulgarischen Stadt veranschaulichen einige Tendenzen in der Wahrnehmung und Einschätzung von eigener

Erfahrung, Lerninhalten und Erwartungen auf den zukünftigen Beruf durch 13-Jährige. Die beschriebenen wertbezogenen, kognitiven und emotionalen Merkmale der Person-Gegenstands-Beziehungen erleichtern die Erklärung der Wirkmechanismen von Interesse in der unterrichtlichen Praxis. Innerhalb der Forschungsgemeinschaft sind aber weitere Bemühungen für eine Konsolidierung der Interestheorien aus der Sicht ihrer Anwendung in der Bildungspraxis notwendig.

**References:**

1. Izard, C. (1991). The Psychology of Emotions. Berlin: Springer Verlag.
2. Krapp, A., Hidi, S., Renninger, K. (1992). Interest, Learning and Development. In K. Ann Renninger, S. Hidi, Andr. Krapp (Eds.), The Role of Interest in Learning and Development (p. 3–25). Hillsdale, New Jersey Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
3. Krapp, Andr. (2006). Interesse. In: D. H. Rost, (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 280–290). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
4. Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. In K. Ann Renninger, S. Hidi & Andr. Krapp, (Eds.). The role of interest in learning and development (p. 71–98). Hillsdale, New Jersey Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
5. Prenzel, M., Schütte, K. & Walter, O. (2007). Interesse an den Naturwissenschaften. In PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.), (S. 107–124). Münster: Waxmann Verlag.

**Создание адаптивного развивающего образовательного пространства на уроках**

Гончарова Ирина Евгеньевна, учитель биологии;

Волкова Анастасия Александровна, учитель математики

ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 367 (г. Санкт-Петербург)

Мы занимаемся разработкой личностных развивающих программ, способных помочь подросткам и старшеклассникам осознать свои силы и индивидуальность, почувствовать вкус успеха, найти дело, которое интересно, заглянуть в будущее... Наиболее эффективно реализуются эти программы в групповых формах работы, что объясняется не только той особой ролью, которую в указанном возрасте играет общение со сверстниками, но и широко доказанной сегодня продуктивностью этих форм педагогической работы.

Наша цель — помочь детям лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить у них чувство собственного достоинства, научить их преодолевать неуверенность, страх. Повышенное волнение в различных ситуациях, наиболее успешно и полно реализовать себя в поведении и деятельности, утверждать свои права и собственную ценность, не только не ущемляя прав и ценностей других людей, но и способствуя их повышению.

Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростка средствами, позволяющими ему более эффективно действовать в повседневной жизни, решать встающие перед ним каждодневные задачи.

Задача учителя — специально организовать ведущую для подросткового школьного возраста деятельность, создать внутри этой деятельности атмосферу сотрудничества, взаимного доверия — детей друг с другом, детей и взрослого.

Развивающие программы могут, с нашей точки зрения, рассматриваться как «зона ближайшего развития» подростков. Здесь важен вопрос о преемственности этих программ в соответствии с основными потребностями возрастного развития.

При работе с младшими подростками упор делается на пробуждение интереса и развития доверия к самому себе, на постепенное понимание своих возможностей, способностей, особенностей характера. Этот возраст является благоприятным временем для работы над развитием и укреплением у подростков уверенности в себе, чувства собственного достоинства.

При работе со старшими подростками основной акцент можно сделать на развитии доверия к окружающим людям, на анализе мотивов общения, межличностных отношений. В группах старшеклассников можно большее внимание уделить проблемам осознания ими своего призвания, об-



речения способностей видеть смысл жизни, временным перспективам и эмоциональным привязанностям, профессиональному выбору и будущей семейной жизни. Основой смысла «зоны ближайшего развития» в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в осознании школьником уникальности своей личности, своей индивидуальности.

Чтобы уроки не воспринимались учениками формально (особенно те, которые связаны с великими событиями: День Победы, День снятия блокады и т.д.), необходимо их объединить в ряд уроков, гармонично связанных между собой, и вытекающих один из другого.

Например, тема «Блокада». Первый урок предлагается учителем. В данном случае это «Урок мужества», он посвящен дню полного снятия блокады.

Не секрет, что для детей Великая Отечественная война уже стала историей, как и Куликовская битва. Многие уже не имеют возможности послушать рассказы бабушек и дедушек о войне. А родители предпочитают об этом не говорить. Книжки о войне дети не читают, не любят смотреть фильмы о военном времени. С другой стороны, телевидение транслирует фильмы, которые способствуют воспитанию жестокости.

Поэтому нужны уроки мужества, которые способствуют воспитанию патриотизма и сочувствия. С другой стороны, такой урок помогает каждому ребенку почувствовать и ощутить ценность и значимость своего мнения на уроке.

Целью занятия является:

- воспитание патриотического самосознания;
- воспитание чувства жалости к чужому горю;
- формирование чувства коллективизма;
- повышение самооценки каждого ученика.

1. Дети распределяются на группы по 3–4 человека. Приносят заранее подготовленные материалы: стихи, фотографии, книги...

2. Работа в малых группах. Каждый участник передает свой материал группе.

3. Отбор материала. Группам предлагается подготовить выступление для класса.

4. Работа в группах.

5. Слушаем группы. В середине выступлений предлагается почтить погибших минутой молчания.

6. После выступлений группам раздаются листы бумаги в форме звездочек. Каждый рисует окантовку своей звездочки. Передаем соседу слева. На этой звездочке рисуем фон. Передаем соседу слева. На этой звездочке пишем ключевое слово или фразу, что хотелось бы сказать.

7. Ученикам предлагается прикрепить звездочку на доску таким образом, чтобы получился салют.

8. Рефлексия. Читаются написанные на звездочках фразы:

Это великий день!

Хочу, чтобы помнили этот день.

Это великий день! Хотя и больно и приятно, сердце обливается кровью, зато гордость тоже не уступает!

Я бы хотел, чтобы такой войны больше не было, и чтобы люди никогда не воевали!

9. Заключительное слово желающих.

На следующий год ученики сами предлагают тему (желательно более узкую). В данном случае это «Дети блокады». Ученики получают возможность обдумывать вопросы и занимать позицию, выражать свои взгляды, мотивировать свою позицию, быть выслушанными и слушать других. Это достигается введением новых приемов. Такой подход позволяет активизировать всех учеников и на практике помогает им не бояться отстаивать свои взгляды.

I. Дети распределяются на группы по 3–4 человека. Приносят заранее подготовленные материалы.

II. Выступления групп.

III. Упражнение «Горячий стул».

1. Ленинград — красивый город.
2. В блокаду всем жилось тяжело.
3. У детей блокадного Ленинграда не было детства.
4. Дети наравне со взрослыми приближали победу.
5. В блокаду выжил тот, кто помогал и делился с другими.
6. Дети в блокаду быстро выросли.
7. блокада оправдывала некоторые неблагоприятные поступки.

IV. Упражнение «Встань на линию».

1. Блокаду надо забыть, все давно прошло.
2. О блокаде знаю в рамках школьной программы.
3. О блокаде вспоминают только по памятным датам.
4. Свое мнение.
5. Знаю о блокаде много, в семье есть литература о блокаде.

V. Каждому выдается листок. Предположим, появилась возможность вложить этот листок в дневник ребенка, живущего в те дни. Что бы вы хотели ему сказать?

VI. Листки вывешиваются на доске.

— Милый друг! Я знаю, тебе очень тяжело. Я знаю, что тебе страшно, но я хочу сказать: «Крепись! Не падай духом! Ленинград — город наш! Все хотя победы, и она наступит! Верь в это, верь в себя!»

— Дети! Я знаю, вы можете все. Я знаю, вам холодно, дикий голод. Но помните только одно: Ленинград — это наш город! Мы все равно победим!

— Вы держитесь мужественно, я перед вами преклоняюсь и думаю, что вы — хороший пример для нас.

VII. Рефлексия.

В дальнейшем возможен более широкий выбор тем. Каждая группа может выбрать и развить свою тему. Учащимся предоставляется возможность в процессе анализа своих отношений, позиций и оценок достигать большего соответствия между словом и поступком.

Большое внимание уделяется экологическому воспитанию школьников. С этой целью проводятся экологические проекты.

Экологический проект — выполненная и оформленная работа по решению какой-либо экологической про-

блемы, улучшению состояния окружающей среды, экологии и сбережению ресурсов, охране природы, редких и уязвимых видов, информированию населения об экологическом состоянии среды обитания, повышению уровня экологической культуры населения, развитию ресурсосберегающих технологий, внедрению на практике идей устойчивого развития и т. п.

Возможные направления:

- здоровье человека
- сбережение ресурсов
- экологические проблемы города

Работа над проектом способствует формированию принципов повседневной жизни Человека на Земле во взаимодействии со всем окружением, которые помогут ему принимать правильные решения в интересах Природы и Жизни и станут основой мировоззрения человека нового тысячелетия.

Этой цели можно достичь:

- направляя повседневную работу детского коллектива на глубокое познание родного края и конкретную природоохранную деятельность;

— находя сторонников и партнеров среди различных ведомств, природоохранных комитетов и органов власти для совместного творческого решения местных экологических проблем;

— проводя просветительскую работу среди своего окружения, оповещая местное население о результатах своих исследований и успехах в деле сохранения природы как в непосредственном общении, так и используя СМИ;

— участвуя в экологических конкурсах и олимпиадах, представляя на суд широкой общественности обобщенные и осмысленные результаты своей работы, обмениваясь опытом с коллегами и сверстниками.

Основная цель проводимой работы — просвещение учащихся, населения по вопросам бережного отношения к природе, оказание консультации по очистке воды в домашних условиях, приобретение экологических знаний, воспитание экологического сознания и культуры поведения, формирование навыка исследовательской и экспериментальной работы.

Чистый воздух, ухоженную землю и чистую воду имеет тот, кто этого хочет!

## «Один за всех и все за одного»

### (интегрированный урок по роману А.Дюма «Три мушкетёра»)

Ковпак Лилия Анатольевна, учитель литературы высшей категории;

Шолохова Татьяна Васильевна, учитель обществознания высшей категории

МБОУ «СОШ № 51» (г. Астрахань)

**О**борудование урока: текст романа «Три мушкетера»: фрагмент фильма, презентация, карточки, рисунок-иллюстрация, результаты исследования.

Сегодня у нас необычный урок — урок литературы и обществознания. Эти предметы взаимосвязаны, ведь в центре их внимания — человек, общество, жизнь.

Притча о дружбе:

Однажды одинокий старик, живший около реки, поздно вечером услышал стук в дверь.

- Кто там? — спросил старик.
- Твоя любовь, — ответили ему.

Старик подумал и ответил:

— Я любил и был любим, с этой любовью я и уйду из жизни.

Снова раздался стук в дверь.

- Кто там?
- Богатство.
- Был я богат, а счастья это мне не принесло. Со временем я понял: вода, воздух, простая еда достаточны для человека. Человек рождается и уходит в одном костюме, больше он взять не может. Так что не открою я тебе, Богатство, дверь.

Вновь раздался стук в дверь.

- Кто там?

— Дружба.

Обрадовался старик, открыл дверь.

— Вот Дружбе я рад, только верных друзей не хватает мне.

А вместе с дружбой в дверь вошли Любовь и Богатство. Удивился старик:

— А ведь я не звал вас, — сказал он.

— Глупый старик, хоть и прожил ты долгую жизнь, а так и не понял, что с верными друзьями в твоей жизни будут и Любовь, и Богатство!

Вопрос учителя: — О чем эта притча, чему она учит нас?

На формирование личности большое влияние оказывает дружба. Как отличить истинную дружбу от ложной? Наш сегодняшний урок, который мы назвали «Один за всех и все за одного», посвящен разговору о настоящей дружбе и чести, и рассматривать эту тему будем на примере интереснейшего романа замечательного французского писателя Александра Дюма «Три мушкетёра».

Назовите ваши ассоциации со словом «дружба»? (Взаимопомощь, уверенность в близком человеке, надёжность, доверие во всём, готовность к самопожертвованию ради друга и т. п.). Таким образом, **дружба** — это отношения между людьми, основанные на взаимной

привязанности, духовной близости, общности интересов.

Именно о таких **дружеских** отношениях героев романа «Три мушкетёра» рассказывает прекрасный писатель Александр Дюма. Познакомимся с ним поближе.

Д А Л Е Е — Р А С С К А З Ы У Ч А Щ И Х С Я, беседа учителя по содержанию и анализу отдельных глав романа, исследовательские данные, выступления родителей с историями о своей дружбе, проверенной временем..

Александр Дюма (1802–1870) — французский писатель. Известен как автор авантюрно-исторических и авантюрно-романтических романов «Три мушкетёра»,

«Граф Монте-Кристо», «Королева Марго» и других. Биографы и исследователи его творчества говорили об огромном трудолюбии писателя: «Бывало так, что он целыми днями не прикасался к перу, а затем, подгоняемый необходимостью, стремясь возместить потерянное время, писал по двенадцати или по пятнадцати часов подряд ...». Время от времени слышно было, как он хохочет, Его произведения доставляли удовольствие ему самому, Вероятно, поэтому они доставляли удовольствие другим.

Александр Дюма был непоседой-путешественником. Он побывал в Бельгии, Германии, Италии, России. Писатель посещает Санкт-Петербург, Москву, путешествует по Волге, знакомится с Казанью, Астраханью, едет на Кавказ. Его интересует всё: история, нравы, природа, люди. На Бородинском поле он находит следы знаменитой битвы 1812 года. В Переславле он лакомится знаменитой сельдью, в Нижнем Новгороде восхищается знаменитой ярмаркой. Из Казани Дюма отправляется в Калмыкию, оттуда — к озёрам Эльтон и Баскунчак. Цель его волжского путешествия — Астрахань. Он пишет Сыну, тоже писателю, во Францию, что на берегу Каспия ему видятся «дикие утки, гуси, пеликаны и тюлени» в таком изобилии, как на реке Сене в Париже — лягушки и камени. Свои путевые заметки он публикует под названием «От Парижа до Астрахани», а после смерти писателя вышел ещё и «Большой кулинарный словарь», над которым Дюма работал всю жизнь.

— Как и писатель Александр Дюма, его герои — авантюристы, и роман «Три мушкетёра» принято считать авантюрным, что в переводе с французского обозначает «приключенческий». Что мы знаем о главном герое Дартаньяне? Вспомним его портрет (Ему 18 лет, он из Гаскони, направляется в Париж в поисках славы и богатства. Дартаньян предстает обладателем старой клячи, отцовской шпаги, мизерной суммы денег и неуёмной гордости).

— Какие напутствия дает ему отец? (Ни при каких обстоятельствах не продавать коня, щадить его, не драться на дуэли, тем более что они запрещены... Отец дает ему 15 экю, советы, а мать — рецепт чудодейственного бальзама).

— Какова **роль 5 главы** в романе и в судьбе Дартаньяна? (Эта глава позволяет увидеть, насколько благородными и великодушными были мушкетеры и почему

их называли «трое неразлучных», а также позволяет судить о решительности Дартаньяна и благородстве противников).

— Перечитайте диалог Дартаньяна и Атоса. Докажите, что герои соревнуются в благородстве (обратите внимание на речь героев).

— Что вы можете сказать о характерах Портоса и Арамиса на основании того, ЧТО и КАК они говорят о дуэли?

— Что позволяет автору сказать о своем герое: «Дартаньян был человек не совсем обыкновенный»?

— Можно ли отказать в мужестве и благородстве гвардейцам кардинала? Как ведет себя Бикара? («Бикара был один из тех железных людей, которые падают только мёртвыми». Даже раненый в бедро, один против всех, он отказался сдаться. Дюма говорит: «Мужество всегда вызывает уважение, даже если это мужество врага».

— Обратимся к гл. 19 «План кампании», чтобы понять, что такое настоящая дружба. Кстати, кто и когда впервые произносит девиз мушкетеров «Один за всех и все за одного»? (Об этом говорится в 9 главе. Атос признаётся, что Дартаньян умнее их всех, когда гвардейцы схватили галантерейщика Бонасье и Дартаньян не заступает за него только из-за того, чтобы, оставаясь на свободе, иметь возможность освободить его).

— Почему Д. решает посвятить в свою тайну де Тревиля? Почему де Тревиль предоставляет отпуск Дартаньяну и его друзьям, не спрашивая о цели их путешествия? Докажите, что де Тревиль был истинным примером для мушкетеров. (У него всегда было много посетителей, он искренне уважал смелых и отважных мушкетеров, относился к ним по-отечески, бросился обнимать Атоса, когда узнал, что тот сражался, будучи тяжело раненным...).

— Как отнеслись к просьбе Дартаньяна его друзья? Уверен ли в них Дартаньян? Что дает основание ему рассчитывать на помощь Атоса, Портоса, Арамиса?

В чем Атос послужил примером для Арамиса и Портоса? (Он предложил план, по которому они вместе со своими слугами отправляются в Лондон с секретным письмом...)

— Что общего в характерах наших героев? Докажите выдержками из текста, что, решившись ехать вместе с Дартаньяном, трое друзей начинают воспринимать его дело как свое собственное.

— Что такое настоящая дружба, с точки зрения Александра Дюма? (Вспомните начало главы 8: когда для друзей наступили тяжелые времена, каждый из них поддерживал других на свои средства. Когда же кого-нибудь из них приглашали в гости, то приглашенный брал с собой всех друзей, которые порой уничтожали все запасы провизии. «Четверо людей... готовых друг для друга пожертвовать всем — от кошелька до жизни...». После приёма у де Тревиля друзья на руках вынесли раненого Атоса ...).

— Так что такое настоящая дружба? (Ответы учащихся).

Далее песня о дружбе или фрагмент из фильма «Дартаньян и три мушкетёра».

— А готовы ли вы пожертвовать всем ради друга?

Группа учащихся провела социологический опрос, совместно разработав вопросы к одноклассникам и родителям.

— Друг — это тот, кто..., .....

— Какие требования к друзьям, дружбе вы предъявляете?.....

— В дружбе главное.....

— В дружбе недопустимо.....

— В чем вы видите разницу в понимании понятий «друг» и «приятель»?

— Может ли быть много друзей? Почему?

Итоги работы оформлены с помощью учителя в социологическую таблицу, класс знакомится с ее содержанием.

Вопросы	Варианты ответов
Друг — это тот, кто...	поможет в трудную минуту — 52,9 % всегда поймет, поддержит, простит — 26,5 % верный, не предаст — 20,6 %
Какие требования к друзьям, дружбе вы предъявляете?	честность — 38,2 % верность — 35,7 % понимание — 14,7 %
В дружбе главное.....	взаимопонимание — 41,2 % доверие — 32,3 % честность — 23,5 %
В дружбе недопустимо...	предательство — 55,9 % ложь — 52,9 % недоверие — 8,8 %

— Думаем, каждый из вас хотел бы иметь таких друзей, как Атос, Портос, Арамис и д'Артаньян. Подберите эпитеты для характеристики мушкетёров.

(Атос — благородный, храбрый; Портос — хвастливый,

упрямый, сильный; Арамис — таинственный, изящный, кроткий; д'Артаньян — вспыльчивый, гордый, умный)

— Если Вы дочитали роман до конца, то знаете, что д'Артаньян получил из рук кардинала письмо о своём назначении лейтенантом мушкетёров. Как он поступил с этим предложением? (Дартаньян, как верный друг, предлагает право на пост благородному Атосу, храброму Портосу, учёному Арамису. И лишь после их отказа соглашается принять неожиданное повышение. В дальнейшем д'Артаньяну предстоит стать маршалом.

— Этот поступок д'Артаньяна показывает, что друзей связывала истинная дружба. Вспомните других литературных друзей (Дон Кихот и Санчо Панса, Шерлок Холмс и Доктор Ватсон, Кай и Герда, Робинзон и Пятница, Том Сойер и Гекльберри Финн и др.)

— А бывает другая дружба?

— Как отличить истинную дружбу от ложной?

— Имеет ли дружба «временные рамки»?

— В народе говорят: «Старый друг лучше новых двух». Как вы понимаете это выражение?

— Есть ли у ваших родителей настоящие друзья, проверенные временем?

(Слово — родителям: истории о дружбе, проверенной временем.).

— Какие советы можно дать тем, у кого пока нет настоящих друзей?

А теперь предлагаем вам проверить, какие вы друзья (каждый получает вопросы теста).

— Сегодня на уроке мы постарались показать вам пример настоящей дружбы, описанной в романе «Три мушкетёра», но так как тема дружбы не исчерпана, предлагаем вам дома написать эссе «Урок после урока...» о том, над чем вы задумались благодаря роману А. Дюма.

## Формирование навыков безопасности у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях современных рисков социализации

Лагунов Андрей Николаевич, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (г. Железнодорожск, Красноярский край)

*Социализация представляет собой процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования отношений в качества личности. Личность безопасного типа необходимо формировать уже в раннем школьном возрасте, т.к. процесс социализации содержит определенные риски — возможности и высокую вероятность возникновения нежелательных событий в условиях виртуальной действительности, создаваемой средствами массовой информации и киберпространством компьютерных игр.*

**Ключевые слова:** личность безопасного типа, безопасное поведение, виртуальная реальность, риски социализации.

Особенности современных каналов и рисков социализации требуют активизации педагогического регулирования для успешного усвоения ребенком базовых

общественных ценностей и становления модели поведения. Система образования обеспечивает психологическую и педагогическую поддержку личностного форми-



рования, выявляя каналы социализации и корректируя их влияние.

Социализация — это процесс изучения, усвоения и активного воспроизведения индивидом накопленного социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования отношений в качества личности [3]. Процесс социализации содержит определенные риски — возможности и высокую вероятность возникновения нежелательных событий. Н.Д. Никандров, Г.К. Вартамян обращают внимание на многообразие рисков социализации, в том числе стихийной, а исследователи Э. Маккоби, М.И. Шилова и др., анализируя общие принципы формирования ребенка на основе возрастных особенностей, предлагают типологию рисков и каналов социализации.

К рискам современной социализации относят равнодушие или активную неприязнь к людям, жестокость, рост алкоголизма, наркомании и преступности (особенно насильственной, корыстной, не мотивированной), утрату чувства родины, равнодушие к созданию семьи, пробные браки, социальное сиротство, проституцию и массовую примитивную культуру снижающую уровень художественных потребностей [3]. И.П. Рязанцев и Г.К. Вартамян добавляют угрозу психического и физического вреда.

В результате теоретического анализа работ зарубежных и отечественных исследователей по проблеме были выделены следующие каналы современной социализации: семья; дошкольное образовательное учреждение; СМИ; общественные, культурно-развлекательные организации и общества; литература; педагогическая деятельность; улица; музыка; интернет; игрушки и игровые комплекты; коллектив сверстников [1], [2], [3], [4].

Наиболее интенсивное воздействие каналов социализации на формирование дошкольника происходит во время деятельности ребенка, способствующей активизации психологических механизмов восприятия воздействия данных средств [2, с. 62–84].

Родители отмечают отрицательное влияние виртуальной реальности на поведение ребенка. Постоянно играющие в компьютерные игры дети, легко и часто раздражаются, нервничают, «капризничают», особенно если их отвлекать от компьютера. Возникают проблемы с кормлением, поскольку снижается аппетит и вместо полноценного питания прямо перед монитором употребляются сухарики, бутерброды и т.д. Нервная система ребенка не справляется с интенсивным воздействием виртуального пространства [4]. Периодически дети просыпаются из-за «страшных снов», в которых не могут пройти уровень или убегают от компьютерных монстров.

В компьютерной игре ребенок ассоциирует себя со своим героем и в обманчивой виртуальной реальности атрофируется естественное чувство опасности. Привыкание к тому, что ушибы, раны, переломы, смерть это лишь картинки, и несколько жизней у героя значительно притупляют чувство самосохранения. Возможность сохранения жизни в компьютерной игре способствует формированию

иллюзии, что в жизни все точно также и можно «переиграть». Модель «попробую, если что — переиграю» уже проявляется в поведении современной молодежи, воспитанной под влиянием игровых приставок: мы имеем расширение временных, пробных браков, частые смены работ, долгий поиск профессии [3].

В большинстве игр реалистично изображаются насилие, убийство, агрессия, и дети воспринимают их как естественный опыт поведения [2]. Персонажи игры воспринимаются как декорации, или средства достижения цели, отсюда эгоизм и отсутствие ответственности. Ребенок искренне не понимает, за что его ругают, когда он бьет сверстника в смертельные точки, как в компьютерной игре. Воздействие виртуальной реальности деформирует понимание причинно-следственных связей реальной жизни, повышает агрессивность и виктимность ребенка. То есть в виртуальном пространстве активно формируется асоциальное поведение, регулировать и корректировать которое необходимо.

По данным исследования А.П. Савина, О.Е. Шерстневой просмотр мультфильмов, фильмов, новостей и рекламы по телевидению стали вторым по значению источником информации о реальной жизни. Многие мультфильмы, отражая фантастическую действительность, порождают разного рода фобии, деформируют представления о реальности. Большинство мультфильмов предлагают опасные и агрессивные модели поведения, например решение проблем насилием и жестокостью («положительный герой» может легко искалечить «отрицательного»). Сломанные руки, ноги, разбитый череп, глаза, вывалившиеся из глазниц, и другие ужасы физической расправы изображаются в мультфильмах не по-детски натуралистично. Дети смеются, им нравится, а раз нравится — они могут попробовать повторить действия своего кумира. В интервью многие родители отмечали, что в сюжетных играх дети чаще всего воспроизводят сцены насилия, (в том числе сексуального) из телесериалов или боевиков. В результате повышенная агрессивность и жестокость часто проявляются у ребенка уже как устоявшиеся черты характера. Нормой становится активная нетерпимость к чужому мнению и равнодушие к людям.

Серьезные опасения вызывает повышенная подверженность воздействию рекламы, как одного из современных каналов социализации. Родители отметили, что младшие школьники не только требуют рекламируемые сладости, игрушки, технику и одежду, предлагаемые рекламой, но и копируют предлагаемые модели общения и поведения. Современный рынок предлагает огромный выбор игровых комплектов для обучения учащихся без опасному поведению. Насколько активно он используется? В ходе исследования А.П. Савина, О.Е. Шерстневой выяснено, что учащиеся младших классов чаще всего играют в военные игровые комплекты (военная техника и оружие); в игрушки, имитирующие современные условия жизни (микроволновая печь, стиральная машинка и прочие бытовые приборы), в игры професси-



ональной направленности (доктор, продавец, хозяйка). Популярны конструкторы и развивающие игровые комплекты. Вне конкуренции электромотоциклы, самокаты, скейтборды, роликовые коньки.

Дети предпочитают игрушки, позволяющие активно осваивать окружающий мир и наиболее яркие социальные роли [4], что естественно для данного возраста. Отсюда объективная возможность и целесообразность управления игровой деятельностью в направлении формирования навыков безопасного поведения.

Родители предпочитают играть с младшими школьниками в «монополию», лото, домино, настольный хоккей и футбол. Обучающие же игровые комплекты по безопасности применяются редко. Настольные игры по ПДД используют только 4 % (из 1448 родителей). В результате исследования так же было выяснено, что игровые комплекты по ОБЖ не применяются потому, что большинство родителей слабо в них ориентируется.

Обязательное условие социализации — общение и совместная деятельность ребенка со сверстниками. Каждый микроколлектив — это сложное переплетение межличностных отношений, но каким бы своеобразием он не отличался, в нем всегда проявляются стереотипы поведения, особенности норм и языка, присущего основным социальным группам [5].

В микроколлективах проявляются утвержденные в обществе ценности, а общение со сверстниками занимает лишь 10 место во внеурочной деятельности современного учащегося. Родители, осознают необходимость общения детей со сверстниками, но, учитывая повышенную криминальную ситуацию на улице, активно ищут новые нетрадиционные возможности социализации ребенка в коллективе. В результате наблюдается рост услуг в системе дополнительного образования, это спортивные секции,

творческие мастерские, музыкальные, художественные школы и пр.

Прогулка, в домашнем воспитании на шестом месте. Обеспокоенные безопасностью родители, специально выезжают за город или в парк, и лишь иногда позволяют детям гулять во дворе самостоятельно. В интервью родители отмечали, что самостоятельно во дворе дети практически не играют.

В результате теоретического анализа педагогических исследований и опытно-экспериментальной работы были выявлены следующие риски современной социализации отрицательно влияющие на формирование безопасного поведения ребенка: — искажение базовых понятий «опасно-безопасно», «хорошо — плохо»; — формирование агрессивности и моделей агрессивного поведения; — недостаточность качеств обеспечивающих безопасное поведение в условиях повседневной жизнедеятельности; — виктимизация (проявление характеристик жертвы, формирование модели поведения жертвы); — виртуальная зависимость; — социальное сиротство (формирование патологического ощущения одиночества из-за неполноценного общения с родителями и родственниками).

Следовательно, формирование безопасной личности ребенка должно быть своевременно обеспечено педагогическим регулированием, корректирующим каналы современной социализации и обеспечивающим адекватное противодействие рискам современной социализации.

Педагогическая проблема безопасности ребенка заключается в создании условий целенаправленного формирования личности безопасного типа исходя из особенностей каналов и рисков современной социализации и учета объективных физических, психических, интеллектуальных и личностно-волевых характеристик.

#### Литература:

1. Емчура Т. Современная молодежь и каналы ее социализации: [социальные риски и проблемы социализации молодежи как процессы выживания человечества] [Текст] / Т. Емчура // Вестник Московского университета. — Сер. 18. Социология и политология — 2006. — № 3. — С. 135–140.
2. Марков Б. В. Проблема человека в эпоху масс-медиа [Текст] / Б. В. Марков // Перспективы человека в глобализирующемся мире / Под ред. Парцвания В. В. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — с. 62–84
3. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Электронный ресурс] / Н. Д. Никандров // Журнал «Национальная безопасность» / Медиапортал о безопасности «Хранитель». — Электрон. журн. — 02 октября, 2007. — Режим доступа к журн.: [http://www.psj.ru/saver\\_national/detail.php?ID=7180](http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=7180).
4. Рязанцев И. П. Социализация в сети Интернет как источник агрессивного поведения [Электронный ресурс] / И. П. Рязанцев, Г. К. Вартанян, С. В. Трофимов, О. В. Лобанова // Интернет: агрессия и толерантность [Сайт] — Электрон. журн. — 2007 г. — Режим доступа к журн.: <http://tolerance.mubiu.ru/base/Rjzancev.htm> — Загл. с домашней страницы Интернета.
5. Шилова М. И. Проблемы образования, социализации и становления характера нового поколения российских граждан [Текст] / М. И. Шилова // Образование и социализация личности в современном обществе: Сборник научных статей. — Красноярск: РИО КГПУ, 2002. — 202 с.

## Методическая работа — ценностное ядро инновационной деятельности в условиях переходного периода к ФГОС нового поколения

Савинкова Светлана Ивановна, учитель химии,  
председатель методического объединения учителей естественно-научного цикла  
ГБОУЦО № 633 (г. Санкт-Петербург)

### Введение

Новое содержание образования сегодня прочно входит в жизнь школы. Думается, что именно учителю не просто в новой ситуации строить педагогическую модель деятельности. В работе тесно переплетаются традиционные формы и методы обучения и воспитания, однако время диктует новый социальный заказ общества к школе и это регламентируется новым Законом об образовании. Предоставление свободы в деятельности учителя, начиная с индивидуальной рабочей программы, до форм, методов технологий, используемых в практике учителя. Это предполагает: поиск новых точек соприкосновения традиционного в обучении с инновационным содержанием, или несколько иным поворотом граней сотрудничества учителя и ученика, поиск золотой середины, скорее — поиск золотого сечения, которое будет удовлетворять запросы семьи, ученика и государства в развитии индивидуальности, в раскрытии механизмов формирования нестандартной творческой личности вопреки всем социальным трудностям и проблемам. Интеграционные процессы в экономике на передний план выдвинули проблемы формирования не узко предметных навыков и умений. Раскрыть большую глубину позволяет работа по формированию надпредметных, метапредметных навыков и умений в сочетании с формированием информационно-коммуникативной компетентности в целях развития интеллектуальных умений, которые опираются на предметное содержание. В этом видится и особенность переходного периода, в котором оказалась сегодня средняя основная и средняя полная школа, в ожидании внедрения стандартов нового поколения. Заглядывая в мастерскую учителя начальной школы, мы видим интересные подходы к развитию младших школьников, однако есть опасения, что ученик в начальной школе, получив большой объем информации, в том числе по предмету Окружающий мир окажется не готовым глубоко изучать предметы естественно-научного цикла, так как чаще учителя начальной школы акцентируют внимание на предметах традиционных: математике, русскому языку, используя весь педагогический инструментарий личностно-ориентированные методики, в том числе и адаптивного обучения. А результат в средней школе снижается, главное падает интерес к учебе, следовательно не были сформированы познавательные мотивы и потребности в знаниях как у учащихся, так и родителей. Ошибки всегда исправлять трудно, но философия образования стара как мир, только воспитанием ученика можно восстановить имидж образо-

вания в обществе, жить и работать в новой ситуации. Меняется школа, меняется ученик, образовательная среда. Приоритетным становится забота о здоровье, нравственном и духовном развитии учащихся.

Это многим определяется и связано с социальным заказом общества и требованиями практической продуктивной деятельности. Переход к экономике знаний в глобальном мире ставит задачи переосмысления ценности личности. Переосмысление целей и задач образования в каждом конкретном образовательном учреждении означает появление новой стратегической линии развития личности, пробуждения внешних и внутренних мотивов познавательной деятельности, обоснования критериев, механизмов раскрытия успешной профессиональной карьеры в будущем. Это позволяет сместить акценты в определении миссии образовательного учреждения, в котором и ученики, и педагогический коллектив в целом, являются ядром для реализации парадигмы развития личности и его творческого потенциала. Личностно-деятельностный подход позволяет восстановить утраченные позиции в воспитании и развитии учащихся, потерянные в прошлые десятилетия.

Практика позволяет выявить в процессе развития творческого потенциала учащихся следующие противоречия между:

- необходимостью повышения уровня развития творческого потенциала учащихся и существующей практикой;
- социальным заказом в области развития творческого потенциала учащихся и инертностью (познавательной пассивностью большинства) учащихся и родителей;
- уникальностью личностно-профессионального роста учащихся, родителей и учителей;
- недостаточным учетом в моделировании технологий проектно-развивающей и исследовательской деятельности, способных развивать творческий потенциал;
- необходимостью формирования творческого потенциала учащихся в стратегически важных по содержанию компонентах рабочих программ по технологии, профильной и предпрофильной подготовки учащихся, в системе элективных курсов, во внеурочной деятельности, в контакте с другими образовательными учреждениями района, города, в целях индивидуального развития каждого воспитанника. Ценным является включение форм инклюзивного обучения и воспитания в учебно-воспитательный процесс средней и основной школы Центра образования, сотрудничество в договорной форме со школой-интернатом № 10 для слабослышащих, 561 школой — ГБОУ 8

типа профессиональными лицами начального профессионального образования.

Формирование познавательных интересов школьников и их готовность к

— самообразовательной деятельности запаздывает и ее отсутствие является существенным тормозом в поступательном движении учреждения, нацеленного на развитие личности. В основе деятельности Центра лежит принцип учета индивидуальных

— склонностей и способностей учащихся в изучении той, или иной предметной области регионального компонента базисного учебного плана, имеющего углубленный технологический профиль в основной и средней школе.

Развитие умственных способностей, творческого мышления; воспитание чувства уважения к эрудиции и предметной компетентности учащихся;

воспитание социально-психологической адаптированности к учебно-воспитательному процессу и к жизни в коллективе, формирование готовности брать ответственность на себя, принимать решение и действовать, работать в коллективе ведомым, и ведущим, общаться как в коллективе сверстников, так и со старшими, критиковать и не обижаться на критику, оказывать помощь другим, объяснять и доказывать собственное мнение; преодолевать стрессы воспитание физической культуры учащихся: осознание ценности здорового образа жизни, понимание вреда алкоголя и наркотиков, повышение осведомленности в разных областях физической культуры, обеспечение безопасности жизнедеятельности.

Центр образования представляет собой альтернативную форму современного образования, целью которого является оказание помощи детям и семье в социально-деятельностном развитии личности, доступности образования, доминантой которого является развитие способностей, наклонностей, интересов большой группы учащихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. И это определяет инновационные подходы в работе самого учреждения, для которого механизмами

реализации могут служить материалы ФГОС нового поколения.

Инновационной особенностью Центра образования является формирование единого поля деятельности учащихся и учителей, что выражается в создании инновационной образовательной среды. Ядром среды является ценностно-смысловая, социально-трудовая, информационно-коммуникативная ориентация учащихся и профессиональная деятельность учителей, как фактор развития ключевых компетентностей.

Инновационная ценность центра образования представляет собой совокупность внутренних связей и развития стратегических приоритетов в обучении, воспитании, развитии личности на принципах гуманной педагогики, личностно-деятельностном подходе, интеграции и использовании адаптивных методик в обучении и развитии учащихся.

Концептуально в деятельности центра образования большая роль принадлежит ориентации всего педагогического коллектива на личность, на сотворчество, которое выступает как продукт деятельности: социально значимый, обогащенный социокультурным опытом учителей. Он предполагает дальнейшую разработку и внедрение внутри центра образования современных технологий урочной и внеурочной деятельности, характеризующейся вариативностью содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания.

Актуальность и новизна содержания деятельности методического объединения состоит в метапредметном характере взаимодействия методических служб школы:

— Формированием проектных умений учителей, включающих целеполагание, выстраивание гипотез, этапов деятельности, методических средств, ожидаемых результатов и др.

— Формирование образовательной среды

— Аксиологическим, гендерным подходом в организации методической деятельности учителя.

Основные направления:



Цель самообразования: расширение и углубление профессионально-методических знаний и умений учителя, совершенствование предметной компетентности

Задачи:

— Приобретение знаний в процессе самостоятельной работы;

- Непрерывное самообразование;
- Актуализация и расширение знаний общепедагогического характера;
- Мотивация самообразовательной деятельности;
- Стимулирование самообразования



Средства и методы самообразования:

- связь с учеными;
- связь с творческими людьми;
- обогащение собственного кругозора: чтение, знакомство с научными материалами в собственной области знаний, использование информационных средств коммуникации
- приобщение к искусству: посещение театров, музеев, путешествия, обзоры культурной жизни города, страны

Результаты продуктивного сотрудничества:

- переосмысление целей и задач обучения в предметной области и воспитательной работе, выявление механизмов проектного мышления учителей
- поиски путей самовыражения (самопрезентации)
- создание и реализация индивидуальных и групповых проектов-исследований с представлением в системе мастер-класса, проектной презентации с элементами ком-

ментирования (использованием имитационных методик, включенным экспериментом) Написанием методических рекомендаций, обобщением опыта в форме научно-педагогического исследования, сборника из опыта работы учителей и др.

— Создание в библиотеке информационно-мультимедийного каталога учебной, методической литературы в свете ФГОС нового поколения.

— Мониторинг и динамика психолого-педагогической диагностики учащихся современными педагогическими методами (овладение методиками мониторинга, прогнозирования, подготовки к ЕГЭ и ГИА)

Мотивация успешности и продуктивной деятельности, механизмы развития творческой активности педагога:

- удовлетворение материальных потребностей;
- удовлетворение социальных потребностей;
- удовлетворение личностных потребностей

Выездные семинары, тематические семинары Педсоветы Методические объединения Творческие семинары Конференции Экскурсии Путешествия	Педагогические конкурсы Школьные Межшкольные Районные Городские Всероссийские Международные	Обобщение опыта Открытые уроки Взаимопосещение уроков Мастер-классы Педагогические чтения доклады Эссе Методические разработки
---	---	---

Использование современных средств коммуникации (СМИ, ТВ, Интернет, мобильная связь)		Проекты Статьи Брошюра Вебинары Интернет-сайты Курсы: традиционные и дистанционные
---	--	---

Учитель сегодня — активная, мобильная, гибкая, мыслящая личность, умеющая прогнозировать деятельность в соответствии с требованиями времени.

Учитель — государственная фигура, обеспечивающая качество образования, воспитания, развития в современном мире.. Поэтому самообразование является важнейшей составляющей педагогического мастерства учителей, формой представления научно-педагогических знаний, реализацией компетентного подхода. Следовательно, продуктивная деятельность учителей и уча-

щихся, возможна в контексте диалога смежных предметов с опорой на гуманитарную составляющую и индивидуальный подчерк учителя и ученика — путь к успеху — ключ ФГОС нового поколения.

Надеемся, что представленный материал позволит пробудить у учителей желание глубоко заниматься самообразовательной деятельностью в целях развития профессионально-личностной компетентности и повышения качества образования и воспитания в свете современных требований

## Нравственное воспитание младшего школьника в условиях компьютерной поддержки с использованием технологии игрового моделирования

Судына Светлана Борисовна, ассистент, аспирант  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*В данной статье рассмотрены проблемы гуманистического воспитания детей в пространстве информационного развития общества. Выявлена и обоснована необходимость использования возможностей компьютерных технологий и Интернета как средств нравственного воспитания подрастающего поколения.*

**Ключевые слова:** компьютерная поддержка, нравственное воспитание, игровое моделирование, метод упражнения.

В последние годы проблема воспитания подрастающего поколения приобрела особую актуальность. В особенности проблема нравственного воспитания, так как вопросы, связанные с нравственным становлением личности относятся к наиболее сложным вопросам современной педагогической теории и практики. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своих выступлениях неоднократно подчеркивал, что нужно особое внимание уделять культурному и нравственному воспитанию детей, так как от того, как будет воспитано подрастающее поколение, зависит будущее России. Безусловно, очень важно сформировать систему ценностей у молодёжи, тот нравственный фундамент, из которого вырастает общество сознательных и ответственных граждан.

Проблема нравственного воспитания была актуальна всегда. В советское время ей уделяли внимание такие педагоги как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и другие. Однако в контексте принципиально важных изменений, которые произошли в российском обществе, эту проблему необходимо решать на новой методологической основе, но с учетом опыта прошлого. В советской педагогике воспитание было при-

нято рассматривать как воздействие на личность. Однако в этом случае ребенок оказывается объектом, что не соответствует современной парадигме воспитания, которая предполагает субъектную позицию в процессе воспитания. Объектный подход к ребенку критиковал еще А.С. Макаренко. Он говорил о том, что «личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель, она становится субъектом» [3].

Последовательное развитие идеи А.С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского. Именно В.А. Сухомлинский в основу своей воспитательной системы творческого развития личности впервые положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции. Он подчеркивал, что особенно важно, чтобы ребенок был субъектом в ходе нравственного воспитания [4]. В эпоху современного развития общества, проблемы нравственного воспитания выдвигаются на одно из первых мест как основа, прежде всего, гуманистического воспитания детей в обстановке информационного развития общества.

Эта проблема получила отражение в работе Д.И. Фельдштейна, который отмечает, что в на-



стоящее время серьезные изменения претерпевают ценностные ориентации детей, подростков, юношества [6]. Весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности — чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников [6]. В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, как считает Д. И. Фельдштейн, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего, телевидения и Интернета [6].

В связи с этим перед педагогами возникает проблема поиска возможностей использования компьютерных технологий, Интернета как средства нравственного воспитания подрастающего поколения. На школу возлагается ответственность найти адекватные современным условиям способы организации воспитательной работы, позволяющие показать детям непреходящий характер «вечных» ценностей и социальных идеалов человека и формировать опыт, личностные качества, которые обеспечат успешность деятельности в современной жизни. Необходимо, учитывая современную ситуацию, содействовать целостному воспитанию подрастающего поколения, используя возможности компьютерных технологий и осуществляя компьютерную поддержку, которая наиболее адекватно отвечает современной методологии. Так как именно с помощью компьютерной поддержки возможно поставить ребенка в субъектную позицию.

Идея компьютерной поддержки реализуется на основе имеющейся теории педагогической поддержки, разработанной О. С. Газманом, по мнению которого, предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [2].

Основными принципами обеспечения педагогической поддержки, согласно Т. В. Анохиной, являются:

- согласие ребенка на помощь;
- опора на потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности; ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность;
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа: «Не навреди» [1, с. 77].

Данным принципам соответствует технология компьютерной поддержки. По мнению И. П. Подласого, — это технология профессионализма, в основе которой точный, прицельный расчет воспитательных воздействий, соче-

тание самовоспитания с внешним подталкиванием, диагностирование, прогнозирование, проектирование сдвигов на каждом этапе, своевременная поддержка и коррекция хода воспитательного процесса.

Таким образом, компьютерная поддержка процесса воспитания — комплекс педагогических приёмов с использованием компьютерной техники, направленных на повышение эффективности воспитания.

Этой позиции придерживается А. А. Тутолмин [5] считающий, что педагогическая компьютерная поддержка нравственного воспитания — инновационная профессиональная деятельность по созданию благоприятных условий для оптимального социального и индивидуального развития личности младшего школьника, дополняющая, усиливающая эффективность его нравственного воспитания посредством компьютерной технологии и обеспечивающая перевод в субъектную позицию нравственного самоопределения и самореализации.

Данной «технологией», но без использования компьютера блестяще, по нашему мнению, владел А. С. Макаренко. Он выделял в соответствии с положениями советской педагогики основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания, воспитание и развитие нравственных чувств, выработку умений и привычек нравственного поведения.

Особый вклад педагог внес в разработку методов приучения и упражнения, которые, по его мнению, выполняют функции организации процесса нравственного развития и совершенствования личности. Метод приучения предполагает определенную, до деталей продуманную организацию жизни учащихся, их труда, отдыха и приобщение школьников к выполнению норм и правил с целью формирования привычек поведения, к примеру, в начальных классах, приучение начинается с показа образца того или иного поведения самим учителем [3]. Важным моментом приучения является создание у детей положительного отношения к той или иной форме поведения, которое достигается за счет наглядности, образности, эмоционального отношения и многократного повторения, тренировки. Приучение обеспечивает выработку и закрепление необходимых навыков и привычек, претворение навыков и привычек на практике. Главный результат приучения — формирование навыков и умений поведения. Повторяясь ежедневно, эти умения и навыки превращаются в привычные способы поведения.

В отличие от приучения метод упражнения связан со специальным созданием ситуаций выбора. Самостоятельное решение нравственных проблем, когда ученик сам выбирает как поступить в различных жизненных ситуациях позволяет устанавливать связь между поступками и качествами личности, прослеживать характер ее развития, определять перспективу в становлении личности, обобщать нравственные знания и умения. Этот метод включает следующие приемы: постановку нравственных задач, создание коллизий и ситуаций, задания на самостоятельное продолжение и окончание нравственной

задачи по решенному началу. Упражнение должно использоваться в воспитании не только как метод привития внешних манер поведения, но и как путь формирования целостной личности человека. В результате многократных упражнений в различных условиях у детей формируются прочные привычки культурного общения и поведения.

В русле этого направления, на основе бесценного опыта А.С. Макаренко, разрабатывается новая технология *компьютерной поддержки* процесса воспитания в начальной школе при помощи *технологии игрового моделирования*. М.В. Фоминых пишет о том, что игровое моделирование в современной науке и практике может рассматриваться как новая педагогическая технология, способствующая достижению различных педагогических и воспитательных целей. Осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в воспитательных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся [7].

Игровое моделирование может выполняться в коллективе или индивидуально каждым учеником самостоятельно, это виртуальный тренинг выбора нравственного поступка в разнообразных ситуациях образовательного и жизненного пространства которое смоделировано в игре [7]. Включение детей в игровую компьютерную среду, представляющую собой серию игр-мультфильмов о справедливости, добрых поступках, вежливом отношении к людям, построенный на возможности живого эмоционального восприятия добродетельных отношений в виртуальном «проживании», пробуждает у детей интерес к нормам культурной жизни, к внутреннему миру человека, заставляет каждого ребенка задуматься о себе

и своих поступках, их нравственной ценности.

В процессе нравственного воспитания младшего школьника в условиях компьютерной поддержки с использованием технологии игрового моделирования используется метод формирования сознания, который помогает школьнику понять свои эмоции, чувства, желания. Без осознания скрытых внутренних побуждений их невозможно актуализировать и сделать действенным мотивом для перестройки поведения. Тем самым с помощью технологии игрового моделирования, возможно, показать ученикам необходимость совершенствования себя, улучшения своих нравственных качеств и оказать непосредственную помощь детям в осознании нравственных ценностей и личностной значимости нравственных поступков.

Использование технологии игрового моделирования в процессе нравственного воспитания младшего школьника основано на применении комплекса компьютерных игр, включающих игры, сказки, анимационные игры с возможностью поиска нравственного выбора в проблемно-конфликтных ситуациях, имитирующих современное образовательное и жизненное пространство.

Таким образом, мы считаем, что современная технология игрового моделирования позволяет интенсифицировать процесс нравственного становления жизни младшего школьника. Игровая компьютерная среда, соединяясь с конкретными воспитательными задачами, способствует тому, чтобы каждый ребенок осваивал, усваивал и присваивал нравственный опыт незаметно для самого себя. При этом ребенок, многократно повторяя нравственный виртуальный поступок, приобретает привычку соответствующего поведения в реальной жизни.

#### Литература:

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Классный руководитель № 3. Москва. 2000.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС. 2002.
3. Макаренко А. С. О воспитании: Сборник / А. С. Макаренко; сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. Москва: Политиздат, 1990. 414 с. — (Библиотечка семейного чтения).
4. Сухомлинский В. А. О воспитании: научное издание / В. А. Сухомлинский; сост. С. Соловейчик. Москва: Политиздат, 1975. — 270 с. .
5. Тутолмин А. А. Нравственное воспитание младших школьников с использованием компьютерной поддержки : на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / А. А. Тутолмин: 13.00.01. Москва. 2006. 246 с.
6. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. № 1. Москва. 2011. С. 45–54.
7. Фоминых М. В. Инновационные технологии в педагогике: игровое моделирование / М. В. Фоминых // Гуманитарные и социальные науки. — Электронный журнал. 2009. № 5. С. 70–76. Режим доступа к журн.: <http://www.hses-online.ru>.

## Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы

Топор Анна Владимировна, старший преподаватель;

Белая Елена, студент;

Белая Нина, студент

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

*Ключевые слова:* ИКТ, информационно-коммуникационные технологии, начальная школа.

В настоящее время быстро развивающиеся информационные технологии (ИТ) влекут за собой коренные изменения не только в производственных отраслях, но и в сфере познавательной деятельности, в частности в образовании. Во всем мире компьютер используется не только как предмет изучения, но и как средство обучения. Что же такое ИТ? — современной научной литературе существует множество вариантов трактовки данного термина. Приведем трактовку понятия, предложенную в словаре методических терминов и понятий: **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ИКТ)** — совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации [1].

В толковом словаре по информационному обществу и новой экономике приводится следующее толкование: Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)/INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) — совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [3].

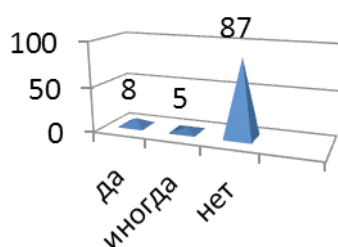
В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако, термин «информа-

ционные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом, информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» [2, с. 14–16].

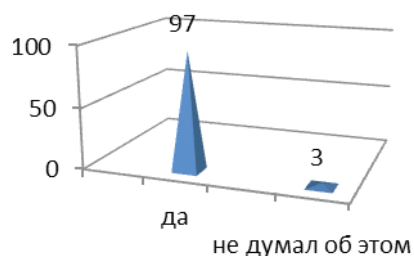
Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые [2]: Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер и др.

Различные дидактические проблемы компьютеризации обучения нашли отражение в работах А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, Т.А. Сергеевой, И.В. Роберт; методические — Б.С. Гершунского, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной; психологические — В.В. Рубцова, В.В. Тихомирова и др. [2]

В рамках работы студенческого научного общества «Педагог» нами была предпринята попытка определить насколько востребованы ИКТ в работе учителей начальных классов нашего региона. С этой целью было проведено анкетирование учителей школ города Тирасполь (42 человек), и работающих по специальности «Педагогика и методика начального образования» студентов заочного отделения факультета педагогики и психологии Приднестровского Государственного Университета им. Т.Г. Шевченко (28 человек). Анкета содержала ряд вопросов позволяющих нам определить сферу наиболее частого использования ИКТ в педагогическом процессе начальной школы. Полученные результаты мы приводим в виде диаграмм.



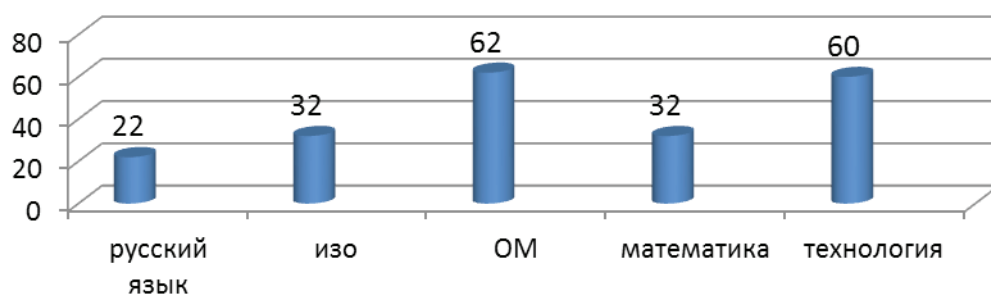
1. Используете ли вы современные образовательные информационные технологии?



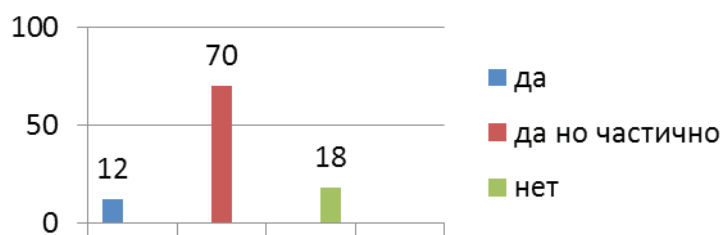
## 2. Хотели бы вы иметь возможность в своей практической деятельности применять ИТ?

Причины низкого процента использования ИКТ, так же были выяснены нами, но уже в процессе беседы с педагогами. Ими стали: недостаточное оснащение соответ-

ствующим оборудованием, необходимость повышение уровня Интернет-пользователя и компьютерного пользователя.



## 3. На каких уроках вы используете (хотели бы использовать ИКТ?)



## 4. Связаны ли изменения качества знаний с использованием ИТ?

Проанализировав полученные данные, мы планируем продолжить исследование с целью определения эффективности использования ИКТ при обучении по пред-

мету «Ознакомление с окружающим миром», поскольку именно эта дисциплина вызвала наибольший интерес у опрашиваемых педагогов практиков.

### Литература:

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — [Электронный ресурс]. М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/](http://methodological_terms.academic.ru/) (Дата обращения: 20.02.2013).
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — С. 15–16
3. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике. — [Электронный ресурс] — М. 2007. URL: [http://information\\_society.academic.ru/143/Информационно-коммуникационные\\_технологии](http://information_society.academic.ru/143/Информационно-коммуникационные_технологии) (Дата обращения: 20.02.2013).

## The permanent innovational process as the factor of the developing of the education

Черепова Ксения Григорьевна, учитель информатики и ИКТ  
ГБОУ Лицей № 299 (г. Санкт-Петербург)

*...The main social pedagogical sense of the innovational movement in education is the main social and mental base, the tower of strength in the educational system.  
E. Dneprov*

The current stage of the social development is showed by the unprecedented increase in the science sphere, high level of the progress in the computer technologies, the evolution of the innovational processes in all aspects of the social production. The speed of the invention and absorption of the innovations in all facets of the modern society, the level of the implementation of them into our life and consciousness turned the innovations into a natural process, they have become an important element of the social progress that poses a requirement on the educational field.

The word «innovation» (from Latin «innove») appeared in the middle of the 17 century. It means the intromission of the new thing into any sphere and generation a chain of changes in it.

This term has changed its first certain meaning recently. It had been interpreted as the science invention reflected in the certain technology or product. Therefore, the main rank of the effectiveness of the introduction of the innovational product was the actual profit. In the social sphere, in the sphere of education this figure of merit is not the main, on the contrary with the economics and the material production.

The innovation in the educational field can be considered as:

1) A stable changing, that inputs some new elements (inventions) into the education, that makes some of the characteristics of the separate parts and the whole system better

2) The process of the assimilation of some new technologies (new methods, programs)

3) The search of the perfect methods and programs, their introduction into the educational process and it's art upheaval

Nowadays the innovation in the educational field is on the beginning stage and empirical research.

Modern school becomes an innovational institute in the informational technology part, where students can get not only some important knowledge, but the spirit of the modern informational society and learn to use it in a proper way. Without the using of the informative-communicatory technology the educational institution should not claim on the innovational status in education.

The educational institution can be counted as an innovational, only in case if the educational process includes didactic, methodical and technical innovations widely. Due to this, it achieves some real graduation of the speed and the capacity of the griped knowledge, it also raises the quality of the learning, that allows students to find their own special abilities.

The innovational route of the education changes the main goal of the school. The revelation of the abilities of each of the students, raising an orderly and patriotic man, personality that is ready for the life in the highly technological, competitive world comes into the first place. For reaching these goals, the educational process reorient on the individual educational tracks. This would allow teachers not only to select the most talented children, but to create some special circumstances for the huge number of outpourings of the children's talents.

The transit from the education as a introducing a system of knowledge to the education as a work with some issues with the purpose of outputting some certain decisions; from the learning of some main subjects to the multidiscipline researching of some hard life situations; from the collaboration of the teacher and the pupil to the dynamic participation of the students in this.

The interactive teaching becomes the main element of the pedagogical innovation, that is based on the conversational forms of the cooperation of the participants of the educational process: learning mixed with the talk, that help the students to form and develop some communicational skills. This exact cooperation is a circumstance for developing some art abilities of the students, their cooperation (2).

The interactive learning could not ever be imagined without the modern informative-communicatory technologies. The most impressive invention for the students is a interactive whiteboard, that are slowly replacing the school chalky blackboard. It's interactive possibilities make the process of getting knowledge even more memorable.

The lesson with using the interactive technologies, made on the base of the optimal pedagogical cooperation, has a list of advantages: the lesson goes through with an proper speed, the stages of the lesson has a logical link, some different types of the educational activity are mixed up; the lesson makes the attitude of the students more concentrated, different forms and types of activities provides the engrossment of the whole class, that allows each student to approve himself; all pupils get the materials of the lesson according to every individual-psychological makers of each of them, they get some new acquirements about the communication; the atmosphere of cooperation and co-creation is pervading on the lessons.

One of the methods of interactive learning is the group form of work, that increases the Gnostic motivation of the students and decreases the level of the fear of being incompetent in the solving of some issues. By working in a group



the educability, effectiveness of the digestion and the actualization of the knowledge is increasing.

Nowadays the school has also all possibilities for the developing of the project thinking by the special type of the pupils' activity — the project work. The project work usually has a target, that is personally meaningful of each student and it is stated as an issue. By solving this issue, the author of this project decides his strategy, arranges his time, use a lot of sources, including the informational.

The involvement of the students into the project activity happens gradually. The experience of the project activity in school shows that the interest to this significantly independent work appears in the primary school.

The students of the secondary school have enough knowledge, experience in research work, skills of using the computer for the searching of the information and the arrangement of their written work. They have also the necessary volitional merits to overcome the difficulties and not to lose the interest in the continuous duty. They are able to keep the main and important goal in their mind for the whole time of the work.

#### Reference:

1. Crazier M. l'entreprise a l'econome. Apprendre la management postindustriale. P., 1991. P.2
2. Dneprov E. The school reform between «yesterday» and «tomorrow». M., 1996, C.162
3. Lebedev P. The last try in modernization of the education in the Russian Empire/ P. A. Lebedev // pedagogy: science theoretical journal / Russian Academy of Education. M. 2006 № 8. C. 79–82

## Методы и приёмы работы в современной школе

Шегаева Анна Витальевна, учитель начальных классов I квалификационной категории  
ГБОУ СОШ № 604 (г. Зеленоград, Московская обл.)

*В статье приводятся новые методы познавательной деятельности, которые, по мнению автора, справедливо считать наиболее эффективными в современных условиях, что можно проследить на приведенном примере авторского урока.*

**Ключевые слова:** современное образование, методы познания, образовательные технологии, деятельностный подход.

*This article presents new methods of cognitive activity, which, in my opinion, rightly regarded as the most effective in today's conditions, as can be seen in the example of copyright lesson.*

**Keywords:** modern education, methods of learning, educational technology, the activity approach.

*Человек, не знающий ничего, может научиться; дело только в том, чтобы зажечь в нём желание учиться.*

*Д. Дидро*

Время не стоит на месте. Изменения, постоянно происходящие в жизни, затрагивают все сферы жизнедеятельности общества. Образование — важная составляющая, необходимая для человека, живущего в современном мире. Жизненные ориентиры диктуют новые цели об-

учения. Одна из главных задач современного российского образования — подготовка конкурентоспособной личности, обладающей универсальными компетенциями, применимыми в различных условиях. К сожалению, традиционные методы просвещения не всегда способны ре-

шить поставленную задачу. На смену им должны прийти новые более эффективные и адаптированные под XXI век инструментари. В данной статье рассматриваются современные способы преподавания, направленные на совершенствование результата обучения в начальной школе. В педагогике пути продвижения к цели традиционно принято называть методом. Другими словами, методы — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение поставленных задач. В зависимости от характера познавательной деятельности методы можно разделить на следующие группы:

— **Объяснительно-иллюстративный.** Всю информацию учащиеся получают от педагога, затем совместно отработывают навык выполнения заданий по изучаемой теме;

— **Репродуктивный.** Второе название этого метода «действие по образцу». Учитель в качестве примера показывает вариант работы над темой и алгоритм выполнения, а затем дает детям подобные упражнения, совершенствуя, таким образом, умение ориентироваться в изучаемом материале;

— **Проблемный.** Перед учениками возникает проблемная ситуация. Педагог, используя данный метод обучения, является логически направляющим на способы решения. Позднее, когда учащиеся овладевают логической цепочкой рассуждений и самостоятельно решают проблему, используется **частично-поисковый метод**. Суть его состоит в том, что учитель разделяет задачу на

этапы, а ученики проходят каждый из этапов, обобщив варианты решения, формулируют понятия, делают выводы;

— **Исследовательский.** Данный метод используется, когда учащиеся овладевают методом научного познания и могут самостоятельно ставить перед собой задачи и находить пути решения [2].

В зависимости от условий обучения педагог выбирает те, или иные способы работы с аудиторией. Как показывает практика, большинство современных учебных программ имеют нестандартный, развивающий подход к изучению материала. Поэтому работа по алгоритму, повторение готовых переданных знаний оказываются сравнительно менее эффективными.

Действия учителя меняется, он обращается к классу не с ответом, а с вопросом. Современными и востребованными становятся проблемный, частично-поисковый и исследовательский методы обучения. Использование выше перечисленных методов образуют основу деятельностного подхода, согласно которому, психика человека неразрывно связана с его деятельностью и ею же обусловлена. По Леонтьеву, человеческая жизнь — «совокупность, точнее система сменяющих друг друга деятельностей» [1]. Поэтому сведения, понятия, которые были сформулированы, либо доказаны учащимся самостоятельно имеют наибольшую практическую значимость, чем заученные навыки и операции. В соответствии с выбором методов обучения педагог выстраивает занятие. Рассмотрим основные содержательные линии современного урока.

Этап урока	Содержание	Используемые приёмы
Начало урока	Основой начала урока должна быть цель, самостоятельно поставленная учениками. Опыт показывает, что люди добиваются большего, чем запланировали, при условии, если они сами могут сформулировать цель. В начале урока педагог даёт загадку, ответ на неё можно узнать, изучив материал урока.  Используется собственный опыт учащихся. На основе ассоциаций ученики формулируют тему, понятие или понятие	«Удивление»: «Что произойдёт если... или «Знаете ли вы что...». Интересные и удивительные факты наук становятся начальной фазой познавательного интереса. «Отсроченная загадка» «Почему у деревенских домов крыша в форме треугольника?» «Ассоциации на доске» Демонстрируется в виде иллюстративного ряда, слов выписанных на доске и т. д.
Изучение нового материала	Смысл этого приёма состоит в выделении понятий. Ученик создаёт собственную классификацию на основе познавательного опыта.  Современные исследования показали, что человеческий мозг усваивает лучше информацию тогда, когда она представлена в виде определенной модели, схемы, ассоциации.	«Модель будущих знаний» С помощью разных цветов выделяются слова «всё понятно», «почти всё понятно», «50х50», «кое-что понятно», «ничего не понятно» «Ассоциативная схема» Построение схемы зависит от возраста обучающихся. Для старшего и среднего возрастов подходят схемы с использованием геометрических фигур и стрелок, отражающих отношения понятий. Младшим школьников для лучшего восприятия можно предлагать главное слово (понятие) в виде рисунка и «лучиками» родственных слов

	Данный способ работы позволяет погрузиться вглубь содержания изучаемого материала, а также формировать универсальные учебные действия работы с информацией	«Диалог Ривина» Диалог предусматривает работу с текстом и изучение его абзацами. Чтобы выделить главную мысль каждого абзаца, работа ведётся по специальному алгоритму.
Рефлексия	Обнародование личной позиции, соотнесение её с мнениями других людей.  Данный вид работы не требует высказывания собственной позиции перед аудиторией. Процесс самоанализа облегчается, так как многие учащиеся испытывают затруднения при публичных	«Устная рефлексия» Ученику предлагается начать высказывание со слов: На уроке я... узнал..., понял..., научился..., на следующем занятии я хочу...». «Цветная феерия» Каждый цвет соответствует определённому итогу занятия. Например, жёлтый «я всё понял», зелёный «были затруднения», красный «материал оказался для меня очень трудным» и т.д.

Вышеперечисленные методы и приёмы работы подходят для использования как на начальной ступени образования, так и в средней и старшей школах. Каждому педагогу важно помнить, что какой бы не был востребо-

ванный способ работы, успех обучения зависит от правильного соотношения индивидуальных особенностей учащихся, содержания образования и позиции педагога в учебно-воспитательном процессе.

#### Литература:

1. Деятельностный подход в обучении [Электронный ресурс]. — URL: [http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01\\_02\\_01\\_00.htm](http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01_02_01_00.htm) (дата обращения: 12.12.2013).
2. Пидкасистый П. И. Педагогика. учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 375 с.
3. Садкина В. И. 101 педагогическая идея: как создать урок. — М. — 2014. — 87 с.

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Культурологический подход и принципы формирования содержания программ дополнительного образования детей

Горохова Полина Валерьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Решение проблемы формирования содержания программ дополнительного образования детей (ДОД) на основе применения культурологического подхода связано, прежде всего, с определением понятия «культурологический подход» и принципов, лежащих в его основе, так как в научной литературе понятия и принципы культурологического подхода имеют различные толкования.

Целью настоящей статьи является исследование и разработка содержания понятия «культурологический подход» и его принципов, применительно к формированию содержания программ ДОД.

Понятие «методологический подход» или «подход» широко используются в научной литературе. Известные советские философы И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследователя, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [1, с. 74].

Понятие «методологический подход» взаимосвязано с понятием «методология», под которым обычно понимают «методологию познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах познавательной деятельности» [2, с. 46].

Методология научного познания имеет сложную многоуровневую иерархическую структуру. Так, Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня методологии: «1. Философия методологии — анализ общих принципов познания и категориального строя науки в целом. 2. Общенаучная методология — исследование содержательных общенаучных концепций, воздействующих на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин и разработка соответствующих формальных методологических теорий. 3. Конкретно-научная методология — описание методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. 4. Методика и техника научного исследования — разработка набора процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку» [2, с. 146].

Следовательно, можно сказать, что каждый методологический подход должен быть соотнесен с определенным уровнем методологии науки.

В философском определении методологического подхода можно выделить две различные по содержанию и назначению части: в первой части определения, методологический подход представляют как принципиальную методологическую ориентацию исследователя, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), а во второй части — как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

На основе философского определения методологического подхода должно строиться и определение конкретного вида методологического подхода. Оно может состоять также из двух разных по назначению частей, которые должны быть наполнены конкретным содержанием, выражающим его отличительные особенности от других методологических подходов.

Как правило, «ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследования: в каждом конкретном исследовании обычно реализуются некоторая совокупность подходов, при условии, что среди них нет взаимоисключающих» [2, с. 47].

Приведенные выше составляющие методологического подхода и необходимость его соотнесения с конкретным уровнем методологии, применимы и к культурологическому подходу. Рассмотрим некоторые определения культурологического подхода, которые отражены в ряде научных работ ученых-педагогов, занимающихся разработкой методологической и методической базы культурологического подхода.

Так, например, Г. И. Гайсина культурологический подход определяет следующим образом: «культурологический подход есть методологическая позиция, раскрывающая единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры и рассматривающая человека ее субъектом, главным действующим лицом. Как методологическая основа современной педагогической науки культурологический подход предполагает использование феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении педагогических явлений и процессов» [3, с. 7].

На основе проведенного анализа современных походов в сфере дополнительного образования детей З. А. Каргина отмечает, что «культурологический подход рассматривается как методология, представляющая человека как уникальный мир культуры, а его образование как творение себя в процессе взаимодействия с системой культурных ценностей, отражающей богатство общечеловеческой и национальной культуры» [4, с. 6].

В научном исследовании А. Н. Галагузов раскрывает свойство интегративности культурологического подхода: «интегративность данного подхода выражается в том, что он не заменяет другие методологические подходы, широко используемые в настоящее время в образовательной деятельности, а интегрирует их. Основными научно-педагогическими подходами, интегративно сочетающимися с культурологическим в образовательной деятельности, являются аксиологический, личностно-ориентированный и компетентностный» [5, с. 20].

Отмечая необходимость использования других подходов при применении культурологического подхода, Б. М. Игошев указывает, что «общая парадигмальная заданность обуславливает **приоритетность** в интегративной методологии именно культурологического подхода, который содержательно конкретизирует применение других подходов, придавая им культуроцентристскую направленность» [6, с. 17].

Проанализируем содержание определений культурологического подхода в указанных выше научных работах. В работе [3] определение культурологического подхода разделено на две части, как и в философском определении методологического подхода. Однако в первой части определения культурологического подхода указывается, что он есть методологическая позиция в раскрытие единства других подходов вместо принципиальной методологической ориентации исследователя, как точки зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта). Во второй части определения культурологического подхода, он не рассматривается как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования. В работе [4] определение культурологического подхода не согласуется с философским определением методологического подхода. В работах [5; 6] отсутствуют философские критерии понятия культурологический подход, выдвигаются лишь частные положения о его интегративном и приоритетном характере и гармоничном сочетании с другими подходами.

По своему содержанию культурологический подход к формированию содержания программ ДОД можно отнести к методологии третьего уровня, т. е. к конкретно-научной методологии, которая отражает специфику исследования в такой специальной дисциплине как, например, «педагогическая культурология».

Чтобы сформировать понятие культурологического подхода на основе философского определения рассмотрим и установим содержание его частей.

Первую часть определения можно сформулировать как методологию изучения и обновления содержания действующих программ ДОД путем внесения в них элементов духовной и /или художественной культуры. Вторую часть определения можно изложить как методологию формирования содержания программ ДОД на основе выбора и использования принципов педагогической культурологии и иных принципов, руководящих общей стратегией исследования.

Тогда применительно к формированию содержания программ дополнительного образования детей можно дать следующее определение культурологическому подходу.

Культурологический подход следует рассматривать в двух аспектах: 1) как методологию изучения и обновления содержания действующих программ ДОД путем внесения в них элементов духовной и /или художественной культуры; 2) как методологию формирования содержания новых программ на основе выбора и применения основных принципов педагогической культурологии и иных принципов, руководящих общей стратегией исследования.

Методологический подход именуется и как методологический принцип, поэтому в сочетании с другими подходами, т. е. принципами, существенно расширяется содержание рассматриваемого методологического подхода. В этой связи методологические подходы, гармонично сочетающиеся с культурологическим подходом, могут служить в качестве его основных принципов, которые составляют его сущностную основу. Наряду с этими принципами могут использоваться и общенаучные принципы, например, принцип системности, принцип структурности, принцип научности и другие принципы.

Как известно, под педагогическими принципами понимают основные идеи, следование которым помогает лучшим образом достичь, поставленных педагогических задач.

В основу формирования содержания программ дополнительного образования детей могут быть положены следующие основные принципы:

- 1) принцип научности; 2) принцип взаимосвязи названия и содержания образовательной программы; 3) принцип соответствия сложности содержания образовательной программы психофизическим возможностям детей определенного возраста; 4) принцип соответствия объема содержания времени, отводимого на изучение учебной единицы образовательной программы; 5) принцип культуросообразности; 6) принцип культуротворчества; 7) принцип структурирования учебного материала в соответствии с элементами социального опыта; 8) принцип системности; 9) принцип аксиологичности; 10) принцип деятельности; 11) принцип компетентности; 12) принцип личностно ориентированной направленности; 13) принцип мониторинга образовательной программы; 14) принцип образовательной рефлексии детей на учебные единицы образовательной программы; 15) принцип вариативности образовательной программы.



Принцип научности заключается в организации и проведении научно-исследовательских работ по формированию содержания образовательной программы.

Принцип взаимосвязи названия и содержания заключается в применении механизма преобразования названия образовательной программы в ее содержание на культурологической основе.

Принцип соответствия сложности образовательной программы дополнительного образования детей психофизическим возможностям учащихся определенного возраста заключается в обосновании сложности проектируемых учебных единиц (учебных тем, учебных предметов, учебных разделов) программы на основе учета психофизических возможностей детей.

Принцип соответствия объема содержания времени, отводимого на изучение учебной единицы (учебной темы, учебного предмета, учебного раздела и т.п.) образовательной программы означает, что время на изучение каждой учебной единицы программы должно быть научно обосновано.

Принцип культуросообразности заключается в максимальном использовании в содержании образовательной программы культуры той среды, в которой находится учебное заведение, занимающееся обучением и воспитанием детей.

Принцип культуротворчества заключается в применении при формировании содержания образовательной программы современных методов научного творчества (в частности, «мозгового штурма», морфологического анализа, синектики, алгоритма решения изобретательских задач, теории решения изобретательских задач и др.).

Принцип структурирования учебного материала в соответствии культурологической концепцией образования заключается в том, что содержание образовательной программы должно состоять из четырех структурных элементов: 1) опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знания; 2) опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; 3) опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; 4) опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций. Такие структурные элементы должна содержать все учебные единицы (учебные темы, учебные предметы и учебные разделы) программы.

Принцип системности заключается в том, что образовательная программа рассматривается как целостная система, которая является частью системы более высокого уровня (группы программ одинаковой направлен-

ности) и в тоже время сама состоит из ряда подсистем более низкого уровня (например, разделов), а разделы состоят из учебных предметов, последние — их учебных тем и т.д.

Принцип аксиологичности (ценностной ориентации) заключается в том, что программа должна быть построена на удовлетворении личных культурных потребностей и интересов в жизни ребенка.

Принцип деятельности заключается в том, что программа должна содержать элементы активной созидательной деятельности ребенка в процессе его обучения и воспитания.

Принцип компетентности заключается в установлении в образовательной программе базовых жизненных компетенций личности (интеллектуальных, социальных, операционно-технологических, художественно-эстетических, физических) как основы для ее дальнейшего развития.

Принцип личностно ориентированной направленности заключается в нацеленности содержания программы на каждого обучающегося ребенка.

Принцип мониторинга программы заключается в том, что каждая образовательная программа должна содержать этапы текущего, выходного контроля и аттестации освоения детьми содержания программы.

Принцип рефлексии детей на учебные единицы программы заключается в установлении в программе этапов сбора, обобщения и анализа данных от обучающихся детей и их родителей об отношении к действующей программе и проведении корректировки содержания программы по результатам анализа.

Принцип вариативности заключается в обновлении образовательной программы в связи с изменением интересов и предпочтений детей.

Приведенные выше принципы могут быть конкретизированы при формировании конкретной образовательной программы и дополнены рядом других принципов.

### Выводы

1. На основе философского понятия методологического подхода разработаны понятия культурологического подхода к обновлению и формированию содержания образовательных программ ДОД.

2. Предложены принципы, положенные в основу культурологического подхода к формированию содержания образовательных программ ДОД.

3. Раскрыто содержание принципов, положенных в основу культурологического подхода к формированию образовательных программ ДОД.

### Литература:

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. 270 с.
2. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. — М.: Изд-во «Наука», 1978. — 378 с.

3. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. — М., 2002. — 37 с.
4. Каргина З.А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2011. Выпуск 1 (103). — С. 5–7.
5. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галагузов Алексей Николаевич. — М., 2011. — 42 с.
6. Игошев Б.М., Галагузов А.Н. Культурологическая модель социального образования // Педагогическое образование в России. — № 2. — 2011. — С. 15–20.

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Психолого-педагогические исследования младших школьников с задержкой психического развития на основе инновационного подхода

Бахрамова Гульмира Абдурасуловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Южно-Казахстанский государственный университет имени Ауезова (г. Шымкент, Республика Казахстан)

Проблема сложной структуры дефекта становится всё более актуальной для современной психопатологии детского возраста, патопсихологии и коррекционной педагогики. В дефектологии продолжается процесс дифференциации, возникают новые направления научных исследований (например, изучение детей с задержкой психического развития, с двигательными нарушениями, а также с различными сложными дефектами — слепоглухонемота, слепота или глухонемота с интеллектуальными нарушениями и др.).

За последние десятилетия специалисты, работающие в области этих наук, отмечают рост числа случаев сложных нарушений развития. Не вызывает сомнений, что основной причиной этого феномена является влияние неблагоприятных генетических и средовых факторов. Также хочется отметить, что развитие специализированной помощи, повышение квалификации специалистов и большая информированность населения привели к тому, что диагностика стала более точной и дифференцированной. Соответственно, во многих случаях там, где мы ставили диагноз глубокой умственной отсталости и советовали поместить ребёнка в учреждения социальной защиты населения, теперь выявляют сложную структуру дефекта и предлагают таким детям медицинскую помощь вне стационара и психолого-педагогическую коррекцию. Тот факт, что общество постепенно начинает признавать необходимость обучения и социальной адаптации детей, страдающих сложными формами нарушений развития, заставляет специалистов всё больше задумываться о том, как строить систему работы с данным контингентом.

В настоящее время среди воспитанников образовательных учреждений увеличилось число детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Значительная часть таких детей не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и обучения в школе. Эти дети нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям.

Воспитание и обучение аномальных детей — сложная социальная и психолого-педагогическая проблема. Ее ре-

шение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной, активной общественно полезной жизни. Деятельность — основная социальная функция личности, поэтому изучение ее своеобразия и путей совершенствования, у аномальных детей, способствует их социальной адаптации, т. е. осознанному усвоению системы норм, ценностей и правил общества, приспособлению к условиям жизни и труда.

Дефектология исходит из материалистического принципа единства среды и организма. Поскольку дефектология включена в систему психолого-педагогических наук, это обуславливает единство ее философских и общепедагогических основ.

Используя различные методы научного исследования, ученые-дефектологи изучают объективные закономерности развития аномальных детей, обосновывают и совершенствуют систему их воспитания и обучения. Разрабатывая содержание, принципы, формы и методы воспитания и обучения аномальных детей, советская дефектология исходит из возможности существенного развития их познавательной деятельности в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса.

Одним из основных направлений развития современной дефектологии является единство педагогического процесса (воспитание, образование, обучение). Воспитание представляет собой воздействие одного человека на другого в целях становления личности. Образование основывается на человеческом опыте, научных и культурных ценностях. Обучение проходит под руководством подготовленного человека, который призван проводить воспитательный, образовательный и развивающий процессы в рамках дошкольного и школьного обучения.

В основу коррекционно-педагогической деятельности положены специальные психолого-педагогические **принципы**:

- 1) принцип целенаправленности психолого-педагогического процесса;
- 2) принцип целостности и системности психолого-педагогического процесса;
- 3) принцип гуманистической направленности психолого-педагогического процесса;

4) принцип уважения к личности ребенка, в основе которого — разумная требовательность к нему;

5) принцип опоры на положительное в человеке;

6) принцип сознательности и активности личности в целостном психолого-педагогическом процессе;

7) принцип сочетания прямых и параллельных психолого-педагогических действий.

Кроме вышеуказанных психолого-педагогических принципов, в основу коррекционно-педагогической деятельности положены специальные **принципы**:

1) принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

2) принцип единства диагностики и коррекции;

3) принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;

4) деятельностный принцип коррекции;

5) принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности;

6) принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Нарушение развития личности является распадом той системы потребностей, которая была построена в процессе жизнедеятельности, т. е. данная система становится менее осознанной и четкой, исчезает смысловая нагрузка действий и их последовательности. Существует четыре степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая.

Глубоко умственно отсталые дети (идиотия F73) в большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Их общее количество — примерно 5% от всех умственно отсталых детей. Уровень когнитивных способностей (КИ) до 20, соответствует возрасту до 3 лет. Не способны к пониманию и выполнению требований или инструкций. Часто недержание мочи и кала. Моторика грубо нарушена. Тяжелые неврологические нарушения. Мышление таких детей практически полностью не развито, возможна избирательная эмоциональная привязанность таких детей к близким взрослым. Речь отсутствует или ограничена нечленораздельными звуками. Речь других не понимают. Способность ходить формируется только к 10 годам. Отсутствует познавательная деятельность, не умеют плакать и смеяться, не реагируют на боль.

При идиотии легкой и средней степени узнают родителей

При глубокой идиотии реакции на окружающий мир извращены (не реагируют на окружающую обстановку). Не различают горячего и холодного, съедобного от несъедобного. У них нет понятия о глубине, высоте, опасности.

Основные классификации задержек психического развития строятся по степени тяжести, а также по этиопатогенетическому принципу. Задержка психического развития проявляется прежде всего в замедлении темпа психического развития.

В одних случаях у детей наблюдается задержка раз-

вития эмоционально-волевой сферы, в других — замедленное развитие познавательной сферы.

В результате исследований К. С. Лебединская выделила четыре основных варианта задержки психического развития на основе этиопатогенного принципа:

1. Конституционального происхождения. В данном случае наблюдается психический и психофизический инфантилизм (целостная структура психических и физических признаков незрелости, несвойственной данному возрасту — «детскость»).

М. С. Певзнер выделяет следующие варианты инфантилизма:

1) психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте — неосложненный гармонический инфантилизм;

2) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;

3) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями.

4) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции.

2. Соматогенного происхождения. При данном варианте ЗПР наблюдается психическая и физическая астения, вызванная длительными хроническими заболеваниями. У детей наблюдается быстрая истощаемость, неспособность долго концентрировать свое внимание, формируются такие черты характера, как робость, боязливость. Зачастую у таких детей наблюдается заниженная самооценка.

3. Психогенного происхождения. Основными факторами формирования данного вида ЗПР являются неблагоприятные условия воспитания, которые приводят к стойким сдвигам в развитии нервно-психической сферы ребенка. В результате у ребенка развиваются патологические черты характера. Аномалии воспитательного подхода к ребенку в семье могут приводить к задержке его волевого развития, познавательной деятельности, интеллектуальных интересов, нравственных установок. При гипопеке у ребенка наблюдается несформированность чувств долга, ответственности. Такой ребенок чрезвычайно внушаем, импульсивен, с трудом усваивает школьные предметы. В условиях гиперопеки формируются такие черты личности, как эгоцентризм, эгоизм, установка на постоянную помощь и опеку.

4. Церебрально-органического генеза. Данный вариант ЗПР связан с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза.

Гармонический психофизический инфантилизм. Дисгармонический инфантилизм. Классификация задержек психического развития по этиологическому признаку К. С. Лебединской. Четыре варианта задержки психического развития: конституционного, соматогенного, психогенного и церебральноорганического генеза. Психическое и социальное развитие детей с различными формами задержек

психического развития. Ядерные признаки задержек психического развития церебрально-органического генеза. Понятие минимальной мозговой дисфункции.

Динамика проявления минимальной мозговой дисфункции на протяжении онтогенеза ребенка. Возраст максимальной выраженности симптомов. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции. Характеристика различных методических подходов к диагностике ЗПР: возможности медицинской диагностики, психофизиологические методы, нейропсихологические методы, комплекс психодиагностических методик Л. И. Переслени и Е.М. Мастюковой, тестовые методы, анализ состояния ведущей деятельности. Принципы дифференциальной диагностики задержек психического развития от сходных состояний, предложенные В. И. Лубовским. Особенности формирования готовности к школьному обучению при задержке психического развития.

Концепция коррекционно-развивающего обучения. Специальные коррекционные учреждения для детей с за-

держкой психического развития (дошкольные учреждения, специальные школы, классы выравнивания и классы коррекционно-развивающего обучения). В результате органического поражения мозга у умственно отсталых прослеживается ряд особенностей высшей нервной деятельности, затрудняющих формирование навыков:

— во-первых, слабость замыкательной функции коры головного мозга, приводящая к слабой дифференцировке уже выработанных условно-рефлекторных связей. При формировании условно-рефлекторных связей у умственно отсталых требуется большое количество повторений. Уже сформированные связи без длительного подкрепления имеют тенденцию быстро утрачиваться.

— во-вторых, слабость протекания нервных процессов, неуравновешенность процессов возбуждения и торможения. Это затрудняет локализацию процесса возбуждения при формировании навыка.

Эти недостатки приводят к тому, что у умственно отсталых детей формирование любого навыка требует специально организованной длительной работы.

#### *Литература:*

1. Варенова Т. В. Научно-методические основы абилитационного образования детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью // Дефектология № 3. — М., 2006.
2. Луцкина Р. К. Обучение и воспитание аномальных детей в Казахстане. — Алматы, 2007.
3. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. П. Пузанов и др. — Москва., 2001.
4. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. — М., 2005.

## **Роль проблемных задач в активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Егорова Елена Михайловна, учитель-дефектолог;

Каламалова Нина Александровна, воспитатель дефектологической группы

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 28» (г. Астрахань)

Сегодня вопрос о развитии познавательной деятельности дошкольников с задержкой психического развития в теории и практике специальной педагогики стоит особенно актуально. Исследования последнего времени показали: дошкольный возраст является значимым этапом становления способностей человека — двигательных, познавательных, творческих и других, поскольку связан с созреванием необходимых для их развития органических структур и формированием на этой основе нужных функциональных органов. В этом возрастном периоде происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и органами движения, что создает благоприятные условия для начала формирования у ребенка общих и специальных способностей.

К моменту выпуска из детского сада дети должны достигнуть определенного уровня развития познавательной деятельности, что является одним из показателей подготовки их к школе. У детей с задержкой психического развития на фоне первично-сохранной познавательной деятельности отмечается недоразвитие наиболее сложных форм мышления, обусловленное повышенной отвлекаемостью, неумением обдумать и сосредоточиться на предложенном задании. Все это приводит к неуспеваемости детей в общеобразовательной школе.

Задержка психического развития — замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.



В познавательной деятельности обобщаются знания детей, формируется способность к аналитическо-синтетической деятельности не только в отношении непосредственно воспринимаемых предметов, но и на основе представлений. Однако не все дети этого возраста одинаково легко овладевают навыками познавательной деятельности, не умеют самостоятельно познавать окружающий мир. Большая роль отводится в этом специализированному дошкольному образовательному учреждению.

Основы деятельности были заложены еще психологом Л. С. Выготским, которым указано, что огромное значение для становления детской индивидуальности имеет умственная активность самого ребенка, единство аффекта и интеллекта в его развитии.

Развитие познавательной деятельности — это целенаправленный педагогический процесс комплексного взаимодействия личности с окружающей средой с целью разрешения присущей потребности адекватного отражения объективной действительности субъектом познания [1, с. 24].

С. Л. Рубинштейн, исходя из конкретных представлений о механизмах развития человека, сформулировал ряд положений: для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе воспитания и обучения.

От педагога же требуется целенаправленное постоянное стимулирование, способствующее возникновению у дошкольника потребности в познании как источника активности личности. Формой выражения внутренних потребностей в знаниях является познавательный интерес (Г. И. Щукина) [2].

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для детей с задержкой психического развития. Как правило, дети с задержкой психического развития инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка.

Дети с задержкой психического развития пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат проблемные задачи.

В основе активизации познавательной деятельности лежит преодоление интеллектуальных затруднений в процессе решения задач проблемного характера, требующих поиска новых способов их решения.

Ряд исследований отечественных и зарубежных авторов показывает возможность и эффективность использования в обучении дошкольников различных проблемных задач, которые характеризуются наличием трудностей, связанных с тем, что у субъектов нет готовых способов решения, и они вынуждены их искать (З. А. Гра-

чева, И. К. Постникова, Т. А. Куликова, К. Яро, Р. Перлай и др.). Задача может быть сложной, она имеет много действий, конечный результат значительно удален от начального этапа решения и т. п. (И. Я. Лернер), но не трудной, если человеку известен способ ее решения. И, наоборот, совсем простая задача может представлять определенную трудность, если способ ее решения неизвестен, его нужно искать. Трудность (а не сложность), которую преодолевает человек в процессе поиска решения, является важной отличительной чертой проблемной задачи [2].

Именно новое ведет детей от незнания к знанию, от неполного знания к более полному. Новое активизирует внимание, обеспечивает сосредоточенность его, возбуждает мысль, вызывает интерес. Прибавление к прежнему нового ведет к более глубокому осмыслению ранее усвоенного, и тем самым, обеспечивает развитие познавательной деятельности, умственное развитие ребенка.

Постановка проблемной задачи и процесс решения ее происходит в совместной деятельности педагога и детей. Педагог увлекает воспитанников в совместный умственный поиск, оказывает им помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается эвристической беседой. Взрослый ставит вопросы, которые побуждают детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходить к выводам. Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят.

Основа познавательной деятельности — вопросы и задания, которые предлагают детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым.

Цели, которые ставит педагог, применяя задачи: развитие познавательных и интеллектуальных умений (исследовательские действия, операции сравнения, сортировки, классификации, обобщения, логические действия); формирование системных знаний об окружающем мире, развитие познавательного интереса [3].

Например, воспитатель приносит в группу глобус с географической картой мира. В свободное время предлагает детям рассмотреть глобус и подумать, что обозначает пять цветов: синий, зеленый, желтый, коричневый, белый; затем найти знакомое им море, реку, определить, например, чем горы отличаются от пустыни.

Главное на данном этапе привлечь внимание детей к глобусу, вызвать интерес и желание узнать больше. После вопроса к детям: «Почему нет белого цвета в центре глобуса или желтого цвета сверху?» — воспитатель, предварительно выслушав все «версии» детей, предлагает им посмотреть, что происходит на земле, когда светит

солнце. С помощью экспериментирования и опытов он демонстрирует распространение тепла и света на земле в зависимости от вращения Земли и Солнца. Вывод дети должны сделать сами. Данная деятельность потребует от ребенка с задержкой психического развития волевых усилий, умственного напряжения, умения самостоятельно мыслить.

Для активизации познавательной деятельности часто используются арифметические задачи. Анализ условия подводит к пониманию известного и к поискам неизвестного. Этот поиск идет в процессе решения задачи. Детям детально объясняется, что решить задачу — это значит понять и рассказать, какие действия нужно выполнить над данными в ней числами, чтобы получить ответ. Таким образом, структура задачи включает четыре компонента: условие, вопрос, решение, ответ. Выяснив структуру задачи, дети легко переходят к выделению в ней отдельных частей.

Вначале дошкольники упражняются в повторении простейшей задачи в целом и отдельных ее частей. Предлагается одним детям повторить условие задачи, а другим поставить в этой задаче вопрос. Формулируя вопрос, дети, как правило, употребляют слова: стало, осталось. Когда дети усваивают: как правильно формулировать вопрос, их учат анализировать задачи, устанавливать отношения между данными и искомым. На основе практических действий ребят составляется содержание задачи. Задача анализируется, выясняется, что известно из задачи. Детям предлагается решить задачу и ответить на ее вопрос. Обучающее значение состоит не только в том, чтобы получить ответ, а в том, чтобы научить анализировать задачу и в результате этого правильно выбрать нужное арифметическое действие. На втором этапе работы над задачами дети должны: а) научиться составлять задачи; б) понимать их отличие от рассказа и загадки; в) понимать структуру задачи; г) уметь анализировать задачи, устанавливать отношения между данными и искомым. На основе наглядного материала составляются одна или две задачи, с помощью которых дети продолжают учиться формулировать действия сложения и вычитания, давать ответ на вопрос.

Также предлагается создание ситуации эмоционального переживания через вызывание чувства удивления необычностью приводимого факта. Удивление при убедительности и наглядности примеров неизменно вызывает глубокие эмоциональные переживания у детей. Например, решить такие логические задачи: чья сосулька длиннее? Почему деревья бывают весной белыми? Как стать поскорее взрослым?

#### Литература:

1. Веракса Н. Е., Булычева А. И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // «Вопросы психологии» 2000. № 7. с. 24.
2. Денисенкова Н. С., Клопотова Е. Е. Особенности познавательной активности детей среднего дошкольного возраста в нормативной ситуации. Ребенок в нормативном пространстве культуры. Региональная научно — практическая конференция, посвященная 70-летию памяти Л. С. Выготского. Москва — Бирск, 2004. С. 80—89.

Выделены следующие способности, необходимые ребенку для развития познавательной деятельности:

- Умение принимать и осуществлять перемены.
- Умение критически мыслить.
- Умение осуществлять выбор.
- Умение ставить и решать проблемы.
- Умение проявлять творчество, фантазию.
- Быть самостоятельным и инициативным.

Основой деятельности педагогов с детьми с задержкой психического развития является индивидуализация условий развития и обучения для каждого воспитанника. Это означает, что каждый ребенок получает сопровождение, основанное на диагностике и в соответствии с индивидуальной программой поддержки его познавательного развития.

Для себя мы определили следующий лозунг: ребенок обучается не тогда, когда он что-то повторяет за взрослым, а когда он непосредственно вовлечен в процесс познания; что дети строят свои собственные знания о мире, опираясь на свой личный опыт и непосредственное взаимодействие с предметами, веществами и явлениями окружающего мира.

Поэтому в групповом помещении создана соответствующая предметно-развивающая среда, побуждающая детей к исследованию, проявлению инициативы и творчества. Все оборудование и материалы размещены по следующим направлениям: Игра, Искусство, Наука и Природа. Ребенок в течение дня в детском саду может заниматься самыми разнообразными видами деятельности. Очень важно, чтобы ребенок имел возможность сделать свой собственный выбор, в каком центре и чем и с кем именно ему заниматься.

Одной из сильных сторон нашей деятельности является полноправное участие семьи в жизни ребенка в детском саду. Родители рассматриваются как *партнеры*, постоянно общаются с педагогом, информируют о достижениях и проблемах ребенка. Родители приглашаются в группу для участия в играх и занятиях с детьми.

Таким образом, целенаправленная работа на основе сотрудничества воспитателя и родителей создает условия для выработки у детей потребности в активной познавательной деятельности. При планомерном использовании разнообразных задач активизации познавательной деятельности наблюдается упорядоченность действий дошкольников и конкретная направленность на выполнение заданий, то есть формируются элементы самоорганизации системы.

3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2010. — 304 с.

## **Взаимодействие специалистов в работе с родителями в группе для детей компенсирующей направленности**

Лукина Галина Николаевна, учитель-дефектолог высшей категории  
МАДОУ Центр развития ребенка детский сад № 462 (г. Челябинск)

В соответствии с Федеральными государственными требованиями и федеральными государственными стандартами одним из компонентов в структуре образовательного процесса дошкольного учреждения является взаимодействие с семьями воспитанников.

Документ ориентирует на взаимодействие с родителями: родители должны участвовать в реализации программы, в создании условий для полноценного и своевременного развития ребёнка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности.

Родители должны быть активными участниками образовательного процесса, участниками всех проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто наблюдателями.

Мы совместно поставили цель:

сделать родителей не только своими союзниками, но и грамотными помощниками, активизировать родителей, привлечь их внимание к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми.

Определили задачи:

— установить партнёрские отношения с семьей, создать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга;

— повысить грамотность в области коррекционной педагогики, пробудить интерес и желание заниматься со своими детьми;

— формировать навыки наблюдения за ребёнком, умения делать правильные выводы из этих наблюдений.

Одна из главных задач федерального государственного образовательного стандарта:

Обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства.

Использовали принципы:

1. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями.

2. Индивидуальный подход.

3. Динамичность.

4. Сотрудничество, а не наставничество.

5. Серьезная подготовка.

6. Комплексности.

Принцип комплексности предполагает, что устранение психических нарушений должно носить медико-психоло-

гический характер, т. е. опираться на взаимосвязь всех специалистов ДОУ. Программа предусматривает полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов детского учреждения и родителей дошкольников.

Все специалисты работают под руководством учителя — дефектолога, который является организатором и координатором всей коррекционно — развивающей работы. В проведении коррекции большую роль играет взаимосвязь всех направлений работы учителя-дефектолога, учителя — логопеда, педагога — психолога и воспитателя группы. Очень значима совместная работа с ними музыкального руководителя и инструктора по физическому воспитанию. В группе компенсирующей направленности при построении системы коррекционной работы совместная деятельность специалистов спланирована так, что педагоги строят свою работу с ребёнком и родителями на основе общих педагогических принципов не обособленно, а дополняя и углубляя влияние каждого.

На начало учебного года родителям предлагаем заполнить анкету по методической рекомендации Г.Н. Лавровой и совместно составленные учителем — дефектологом, психологом и учителем логопедом анкеты, которые помогают лучше узнать ребёнка и спланировать работу с семьей.

Проводим беседы с родителями по результатам диагностики совместно с логопедом. Психолог приглашает на личную беседу. Заранее обсуждаем, что донести до каждого родителя о развитии его ребёнка.

Одним из главных документов консилиума является коррекционно-образовательный маршрут группы, который разрабатывается на основе полученных результатов обсуждения и заполнения заключения медико-психологического педагогического изучения ребёнка в коррекционной группе на начало учебного года. Из наблюдений, бесед, анкетирования мы совместно с воспитателями заполняем таблицу «Работа с семьей».

В зависимости от типа семьи проводим работу:

**Проблемной семье, педагогически несостоятельной** нам необходимо:

— дать знания родителям, обучить родителей способам и приемам проведения коррекционных упражнений с ребёнком;

— помочь им выбрать оптимальное направление работы и познакомить их с ее содержанием.

**Проблемной семье, но педагогически состоятельной:**

— уделяем освещению вопросов, связанных с организацией жизни детей в условиях специальной коррекционной группы;

— знакомим с приемами педагогического воздействия, необходимыми для осуществления дифференцированного подхода к каждому ребёнку.

**Работа с оптимальной семьёй:**

— привлекаем родителей к совместной работе;

— объясняем, какую помощь от них ждут специалисты, участвующие в коррекционном процессе, в целях достижения успеха коррекционной работы с детьми.

Работу с родителями проводим как в традиционных формах, так и инновационных. Традиционные формы работы делятся на коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные. *Коллективные формы работы:*

- день открытых дверей;
- родительские собрания;
- конференции с родителями;
- экскурсия по детскому саду;
- тематические занятия семейного клуба;
- проведение детских праздников и досугов;
- презентации и игры для родителей.

Проводим различные виды родительских собраний:

1. «Мастер-класс».
2. «Душевный разговор».
3. «Турнир знатоков».
4. «Семинар — практикум».
5. «Аукцион».
6. «Педагогическая лаборатория».
7. «Педагогическая гостиная».
8. «Устный журнал».
9. «КВН», «Поле чудес».

В ходе собрания обсуждаем интересные темы, предлагаем не стандартные решения сложных вопросов. Мягкое освещение, музыкальное сопровождение, доброжелательный тон повествования способствует созданию доверительной атмосферы, помогает родителям откровенно говорить о проблемах.

Не одно родительское собрание у нас не проходит без игр и конкурсов. Обязательно родители получают памятки. В течение года мы награждаем родителей почетными грамотами и благодарностями.

Хорошо зарекомендовали себя такие активные формы работы с родителями, как: семинары — практикумы; тематические консультации; презентации.

**Индивидуальные формы работы:**

- анкетирование и опросы;
- беседы и консультации специалистов;
- запись на магнитофон ответов детей, рассказов;
- рекомендации родителям и закрепление пройденного материала;

— родительский час.

В беседах и консультациях мы предлагаем игровые упражнения и задания, направленные на закрепление учебного материала, способствующие развитию и коррекции психических функций и повышению познавательного интереса.

**Формы наглядно-информационного обеспечения:**

- еженедельные консультации;
- рубрика «Вести»;
- фото уголок;
- папки-раскладушки;
- библиотечка-передвижка;
- буклеты, листовки, памятки.

Пропаганду педагогических знаний ведем через систему наглядной агитации. В группе оформлены «Уголки для родителей», где помещаются консультативные материалы по всем разделам программы.

Совместно осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход в работе с семьями, были использованы:

- консультации специалистами каждому ребенку;
- музыкальные произведения по возрасту детей;
- комплекс утренней гимнастики и подвижные игры;
- картотека игр и упражнений. В основном это материал, объединённый одной лексической темой, которая включает в себя лексические, грамматические, словарные задания, задания на развитие внимания, памяти.

Всё это хранится в папке у каждого ребенка. Родитель в свободное время может почитать. Взять домой.

— медиатека (звукозаписи рассказов детей, презентации)

— блог специалистов группы № 9.

Инновационные формы работы с родителями можно выделить как отдельно, так и отнести к наглядно-информационному обеспечению:

- социальные ролики;
- создание обучающей видеотеки (занятия для детей и родителей, модели организации коррекционно — развивающей среды в домашних условиях и др.);
- медиатека (звукозаписи рассказов детей, презентации);
- сайт и блог нашего учреждения.

Деление родителей воспитанников на три группы по типу семьи требует дифференцированного подхода в работе. Коллективные и наглядно-информационные формы работы подразумевают одно содержание для каждой семьи, но и здесь мы предлагаем оптимальным семьям участвовать в качестве равноправных партнеров — они делятся своим опытом, помогают изготавливать пособия, памятки. Индивидуальные формы работы различаются по содержанию и методам, количеством проведенных мероприятий в зависимости от типа семьи.

Приведем таблицу, иллюстрирующую дифференцированный подход в методике индивидуальной работы с различными типами семей.



## Методы индивидуальной работы с семьями разных типов

Проблемная семья, педагогически несостоятельная	Проблемная семья, но педагогически состоятельная	Оптимальная семья
Беседа от 10 до 20 минут ежедневно.	Беседа не более 10 минут ежедневно	Беседа по мере необходимости, не реже 2 раз в месяц.
Игровой практикум еженедельно, иногда совместно с ребенком	Консультация по результатам диагностики и по мере необходимости 1 раз в квартал	Консультация по результатам диагностики и по мере необходимости 1 раз в квартал
Прослушивание и анализ ответов, рассказов детей на магнитофон, рекомендации специалистов по поводу услышанного.	Использование картотеки игр и упражнений, видеотеки для домашнего просмотра	
	Привлечение к работе сайта или блога группы в интернете.	
Анкетирование, опросы 1 раза в год		

Все специалисты проводят мониторинг основных показателей общего развития ребенка. Анализируя его в течение трех учебных лет, можно сделать вывод о положи-

тельной динамике, что свидетельствует об эффективности нашей совместной работы.

Наименование уровня	Средняя группа (2008 -2009 гг.)		Старшая группа (2009 -2010 гг.)		Подготовительная группа (2010 -2011 гг.)	
	начало учебного года	конец учебного года	начало учебного года	конец учебного года	начало учебного года	конец учебного года
Низкий уровень	91,7	51,9	75,9	30,6	34,3	0,9
Средний уровень	8,3	48,1	24,1	69,4	65,7	90,8
Высокий уровень	0	0	0	0	0	8,3

Каждый специалист работает по одним и тем же выделенным направлениям, а вот методы и приемы, используемые специалистами, будут различными и виды деятельности ребенка тоже будут разные.

Таким образом, многократное и многоплановое воздействие на одну и ту проблему поможет быстрее преодолеть ее.

Педагоги предоставляют возможность учиться не только детям, но и родителям, делая процесс общения взрослых и детей более гармоничным. Мы стараемся оказать помощь семье в интеллектуальном, психоэмоциональном и физическом развитии ребенка дошкольного возраста.

Таким образом, вся работа специалистов ДОУ позволяет:

1. обеспечить будущим первоклассникам равные стартовые возможности при поступлении в школу;
2. своевременно помочь детям, имеющим проблемы в здоровье и развитии.

Родители воспитанников активно принимали участие во всех конкурсах и выставках семейных творческих работ.

Итогом сотрудничества специалистов ДОУ с родителями являются следующие результаты:

- родители перестают быть просто зрителями и наблюдателями, становятся активными участниками различных мероприятий;
- папы и мамы стали ощущать себя более компетентными в воспитании детей, большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитания;
- возросло взаимоуважение и взаимопонимание педагогов и родителей;
- у родителей сформировалось уважительное отношение к продуктам детской деятельности;
- улучшились количественные показатели присутствия родителей на групповых и детсадовских мероприятиях;
- родители стали проявлять искренний интерес к жизни детского сада;
- изменился культурный уровень родителей, снизилось количество конфликтов;



— родители и педагоги стали совместно решать проблемы, между ними сформировались партнёрские отношения с единым пониманием целей и задач педагогического процесса;

— созданы условия для реализации идей родителей, их творческих способностей;

— созданы условия для полноценного общения всех участников образовательного процесса.

Практика показывает, что дети, окружённые вниманием, поддержкой и любовью, обладают высокими потенциальными возможностями полноценного развития. Объединение усилий специалистов и родителей помогут создать благоприятные условия для успешной коррекции задержки психического развития и полноценного личностного развития детей.

#### Литература:

1. Основная общеобразовательная программа ДОУ.
2. Лаврова Г. Н. «Учебное пособие повышения квалификации кадров» Челябинск 2003.
3. Борякова Н. Ю. «Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития» Москва 2004.
4. Микляева Н. В., Гладких Л. П. «Экспресс-диагностика развития детей» Москва 2006.
5. Микляева Н. В. «Создание условий эффективного взаимодействия с семьёй» Москва 2006.
6. Кондратьева С. Ю. «Если у ребёнка задержка психического развития» Санкт-Петербург 2011.
7. Глебова С. В. «Детский сад-семья: аспекты взаимодействия» Воронеж 2005.

## История создания образовательного учреждения и процесса обучения в школе-интернате для глухих детей

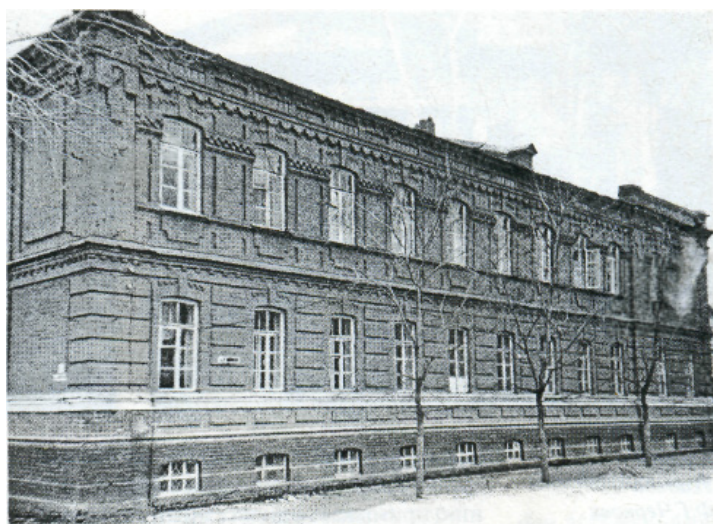
Миннибаев Булат Илдарович, старший преподаватель

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Татарстан)

**Ключевые слова:** Ф. П. Гирбасов, г. Елабуга, школа-интернат, учебно-воспитательный процесс, предметно-практическая деятельность, Всесоюзное общество глухих, формы речи.

Школа-интернат I, II вида была создана Постановлением Совета Министров Татарской АССР от 11 августа 1950 года № 745 как Елабужская школа для глухих детей. 15 августа 1950 года в городе Елабуга организована школа с интернатом по обучению глухонемых детей на 100 человек. Под Елабужскую школу для глухонемых

детей в 1950 году было передано двухэтажное каменное здание, используемое под общежитие № 2 Елабужского педагогического училища. Здание было построено в 1896 году купцом I Ф. П. Гирбасовым для училища слепых мальчиков. В начале XX века в училище слепых мальчиков обучалось 30 мальчиков [1].



Двухэтажное на цокольном этаже здание выделяется масштабностью и композицией фасадов, мастерски исполненной кирпичной кладкой деталей. Внутренне структура здания сочетает в себе коридорную и анфиладную планировку. Здесь два крыла — служебное и учебное, связанные между собой коридором. Первый этаж имеет свой карниз, над вторым — карниз заменяет невысокий глухой парапет. На первом и втором этажах одинакового размера оконные проемы с лучковой перемычкой. Различаются этажи по отделке фасадов, из-за чего первый этаж более массивен, чем второй. На первом этаже пояс под окнами заполнен выступающими прямоугольниками, а на втором — фигурными филёнками. Простенки между окнами первого этажа рустованы на всю ширину, на втором этаже простенки обработаны таким образом, что выглядят опорами лучковых арок, поэтому оконные проемы сливаются с аркадой. Парапет заменяет антаблемент здания. Переход от парапета с филёнчатым фризом и карнизом осуществлен в виде ленты зубчиков. Углы здания раскрепованы лопатками с оригинальным завершением на втором этаже. Памятник гражданской архитектуры в стиле «кирпичной» эклектики.

В 1958 по 1967 год директором школы-интерната работал Дулалаев Алексей Андреевич. Школа продолжала функционировать в стеснённых условиях с большой физической нагрузкой всех работников школы и учащихся. Для школьной столовой сами выращивали картофель у Саралинского перелеска, брали участок 3 гектара. Хранили в погребе. Яблоки со школьного участка хранили до Нового года, варили варенье. Выращенным луком делились с детским домом № 40. Излишки овощей продавали. Хозяйством заведовал Гурьев Василий Александрович, который работал в школе с 1 января 1957 года до 1975 года завхозом, до 1988 года охранником. Он же был заведующим участком. При Василии Александровиче хозяйство и участок были ухоженными, с огорода продавали капусту и другие овощи. Они занимались рассадой, посадками в парниках и огороде. Учащиеся помогали по мере необходимости.

Своими силами заготавливали сено для школьной лошади. Ездили в Танаевские луга и жили там неделями. Потом стали выделять нам участок в Елабужских лугах, заготавливали, привозили и хранили сено на сеновале.

Несмотря на сложные условия жизни, директор Дулалаев А. А. уделял основное внимание совершенствованию учебно-воспитательного процесса, был честным, инициативным директором и добросовестным учителем. Добросовестного отношения к работе требовал от всех членов коллектива. В школе были созданы комсомольская и пионерская организации. Комсомольцы были активными участниками в учебно-воспитательной работе, помогали учителям и воспитателям. Ученики школы-интерната участвовали во всех мероприятиях города, проводимых среди общеобразовательных школ. На городских лыжных соревнованиях, шахматно-шашечных турнирах, в эстафетах и соревнованиях по бегу занимали призовые места. При-

нимали участие в концертах с номерами художественной самодеятельности, в выставках с изделиями, изготовленными в школьных мастерских. Были свои дипломанты в школе. Участвовали в республиканских лыжных и шахматных соревнованиях.

В школе были организованы соревнования между классами. Класс, который занимал первое место по учебе, поведению, участию в общественной работе, премировался поездками в Москву, Волгоград, Казань, Ульяновск. Все это финансировало ВОГ (Всесоюзное общество глухих).

Было традиционным обеспечивать учащихся — выпускников постельным бельём.

Позднее костюмы для мальчиков и шерстяные платья для девочек заказывали в ателье. Обувь покупали в магазинах. Оплата была перечислением из бухгалтерии ГорОНО.

В первые десятилетия работы школы учащиеся сдавали экзамены в школьных мастерских, им присваивались рабочие разряды. Позднее это отменили.

В 1958 году состоялся первый выпуск учащихся школы-интерната. Все 18 выпускников получили свидетельства об окончании специальной школы и профессию (юноши — столяры, девушка — швей). Хорошие трудовые навыки детям дали учителя труда Шевнин Николай Андреевич и Галанин Алексей Ильич.

В эти годы работали мастера своего дела — учителя: Трапезникова Зоя Александровна, Кисарева Анна Андреевна, Колчина Елизавета Степановна, Черноголовая Ирина Михайловна, воспитатели: Умнов Модис Федотович, Гайнуллина Зайтуна Хазеевна, Салахова Сылу Шариповна, Файзуллина Карима Габидулловна, учитель физкультуры Костин Алексей Петрович.

В августе 1967 года директором школы был назначен Захаров Александр Михайлович. Основная трудность заключалась в недостатке денежных средств (школа финансировалась из городского бюджета). Руководство школы ходатайствовало перед республиканскими органами о переводе школы-интерната на республиканское финансирование. Просьба была удовлетворена.

Безвозмездную помощь в ремонте и перепланировке здания интерната оказало руководство Нижнекамского строительного ПТУ. Была выделена бригада ремонтников из сорока человек. Менее чем за месяц эта строительная бригада при активном участии всего коллектива школы произвела необходимый ремонт и перепланировку обоих этажей здания. Более трудоемкая работа была выполнена в полуподвале (цокольном этаже) здания. После обследования специалистами глубины и прочности фундамента здания было принято решение опустить пол ниже, углубив грунт на полметра. Эту работу можно было произвести только в ручную, без применения техники. Выход был найден: учащиеся, и сотрудники школы выстраивались в две шеренги и передавали из рук в руки ведра с грунтом. Во дворе грунт высыпали, таким образом, были благоустроены столовая, актовый зал со сценой и кинобудкой,

восстановлена лестничная клетка, ведущая в актовый зал и кастаньянную. Сделали, пристрой над котельной, где оборудовали теплые туалеты и баню. По инициативе директора А. М. Захарова был построен и сдан в эксплуатацию в 1970 году учебный корпус. Вскоре был осуществлен перевод всех зданий школы на центральное отопление. Котельная отапливалась углём. Силами кочегаров были изготовлены из отходов шлакоблоки, из которых во дворе интерната своими силами выстроили прачечную, на что было затрачено всего лишь 260 рублей.

На кухне была установлена газовая плита, подаренная работника завода г. Одессы. Во дворе сложили будку для размещения газовых баллонов, провели газопровод, и приготовление пищи было облегчено.

После освоения учебного корпуса постепенно были построены гараж на две автомашины, складские помещения с овощехранилищем, конюшня и свинарник.

Педагогический коллектив и обслуживающий персонал составляли дружную, сплоченную и работоспособную семью, успешно справлялись со своими задачами по обучению и воспитанию глухих детей, делая особый упор на развитие их устной и письменной речи. Все мероприятия проводились строго по плану, вовремя и добросовестно. Каждый праздник проводили с большой подготовкой. Очень большая подготовка проводилась к Новому году. Учащиеся сами шили новогодние костюмы, делали новогодние игрушки.

В июне 1974 года директор школы Захаров А. М. вышел на пенсию, но продолжал работать учителем математики.

В разное время директорами в школе были:

Гимазова Тагзима Нурулловна (1974–1977 гг.)

Чувазов Геннадий Александрович (1977–1985 гг.)

Корнилова Валентина Григорьевна (1985–1987 гг.)

Жданович Анатолий Евстафьевич (1987–1993 гг.)

Фастовец Людмила Александровна (1994–1999 гг.)

Корнилов Владимир Александрович (1999–2010)

Шведчиков Василий Федорович с 2010 года

Обучение в Елабужской школе-интернате для глухих детей осуществляется по традиционной методике. В обучении языку используется дактильная, устная и письменная формы речи, оно осуществляется в условиях интенсивной работы по развитию слухового восприятия при использовании звукоусиливающей аппаратуры разных типов. Педагогический коллектив школы старается помочь глухим детям адаптироваться в окружающем мире, дать им знания по общеобразовательным предметам, профессиональные навыки. Предметно-практическое обучение в начальных классах — это особые уроки, которые обеспечивают базу для обучения общеобразовательным предметам в виде житейских понятий. Овладение ими происходит в процессе предметно-практической деятельности при одновременном усвоении словесных средств, выражающих эти понятия и представления. В школе-интернате работают сапожная, слесарная, столярная и швейная мастерские. По окончании школы выпускники получают свидетельства о дополнительном образовании сапожника и швеи. В неделю раз посещают городской бассейн и ледовый дворец.

Коррекционная работа осуществляется в процессе учебно-воспитательной работы по трем направлениям:

1. Словесная речь — основа формирования личности неслышащего воспитанника.

2. Развитие слуховой функции — одно из условий совершенствования образовательного процесса.

3. Активизация устной коммуникации неслышащих школьников в учебно-воспитательном процессе (на всех фронтальных и индивидуальных уроках, воспитательских занятиях, внеклассных мероприятиях) [1].

Образовательно-воспитательный процесс строится на основе словесной речи во всех ее функциях: коммуникативной, познавательной, регуляторной. В настоящее время в 13 классах и одной дошкольной группе обучаются 52 ребенка из 13 районов Республики Татарстан [1].

#### Литература:

1. ГБС (К)ОУ «Елабужская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II вида» Елабужского муниципального района РТ. [Электронный ресурс]. URL: [https://edu.tatar.ru/elabuga/boarding\\_school/about.htm/page846973.htm](https://edu.tatar.ru/elabuga/boarding_school/about.htm/page846973.htm) (Дата обращения: 25.12.2013).
2. Древняя Елабуга: Сборник / Под ред.: Р. Р. Хайрутдинова, Ф. Ш. Хузина — Елабуга: Издательство «Мастер-Лайн», 2000. — С. 211.
3. Летопись школы-интерната для глухих детей г. Елабуга.

## Взгляды исследователей на развитие процесса согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста

Хуснутдинова Гульфия Салимзяновна, студент

Хакасский государственный университет, Институт непрерывного педагогического образования (г. Абакан)

*В статье изложены результаты анализа литературных трудов различных ученых по теме «Согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста». Была проанализирована практическая и теоретическая литература исследователей XX и XXI века.*

**Ключевые слова:** грамматический строй речи, согласование прилагательных и существительных.

Грамматический строй — это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический — умения составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Процесс согласования прилагательных и существительных в рамках развития грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и других. [1, 36]

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слов способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

Основоположник отечественной логопедии М. Е. Хватцев писал, что прилагательные в речи детей появляются на втором году жизни. Аграмматизмы исчезают из речи к 4–5 годам. [2, 12]

Н. И. Жинкин утверждает, что к концу второго года у ребенка появляется различие частей речи, дифференцируются имена существительные от прилагательных, выделяются некоторые падежные окончания. К четырем годам у ребенка заканчиваются все фонетические дифференцировки, он почти полностью практически владеет грамматикой (морфологией и синтаксисом) русского языка. [3, 11]

А. В. Запорожец считал важным период развития речи, когда дошкольник научается грамматически правильно строить предложения и связывать их друг с другом. Он подчеркивал, что в отличие от школьника ребенок дошкольного возраста не заучивает правила, усваивая их практическим путем. Он утверждает, что основными формами грамматической системы языка ребенок успевает овладеть до трех лет. Части речи и члены предложения появляются у многих детей во второй половине второго года жизни. [4, 103]

По мнению Ф. А. Сохина третий год жизни является важнейшим периодом в развитии речи ребенка. Усвоение

формы прилагательных происходит параллельно с развитием мыслительной способности детей. Дети учатся сравнивать предметы, устанавливать между ними сходства и различия. [5, 38]

Н. С. Жукова отмечает, что качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам. К трем годам дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи. [6, 56]

С. Н. Цейтлин утверждает, что около двух лет в речи детей появляются случаи изменения прилагательного по падежам, родам и числам. При этом согласование прилагательного с существительным по числу и падежу усваивается раньше, чем согласование по роду. [7, 125]

Лямина Г. М. считает, что, если в процессе наблюдения и рассматривания картин обращать внимание детей на красоту явлений природы, уже в 4–6 лет они начинают осваивать соответствующий словарь и способы характеристики. На пятом году жизни дети часто используют прилагательные, что благоприятствует распространению простых предложений и превращению их в сложные. Употребляемые прилагательные довольно однообразны. Прилагательные, которые служат для характеристики действий, поступков (дружно, заботливо, без спросу, веселый, верный и др.) редко встречаются и в рассказах, и в повседневном общении детей. [9, 8] Г. М. Лямина подчеркивает, что на пятом году жизни морфологический строй речи детей значительно усложняется. В их высказываниях появляются разнообразные части речи и слова, которые выражают состояние и переживание. [8, 11]

О. С. Ушакова говорит, что морфологический строй речи детей дошкольного возраста включает почти все грамматические формы; он усложняется с возрастом детей. Знакомство с именем прилагательным происходит не изолированно, а в согласовании существительного и прилагательного в роде, числе, падеже. Затем идет ознакомление с полными и краткими прилагательными, со степенями сравнения прилагательных. [9, 132]



Таким образом, по мнению исследователей, развитие процесса согласования прилагательных и существительных у детей дошкольного возраста происходит постепенно в рамках развития грамматического строя речи.

Установлено, что в науке накоплен богатый материал, выдвинуты теоретические положения, часто дополняющие друг друга.

#### Литература:

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
2. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. — М., 1937
3. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика, 1954 — № 6
4. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А. Н. и Запорожца А. В. — М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. — 144 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с.
6. Жукова Н. С. Формирование устной речи. Учеб.-метод. пособие. — М.: Соц.-полит. журн., 1994. — 96 с.
7. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
8. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2000
9. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. — 256 с.

### **Развитие творческого потенциала детей с нарушением зрения как фактор, повышающий эффективность психологической и педагогической коррекции и реабилитации (по материалам работы в рамках экспериментальной площадки федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» г. Москвы)**

Чердонова Вероника Александровна, кандидат биологических наук, учитель биологии и экологии  
ГКОУ СКОШИ № 62 III-IV вида (г. Улан-Удэ)

Когда в семье рождается слепой ребенок, или ребенок с глубокой патологией зрения — все усилия родителей стремятся к устранению физического недостатка ребенка, чтобы в дальнейшем ребенок мог быть полноценным членом общества. Важно, чтобы наряду с усилиями по реабилитации ребенка, родители понимали важность всестороннего развития личности ребенка, в том числе его творческого потенциала.

Сегодня, даже к здоровому ребенку, предъявляются все более и более высокие требования. Детям-инвалидам, а также слабовидящим школьникам, приходится «держаться экзамен в жизни» наряду со зрячими детьми, а также превосходить их по многим параметрам для того, чтобы быть на одной ступени со здоровыми детьми и конкурировать с ними. Понимая это, в нашей школе педагоги стремятся к творческой реализации своих воспитанников.

Творческий подход ребенка в жизни — залог его успешности в личной жизни, конкурентноспособности на

рынке труда, таким детям легче подобрать варианты выхода из тяжелой жизненной ситуации.

Конечно, у каждого нашего ребенка творчество проявляется по-разному, у кого-то — в большей степени, у кого-то — в меньшей. Наш профессиональный педагогический коллектив развивает творческие задатки воспитанников в полной мере, находя у каждого ребенка свои творческие задатки.

Ученый-изобретатель К. Э. Циолковский приоткрывал завесу над тайной рождения творческого ума: «Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому еще неизвестные». Видимо, это и есть путь становления творческой стороны личности, путь развития изобретательского и исследовательского таланта. Наша обязанность — помочь ребенку встать на этот путь.

**Творческие способности — комплексное понятие, которое включает в себя следующие составляющие:**



- стремление к познанию;
- умение познавать новое;
- живость ума;
- умение в привычных вещах, явлениях находить нестандартное;
- стремление к открытиям;
- умение применять на практике, в жизни полученные знания, опыт;
- свободное воображение;
- фантазия и интуиция, в результате которых появляются изобретения, открытия, что-то новое.

**Приказом федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» г. Москвы № 199 от 01.11.2013 года, наша школа является Экспериментальной площадкой вышеуказанного учреждения по теме: «Развитие творческого потенциала детей с нарушениями зрения-как фактор, повышающий эффективность психологической и педагогической коррекции и реабилитации».** Трудно переоценить воспитательное и образовательное значение деятельности детей по их интересам, которая организуется и проводится в различных кружках нашей школы.

Практика работы со слепыми и слабовидящими детьми показывает, что рациональная организация внутришкольной кружковой работы способствует более глубокому и всестороннему развитию детей, помогает положительно решать задачи коррекции и компенсации различных дефектов развития.

В нашей школе действуют разнообразные кружки, занятия в которых помогают детям с патологией зрения вступить в самостоятельную жизнь — успешно интегрироваться в общество и реабилитироваться.

Система дополнительного образования творческой эстетической направленности в нашей школе представлена:

— **вокальной группой**, выступающей на различных конкурсах и смотрах на республиканском и российском уровнях;

— **хореографическим кружком** — занятия в кружке направлены на общее развитие школьников, развитие их творческих способностей, на приобретение устойчивого интереса к занятиям хореографией в дальнейшем. Учебный материал включает в себя элементы народного, эстрадного, бального танцев, объединенных в отдельные танцевально-тренировочные комплексы, игры и танцевальные композиции;

— **изостудией «Акварель»** — на занятиях в студии дети постигают основы рисунка, живописи и композиции, знакомятся с изобразительным и прикладным искусством, приобретают первый опыт в познании теории и истории искусства. Эти знания проявляются в изобразительном творчестве наших детей. Работы школьников неоднократно получали высокие оценки и занимали по-

четные места в специализированных выставках и конкурсах;

— **глиняные народные промыслы** — на занятиях нашей студии дети занимаются лепкой из глины. Они получают уникальную возможность вдохнуть жизнь в свои произведения из глины. Люди с незапамятных времен лепили из глины необходимые в быту предметы, но в руках талантливых мастеров самые обычные вещи превращались в истинные произведения декоративно-прикладного искусства. На занятиях дети учатся лепить простые изделия из глины, например, катать колбаски, делать улитки, плитку с рельефом и рисунком, знакомятся с различными фактурами изделий (звездочки, точки, кора дерева), лепят фрукты, овощи, корзиночки с цветами, колокольчики, маски, подсвечники и т.д. В процессе этих занятий у ребенка развивается творческое воображение и фантазия, улучшается моторика рук;

— **кукольный кружок «В мире сказок»** — формирует у школьников творческую активность в воспитании художественного вкуса. Занятия в кукольном кружке развивают у детей память (учащиеся, знакомясь с различными произведениями устного народного творчества, запоминают считалки, скороговорки, русские народные сказки); развиваются артистические способности детей; коммуникативность. Дети учатся работать в коллективе: помогать друг другу, поддерживать, делать одно общее дело. Игровая деятельность в кукольном кружке является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребёнка. В процессе работы в кружке происходит развитие у детей фантазии и художественного вкуса

— **ансамблем ложарей «Веснянка»** — занятия в ансамбле вырабатывают у детей чувство ритма, дети знакомятся с историей игры на ложках. Выступление ансамбля не оставляет равнодушными ни одного зрителя;

— **профессиональным самоопределением «В мире профессий»** (для старшеклассников).

За многие годы плодотворной совместной работы педагогического коллектива школы, накопилось большое количество методического материала, научно-исследовательских разработок, публицистических статей по результатам работы.

Наши талантливые и неординарные, творческие воспитанники (многие из которых были лауреатами, занимали призовые места и гран-при региональных, российских и международных конкурсов, олимпиад и фестивалей) под руководством опытных педагогов, выполнили огромное количество разнообразных творческих работ.

Для успешного развития творческого потенциала школьников, их социализации и реабилитации, наше образовательное учреждение находится в партнерских отношениях со следующими организациями и научными институтами:

№	Партнер	Мероприятия	Результат
1	Филиал № 5 МУ ЦБС	Литературная композиция «Славим тебя, учитель!» Экологический вечер «Я дышу, а значит, я живу!», «Чудо-озеро Байкал» «Пожизненный плен» — профилактика наркомании — 3 встречи «Найди себя» — встреча с психологом	Развитие творческого потенциала учащихся. Сотрудничество на протяжении 5 лет, проведение совместных мероприятий, проведение мастер-классов по работе кукольного театра. Широкая профилактическая работа по ЗОЖ, экологии.
2	Кафедра «Социальные технологии» ВСГТУ	Семинар «Практика работы учреждений социализации и интеграции инвалидов в общество»	Проводится ежегодно, с посещением школы студентов — будущих социальных работников, обмен опытом и разработка методической основы для развития творческого потенциала детей, реабилитационной и социальной работы.
3	Кафедра педагогики и психологии РИ-КУиО	Семинары для слушателей курсов профессиональной подготовки «Логопедия»	Проводится ежегодно, с посещением школы слушателей-педагогов школ республики, обмен опытом в области дефектологии, в том числе — по творческой реализации школьников.
4	КДЦ «Рассвет»	Республиканский конкурс творчества для детей с ограниченными возможностями здоровья «Весенний перезвон» и др.	Успешное проведение мероприятий, активное участие учащихся СКОУ республики, привлечение спонсоров, развитие творческого потенциала детей.
5	Улан-Удэнская МО ВОС	Выезды детей с концертами ко Дню пожилого человека, ко Дню инвалида Встреча с владельцами собак-проводников.	Социализация и реабилитация учащихся, знакомство с успешными и состоявшимися инвалидами по зрению, творческая самореализация.
6	МАОУ ДОД Детская школа искусств № 3	Посещение концертов к Новому году, ко Дню Победы, отчётного концерта	Совместная творческая деятельность
7	Республиканская специальная библиотека для слепых	Республиканский конкурс на лучшего чтеца по Брайлю Мероприятие к 200-летию Луи Брайля Викторина «В гармонии с природой» и др. мероприятия	Ежегодное участие учащихся с поощрением грамотами, дипломами и призами
8	Профилактический центр «Миллениум»	Оказание услуг парикмахеров	Выезд в СКОШИ № 62 1 раз в месяц. Учащиеся сами моделируют прически, мастера-исполняют проекты.
9	МУК № 1	Допрофессиональная, профессиональная подготовка массажистов, медсестёр, медбратьев	Учащиеся получили свидетельства о допрофессиональном образовании
10	Станция защиты леса РБ	Совместная научно-исследовательская проектная деятельность	Договор о сотрудничестве. Экскурсии, лекции, беседы. Творческие выставки работ учащихся по Проекту «Мониторинг за состоянием зеленых насаждений города Улан-Удэ». Выставка экологических экспресс-плакатов.
11	БГСХА	Совместная научно-исследовательская проектная деятельность	Лекции научных сотрудников по теме Проекта «Мониторинг за состоянием зеленых насаждений города Улан-Удэ».
12	Комитет по благоустройству г. Улан-Удэ	Совместная научно-исследовательская проектная деятельность	Консультационная, организационная помощь при выполнении Проекта «Мониторинг за состоянием зеленых насаждений города Улан-Удэ».
13	Федеральное государственное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования	Совместная научная деятельность	Научно-методическая, научно-практическая и информационная поддержка по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии, в том числе по развитию творческого потенциала.

В рамках работы, проводимой в статусе Экспериментальной площадки федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» г. Москвы, в ноябре 2013 года был проведен творческий конкурс наших учащихся: «Сказки Матушки-природы».

**Цель мероприятия:** — Активизировать интерес учащихся к биологии, природоведению и экологии в целом, способствовать выработке навыков творческой работы, развития познавательного интереса; выявить творческие способности и поддержать одаренных детей, создать условия для взаимодействия учащихся, родителей и педагогов с целью эффективных форм; воспитывать стремление участников конкурса к творческому самовыражению; выражение накопленных знаний умений и навыков в области биологии, экологии и природоведения в форме сказки; развивать умения учащихся выражать свои мысли и отношение к природе через изображение и творческие работы.

**Участники:** Учащиеся подготовительной группы, 1–10 классов.

**Предъявляемые требования к работам:**

для участия в конкурсе принимались авторские (не из интернет ресурсов) творческие работы — сказки о природе, животных, растениях, биологических процессах и явлениях. К каждой творческой работе необходимо было приложить «отражение» биологической сказки в виде иллюстрации — фотографии, рисунок, поделка, аппликация и др.

**Участники конкурса, представившие лучшие работы, отмечены дипломами. Лучшие творческие работы будут изданы в школьном методическом пособии «Творческая копилка школы-интернат № 62 III-IV вида».**

Представляем некоторые творческие работы учащихся, победивших на конкурсе «Сказки Матушки-природы».

**Палеев Никита, дошкольная группа, руководитель: Сафронова Л. Н.**

**СКАЗКА «ВОЛШЕБНИЦА-ОСЕНЬ»**

В гости к нам пришла волшебница по имени Осень, такая озорная, красивая и со своим сказочным настроением. Однажды волшебница Осень задумала немного пошалить и позвала она своего брата-озорника по имени Ветер.

— Ветерочек, не мог бы ты немного подуть на деревья, чтобы с них осыпались эти прекрасные разноцветные листочки? — попросила Осень.

— Да, Осень, могу. Ты же знаешь что это моя самая любимая шалость, — ответил Ветер, и принялся сдувать листья с деревьев.

Осень стала собирать эти листочки в свой волшебный мешочек. А когда мешочек заполнился, Осень потрясла его и из волшебного мешочка вылетела красивая птичка (рис. 1).

Осень решила назвать эту птичку своим именем, и наделила птичку умением исполнять желания. **Но желания она исполняла только тем детям, кто сделает ее портрет из осенних разноцветных листочков.**

**Грешилов Саша, 4 класс, руководитель: Соболева М. С.**

**ДВА ДЕРЕВА**

Жили-были возле дома в огороде два дерева. Наступила зима. Вьюга сломала веточку у клёна. Мальчик наладил веточку.

Наступила весна. Мальчик убрался в огороде. Зацвела черёмушка и веточка у клёна зажила (рис. 1).

Пришло лето. Созрели ягоды. Мальчик собрал урожай с родителями. И ягодки у черёмухи тоже собрали, а потом благодарили черёмушку за вкусные пироги.



Рис. 1. «Птица Осень», работа выполнена в технике «аппликация» из осенних листьев





Рис. 2. Черёмушка. Работа выполнена в технике барельеф, пластилин.

**Аюшеева Лена, 5 класс, руководитель: Салихова Н. А.**  
**ЛЕН**

Лен цвел чудесными голубыми цветами. Мягкими и нежными. Дождь поливал его, а солнце нежило и ласкало как маленьких детей.

— Солнышко меня веселит и оживляет, дождик питает и освежает. Ах, какой я счастливый! Говорят, что я уродился на славу! Право, я счастливее всех! Это так приятно, что и я пригожусь на что-нибудь.



Рис. 3. Иллюстрация к сказке «Лен» (Рисунок выполнен цветными карандашами)

И вот однажды пришли люди. И вырвали лен с корнем. Потом его положили в воду, затем держали над огнем.

Что с ним только не делали: мяли, тискали, трепали, чесали — всего не упомнишь. Сначала он оказался на прялке, а затем на ткацком станке! И вот из него вышел кусок замечательного холста.

— Вот уж не думал, не гадал! Как же мне везет! Вот счастье-то! Какой же я теперь крепкий, мягкий, белый и длинный. Это даже лучше, чем просто в поле расти.

Затем его резали, кроили, кололи иголками. Нельзя сказать, чтобы это было приятно. Зато из холста несколько пар белья вышло!

— Да ведь, это же настоящее счастье! Я приношу пользу миру!

Прошли годы. Белье изнашивалось. Его разорвали на тряпки. Потом принялись рубить, мять, варить, тискать... И гляди — тряпки превратились в тонкую белую бумагу.

— Вот, сюрприз так сюрприз — сказала бумага. На мне можно писать. Какое счастье!

И бумага отправилась в типографию. На ней напечатали текст. Отдельные листы собрали, связали вместе и положили на полку.

— Вот это дело! Теперь я буду нести людям радость и знание. Как я счастлива!

Но в один прекрасный день бумагу взяли да и сунули в печь.

— Теперь я поднимусь прямо к солнцу! — сказала пламя.

Когда пламя погасло, в печи осталась зола. Ее выгребли и вынесли в поле, на котором на следующий год посеяли лен.

— Самое чудесное, что жизнь не кончается. Я знаю это, и поэтому я счастливее всех!

**Шулыма Владислав, 5 класс, руководитель: Крапина А. В.**

### **ЦАРИЦА-ПРИРОДА**

Жила-была одна планета. Она была очень красивая. На ней были высокие горы, синие моря, чистые, как слеза, реки, голубое небо и разные удивительные растения.

Жили на этой планете разные звери, птицы, и насекомые. Управляла там Царица природа. Она очень любила своих подданных и мир, в котором находится планета, а ее жители почитали ее как богиню, берегли ее и ценили.

Однажды Царица Природа создала человека, который должен был быть защитой и опорой братьям своим меньшим. Она дала ему возможность добывать себе еду, чтобы не умереть с голоду, шить одежду, чтобы уберечься от холода и палящего солнца, построить дом, чтобы уберечься от ненастья и опасности. И, самое главное, она дала ему разум, чтобы был он хозяином на этой замечательной планете.

Сначала именно так и было. Но со временем, человеку этого показалось мало. Он требовал все больше, больше, больше от Царицы Природы. Она все давала, давала, давала.

Однажды на этой планете появился Антиэколог. Он хотел уничтожить Царицу Природу, и сделать он это хотел

не своими руками, а руками того, кого больше всего она любила — руками человека. Познакомив человека с жадностью, алчностью, жестокостью и безразличием, Антиэколог многие годы наблюдал со стороны как гибнет та, кто отдавал своему любимцу все, что у нее было. Наблюдал и смеялся над людской глупостью.

Постепенно у него появились союзники — мусор, грязь, отходы производства, газ, радиация. Собрав свое войско, Антиэколог обратился к ним с речью: «Человек считает себя хозяином на этой планете, по-хамски к ней относится. Безалаберность человека губит природу. Все меньше становится птиц, животных и насекомых. С каждым годом миллионы тонн мусора появляются из-за деятельности человека. Мы чувствуем свое превосходство, и нам надо стать хозяевами этой планеты, а человек должен погибнуть или, подчинившись нам, улететь на другую планету для расширения нашего Царства. И мы должны приложить все силы для выполнения этой задачи.

И тогда Царица Природа созвала всех зверей для защиты леса, водоемов.

Бегемоты охраняли водопады. Белочки охраняли кедровые и грецкие орехи. Медведь охранял лес с северной стороны. А лев охранял лес с южной стороны

**Лобанова Ольга, 9 С класс, руководитель: Ерофеева Л. Г.**

### **СКАЗКА, КАК ПОСПОРИЛО ДЕРЕВО С ЦВЕТКОМ**

Стояло в поле дерево, а рядом с ним рос красивый цветок (рис. 1). Как-то раз произошел спор между деревом и цветком — кто же важнее из них и кто приносит больше пользы.

«Я», — сказала дерево, «потому что я большое, у меня много листьев, благодаря ним я вдыхаю углекислый газ, а выдыхаю кислород. Кислород нужен всем людям и животным».

«Нет», — закричал цветок, «Я, я важнее и нужнее, потому что я тоже очищаю воздух, а еще я красив и ароматен. Без цветов не проходит не одного праздника, я несу людям красоту и радость».

А дерево выслушало, что говорил цветок и говорит — «Посмотри какая у меня большая крона в ее тени можно спрятаться от солнца и дождя, а под твоей листвой спрятаться могут только букашки».

«Да, мои листья не такие большие и не так их много», — говорит цветок. «Под моими листьями прячутся маленькие жучки и паучки им тоже нужна помощь, а еще пчелки собирают мед с моих цветов, который очень полезен».

А в это время под деревом отдыхал человек и слышал спор дерева и цветка и решил рассудить их спор.

«Зря вы спорите, вы оба важны в природе, без вас не был бы такой чистый воздух, негде было бы жить птицам и насекомым. Чтобы рисовали художники, о чем бы писали поэты, если не было бы вас. Вы нам нужны и вы оба полезны живите дружно и не ссорьтесь». Так спор был решен.





Рис. 4. «Полевой цветочек»



Рис. 5. Коллективная ручная работа, выполненная Лобановой Олей и Дашиевым Чингисом

Каныбекова Тумар, 9 класс, руководитель: Сафронова Л. Н.  
МОДНИЦА-ЧАРОВНИЦА



Рис. 6 «Красавица Осень», работа выполнена в технике «аппликация из осенних листьев»

Автор: Гуранова Наташа. 7 класс, руководитель: Пономарева Г. Г.  
ТРИ ДЕРЕВА И МАЛЕНЬКАЯ ДОЧЬ БЕРЕЗКИ



Рис. 7. Поделка из бумаги

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Учебно-исследовательская деятельность студентов как условие становления субъектности будущего учителя

Алексеев Александр Яковлевич, зам. директора по НМР  
ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский педагогический колледж» (Челябинская обл.)

В современном обществе растёт спрос на инициативного и творческого педагога, способного к самостоятельному построению собственной профессиональной деятельности на всех ее этапах (от целеполагания, выбора путей реализации и осуществления задуманного до осмысления достигнутого и коррекции деятельности в случае необходимости). Перед системой профессионального педагогического образования стоит задача максимального раскрытия и развития активного, преобразовательного творческого потенциала каждого студента, его качеств как личности, субъекта деятельности, индивидуальности.

В нашем исследовании создания условий для формирования субъектности будущего учителя мы опираемся на концепцию субъектности, разработанную Е. Н. Волковой, которая трактует субъектность через отношение человека к себе как к деятелю, через принятие того, что субъектность предполагает такое отношение не только к себе, но и к другим людям, особенно к своим ученикам [6, с. 3].

Восприятие и понимание себя деятелем собственной жизни, определяющим свои условия существования и развития невозможно без проявления творчества как высшего проявления субъектности. Алексеев Н. Г., Обухов А. В., Фомина Л. Ф. пишут, что исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [4, с. 108].

Для студента педагогического колледжа исследование есть деятельность, претендующая на профессиональную компетентность, позволяющую ему самореализоваться на высококонкурентном образовательном рынке в изменяющихся условиях модернизации образования.

Как известно, выделяют научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность студентов. Последняя является одной из важнейших форм учебного процесса.

Учебно-исследовательская деятельность — особый вид интеллектуально-творческой деятельности, поро-

ждаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. В Златоустовском педагогическом колледже приобщение студентов к научному исследованию осуществляется на всём протяжении обучения.

Студенты первых и вторых курсов включаются в научную деятельность через знакомство с методами учебного исследования, подготовку сообщений и докладов, индивидуальные предметные задания, проектную деятельность, написание рефератов, введение элементов творческого поиска при выполнении лабораторных и практических работ в рамках учебных дисциплин общепрофессионального цикла.

Согласно Федеральным государственным стандартам выполнение курсовой работы студентов ведётся на третьих и четвёртых курсах и рассматривается как вид учебной работы по дисциплинам профессионального цикла или профессиональному модулю (модулям) профессионального цикла, с целью:

- систематизации и закреплении полученных теоретических знаний и практических умений по общепрофессиональным дисциплинам, междисциплинарным курсам профессиональных модулей;
- углубления теоретических знаний в соответствии с заданной темой;
- формирования умений применять теоретические знания при решении поставленных вопросов;
- формированием умений использовать справочную, нормативную, методическую и правовую документацию;
- развития творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- подготовки к итоговой государственной аттестации выпускника.

Вершиной учебно-исследовательской деятельности студента в системе среднего профессионального образования является выполнение выпускной квалификационной работы. Согласно ФГОС нового поколения ВКР — это самостоятельная учебно-исследовательская работа студента, выполненная им на выпускном курсе, оформленная с соблюдением необходимых требований и пред-



ставленная по окончании обучения к защите перед государственной аттестационной комиссией.

Учебно-исследовательская деятельность с использованием системного, компетентностного подходов является основой для формирования субъектности будущего учителя, которая в Златоустовском педагогическом колледже ведётся в рамках экспериментальной деятельности.

Основой для формирования субъектности студентов колледжа стала деятельность педагогического коллектива по направлениям экспериментальной площадки: внедрение современных образовательных технологий в образовательный процесс колледжа, разработка, внедрение и сопровождение индивидуальной траектории личностного и профессионального роста студентов. Концептуально работа по данным направлениям в долгосрочной перспективе опирается на модель выпускника, которая разработана на основе стратегической карты компетенций Златоустовского педагогического колледжа. Стратегическая карта компетенций представляет собой развёрнутый перечень общих компетенций что позволяет выстраивать стратегию развития Златоустовского педагогического колледжа, максимально задействовать интеллектуальный и творческий потенциал студентов и преподавателей.

Формирование субъектности будущего учителя посредством учебно-исследовательской деятельности можно наглядно продемонстрировать через отдельные профили общих компетенций стратегической карты, в частности, через профили ОК 4. «Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного роста». Профиль «умение критически оценивать и эффективно отбирать информацию из различных информационных источников в соответствии с поставленными задачами профессионального и личностного развития личности» формируется практически на всех этапах учебного исследования. Поскольку именно критическая оценка информации с точки зрения объективности относительно объекта и предмета исследования

приводит к верному определению методологического аппарата, формированию содержательного компонента исследования, логичному окончанию работы. «Умение превращать информацию в знания, эффективно хранить, преобразовывать, применять полученные знания» формируется на различных этапах исследования и характеризует манипулятивные составляющие со знанием. Профиль «способность к поддержанию широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам научной, профессиональной и педагогической деятельности» раскрывает экстравертированную направленность научного знания, исследования и мотивирует студентов на общение.

Посредством курсового проектирования студенты колледжа формируют такие профили компетенций, как: «способность планировать (исследовать, проектировать, моделировать, прогнозировать) конкретную профессиональную деятельность», «умение гибко и эффективно перестраивать методы решения профессиональных задач в соответствии с предполагаемым конечным результатом» — ОК 2; «готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели» — ОК 3; «умение вести дискуссию, склонять людей к своей точке зрения» — ОК 6 [7, 3].

Через выполнение и защиту выпускной квалификационной работы происходит формирование «умения чётко, ясно, творчески формулировать цели, задачи и основные направления предстоящей работы» — ОК7; «интернальность (видение в самом себе причин удач-неудач)», «владение технологиями самоменеджмента» — ОК 8 и т.д. [7, 3].

Направленная учебно-исследовательская деятельность студентов создает условия для саморазвития личности, позволяет реализовывать творческий потенциал, помогает обучающимся самоопределиваться и самореализоваться, что, в конечном счете, способствует формированию субъектности выпускника Златоустовского педагогического колледжа — будущего учителя.

#### Литература:

1. Карасева Ирина Викторовна. Диссертация по педагогике 13.00.01 для написания научной статьи или работы на тему: Формирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе системного подхода/ [Текст]. 4.05. 2007.
2. Нехорошкова С.И. Учебно-исследовательская работа в среднем специальном учебном заведении: методическое пособие/С.И. Нехорошкова, А.С. Ватушкин. И.Ю. Матчина. -Архангельск: ГОУ СПО «Архангельский лесотехнический колледж Императора Петра I», 2006. -4 9 с.
3. Компетентностный подход в МГИМО: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://inno.mgimo.ru/>
4. Леонтович А.В. Исследовательская деятельности учащихся (сборник статей) [Текст]/ А.В. Леонтович. — М.: МГДД (Ю)Т, 2003. — 110 с.
5. Попов В.В. Программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе элементов системного подхода. [Текст]. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2003 г.
6. Приказ Министерства образования и науки № 01/733 от 11.03.2013 г.
7. Стратегическая карта компетенций ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский педагогический колледж».

## Использование социоигровой деятельности для решения дидактических задач процесса обучения

Власова Юлия Анатольевна, методист

ГБОУ СПО СО «Екатеринбургский экономико-технологический колледж»

*В представленной статье показан потенциал социоигровой деятельности для решения дидактических задач процесса обучения. Выявлено влияние социоигровой деятельности на формирование учебной мотивации студентов профессиональной образовательной организации по дисциплине «Химия».*

**Ключевые слова:** профессиональная образовательная организация, социоигровая деятельность, мотивация, компетенции.

В современной жизни, особенно в производственной деятельности человека, знание химии имеет исключительное значение. В то же время, возрастающий объем информации, непрерывное обновление учебных дисциплин привели к тому, что интерес к химии снизился у учащихся еще в школе. Отсюда — нежелание изучать учебные и научные тексты по химии и отсутствие умений и навыков воспринимать их в целом у студентов колледжей.

Контингент колледжей и техникумов также отличается тем, что в основном сюда поступают учиться те, кто с трудом окончили неполную среднюю школу или учились слабо. Получается, что для менее подготовленных студентов на усвоение программы даётся меньше времени. У многих студентов отсутствуют мотивация к обучению и потребность к самосовершенствованию.

Это обуславливает слабые знания студентов по дисциплине «Химия» и низкую мотивацию к её изучению в колледже.

В связи с этим становится актуальным совершенствование форм и методов обучения химии, которые стимулируют мыслительную деятельность студентов 1 курса колледжей, развивают их познавательную и творческую активность, учат использовать химические знания на практике.

В решении данных проблем при организации занятий по химии может найти свое место социоигровая деятельность, которая способна выступать в качестве действенного средства обучения, не допускающего перегрузок студентов, не вызывающего отрицательного отношения к учебе, а также благоприятно действующая на здоровье студентов.

Термин «социоигровой» состоит из двух частей: **социо** — обозначает малый социум (работа малыми группами); **игровой** — игровую деятельность (добровольную, увлекательную, протекающую в обществе сверстников, с принятием «железных» игровых правил, с двигательной активностью, с непредсказуемостью — т.е. интерактивную).

Значение игры, наиболее позднего вида деятельности, появившегося в ходе эволюции человека, активно изучалось многими отечественными психологами. Так,

Л.С. Выготский подчеркивает, что игра — это живой социальный коллективный опыт личности, и в этом отношении она представляет собой незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений [1]. С.Л. Рубинштейн выдвигает положения, определяющие сущность игры: мотивы игры — многообразное переживание, значимое для играющего; игровое действие — реализация мотивов игры независимо от средств и способов действий, что и обуславливает противоречие между ростом потребности и запросов и ограниченными возможностями личности [2]. О значении игры в жизни человека наиболее подробно изложено в трудах Д.Б. Эльконина — специалиста по изучению сюжетно-ролевой игры в онтогенезе.

Психологи относят игру к интрогенному поведению, т.е. поведению, обусловленному такими факторами личности, как потребности и интересы, в отличие от экстрогенного, определяемого внешней необходимостью. Своеобразие игры в отличие от других форм интрогенного поведения в том, что «игра является генеральной формой поведения: все формы экстрого поведения могут составить содержание игры» [3].

Эту мысль подчеркивает Д.Б. Эльконин, называя игру формой моделирования социальных отношений [4]. Именно эта особенность игровых действий и операций, выполняемых играющими, делает ее эффективным средством обучения, средством формирования позитивных качеств личности. При активизации на занятиях таких форм учебного взаимодействия создаются условия для латентного научения, в основе которого лежит потребность в новой информации, проявляющейся в форме исследовательского поведения и характеризующегося любопытством.

Игры на занятиях в профессиональных образовательных организациях используются разные. Но общее в этих играх то, что любая игра в рамках занятия имеет своё начало и свой конец, часто не совпадающий с завершением занятия, она используется преподавателями как один из его элементов. Поэтому по окончании игры студенты понимают, что один из этапов занятия завершился, и на следующем этапе занятия будет что-то другое (дискуссия, в которой участвуют самые активные студенты, самостоятельная работа и т.д.). Игра на занятии как та-



ковая нередко из увлекательного процесса превращается в чисто механическое выполнение студентами определённых действий, заданных преподавателем, отчего изменяется мотивация студентов, рассеивается внимание, возрастает их незаинтересованность. Таким образом, студенты понимают, что игра превращается в псевдоигру. В результате такой педагогический приём как игра на уроке не даёт положительных результатов, а приводит к незаинтересованности студента. Уровень внимания падает, обучаемому становится скучно, так как ситуация воспринимается как навязанная учителем.

Чтобы избежать этого, учёными в 80-х годах XX века было разработано новое направление — «социоигровая педагогика» — т.е. педагогика, основанная на взаимодействии учащихся в микроколлективах, а также взаимодействии микрогрупп между собой посредством игры. Впервые в педагогику термин ввел Е. Е. Шулешко. «Социоигровой стиль в педагогике» получил такое название в 1988 году. Он родился на стыке гуманистических направлений в театральной педагогике и педагогики сотрудничества, которая уходит корнями в народную педагогику. Идея социоигровой педагогики уходит корнями в разработки Александра Нила («Саммерхилл — воспитание свободой») и С. Л. Соловейчика («Учение с увлечением»). Отголоски зарождающейся социоигровой педагогики можно найти и в Павлышевской школе Сухомлинского.

Насущная необходимость социальных изменений в обществе подвигла многих педагогов на поиски нового уровня демократизации и гуманизации педагогического процесса. Так, усилиями известного психолога Е. Б. Шулешко, педагога-новатора Л. К. Филякиной и театральных педагогов А. П. Ершовой и В. М. Букатова возникло новое, а скорее хорошо забытое старое направление — социоигровая педагогика [5].

Для лучшего представления влияния социоигровой деятельности на повышение эффективности обучения целесообразно выделить три наиболее значимые и обязательно присутствующие функции социоигровой деятельности — воспитывающую, образовательную, развивающую. Кроме того, важнейшее значение имеет такое свойство социоигровой деятельности, как формирование учебной мотивации.

В начале подготовки или проведения занятия с помощью приемов социоигровой педагогики необходимо формировать учебную мотивацию, что способствует повышению результатов обучения, так как для положительного результата необходимо, прежде всего, знание предмета. В ходе проведения занятия развиваются разносторонние мотивы детей. Одних привлекает игровой мотив — соревнование, они много фантазируют или увлекаются азартной обстановкой. Для других главный мотив — познавательный.

Безразличие к учёбе в игровой ситуации исчезает потому, что появляется азарт, желание быть первым, в игровую деятельность включаются даже самые пассивные ученики. Но чтобы победить, необходимы знание изуча-

емого материала, а также сообразительность, умение сопоставлять, анализировать, делать выводы и т.д.

Важным фактором формирования ключевых компетенций в ходе занятия с использованием социоигровых приемов служит театрализация, когда студентам выдаются карточки с реагирующими веществами, им необходимо написать полностью химическую реакцию и показать инсценировку механизма протекания реакции с помощью театральной постановки.

В ходе выполнения задания происходит моделирование и таких человеческих качеств, как дружба, любовь, верность, предательство, изобретательность, коммуникативность, предприимчивость в различных ролевых ситуациях.

Даже если театрализация является лишь небольшим фрагментом занятия, то и тогда она способна стать важнейшим образовательным фактором. Именно эти фрагменты ребята вспоминают и обсуждают, когда занятие закончится. Любая театрализация вносит в обучение радость, уверенность, что всё будет понятно, интересно, увлекательно, как в детективном сериале.

Именно в театрализации наиболее полно проявляется принцип полифонии, вот где легко поймать сразу 133 зайца. Это и расширение кругозора студентов, и осуществление межпредметных связей, и развитие речи, и развитие культуры отношений. Это активизация умений применять знания, пробуждение и развитие актёрских способностей, развитие способности жить в обществе, развитие способности быть человеком.

Одной из функций социоигровой деятельности служит *образовательная функция*, которая является основной потому, что содержит дидактическую цель. В игровой ситуации дидактическая цель ставится перед студентами в форме игровой задачи. Студенты в период её выполнения усваивают общие принципы работы с учебным материалом и используют эти умения при решении других задач, где эти знания и умения применимы.

*Воспитывающая функция* социоигровой деятельности проявляется через воспитание положительного отношения к предмету, желание изучать химию, трудолюбие и усердие в познании нового. При правильной организации социоигровой деятельности у учащихся формируется умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения.

В игре получают своё развитие такие качества личности, как сила воли, целеустремлённость, активность, динамичность, продуктивность мышления, вера в собственные силы, проявляются такие черты характера, как взаимовыручка и товарищество. Даже самые пассивные учащиеся прилагают все усилия, чтобы не подвести товарищей в групповых играх.

Социоигровая деятельность выполняет также *развивающую функцию*. В целом процесс усвоения знаний по химии для студентов является нелёгким и напряжённым трудом, постоянно требующим внимания, хорошо развитой памяти, напряжённых усилий, максимальной интеллектуальной работы. Таким образом, ребёнок познаёт мир

Таблица 1

Мотивация	Компетенции
Внешняя	Творческие
Эмоционально-психологическая	Социальные
Учебно-познавательная	Эмоционально-психологические
Самосовершенствования	Самосовершенствования
Творческая	Регулятивные
Социальная	Учебно-познавательная

Таблица 2

Результаты исследования после изучения блока тем «Углеводороды»

Мотивация	Компетенции
Социальная	Социальные
Внешняя	Творческие
Учебно-познавательная	Учебно-познавательные
Творческая	Самосовершенствования
Самосовершенствования	Эмоционально-психологические
Эмоционально-психологическая	Регулятивные

Таблица 3

Уровень знаний при изучении блока тем «Углеводороды»

Группы	Абсолютная успеваемость	Качественная успеваемость	Средний бал
Экспериментальная группа	95 %	52 %	3,6
Контрольная группа	88 %	47,6 %	3,3

и развивается в специально созданных для этого игровых условиях. Чем увлекательнее организованы эти условия, тем полнее, шире происходит его развитие и совершенствование, т. е. обучение служит не только усвоению знаний, но и развитию учащихся, а это, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения химии.

Для выяснения уровня мотивации и уровня сформированности ключевых компетенций в сентябре 2010 г. проведено анкетирование студентов первого курса автомобильного отделения ФГОУ СПО «Екатеринбургского автомобильно-дорожного колледжа». Для определения структуры учебной мотивации использовалась адаптированная методика Г. П. Карповой, а для определения сформированности ключевых компетенций методика Э. Э. Сыманюк и А. М. Павловой.

Студентам нужно было оценить значимые причины, по которым они занимаются изучением дисциплины «Химия», и результаты сформированности ключевых компетенций. Они выстроились в порядке убывания следующим образом (табл. 1).

Учебно-познавательная мотивация находится выше, чем компетенция, значит, у студентов есть желание изучать дисциплину «Химия», но учебные навыки для изучения химии у них не сформированы. Творческая мо-

тивация находится чуть ниже компетенции, что говорит о малой заинтересованности в школе предметом «Химия».

Рассмотрим в динамике уровни мотивации и формирования ключевых компетенций в этих же группах после изучения блока тем «Углеводороды» по органической химии (данный блок является основой для изучения студентами профессиональной дисциплины «Эксплуатационные материалы») с применением на занятии социогровой деятельности (табл. 2).

В ходе применения социогровой деятельности при изучении блока тем «Углеводороды» по органической химии на занятиях химии удалось повысить социальную и творческую мотивацию студентов. Повышение учебно-познавательной компетенции говорит о том, что студентам интересно изучать дисциплину «Химия».

В ходе применения социогровой деятельности при изучении блока тем «Углеводороды» по органической химии, можно сделать следующий вывод о том, что у студентов первого курса повысилась мотивация к изучаемой дисциплине, это подтверждается контрольными измерениями уровня знаний после изучения блока тем «Углеводороды» в экспериментальной и контрольной группах (табл. 3).

Следовательно, социогровая деятельность через учебную мотивацию, обучающую, воспитывающую

и развивающую функции способствует решению дидактических задач процесса обучения — образовательных, воспитывающих и развивающих. Социоигровую деятельность следует шире применять в процессе обучения, причём систематически, а не от случая к случаю. Лишь

систематическое целенаправленное использование социоигровых приемов может дать определённые результаты как в изменении основных качеств личности студента, так и в результативности учебной деятельности и в обучении в целом.

#### *Литература:*

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/ психологический очерк: книга для учителей/ Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 193 с.
2. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психики / С. Л. Рубинштейн. — М.: АПН СССР, 1969. — 354 с.
3. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. — М.: Наука, 1966. — С. 334–339.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры/ Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
5. Шулешко Е. Е., Ершова А. П., Букатов В. М. Социо-игровые подходы в педагогике. — Красноярск: Краевой институт усовершенствования учителей, 1990. — 116 с. ).
6. Нилл Александр. Саммерхилл — воспитание свободой [Текст]/ Александр Нилл — М: «Педагогика — Пресс», 2000. — 296 с.
7. Соловейчик, С. Л. Учение с увлечением [Текст]/ С. Л. Соловейчик — М: «Детская литература», 1979. — 69 с.
8. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта работы в сельской средней школе [Текст]/ В. А. Сухомлинский. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — 396 с.
9. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников: (Методические рекомендации). Екатеринбург: УрГПУ, 2000. — 39 с.

## **Проектный метод как средство развития творческого и научно-исследовательского потенциала студентов ссуза на занятиях секции «Школа лидера»**

Галкина Мария Викторовна, педагог-психолог

Саратовский техникум железнодорожного транспорта — филиал Самарского государственного университета путей сообщения»

*Расскажи мне и я забуду, покажи мне, и я запомню,  
дай мне действовать самому, и я пойму.*

*Древняя китайская мудрость*

**В** нашу эпоху, основной источник прогресса человечества смещается в область новых технологий и работ, ощутимо возрастает значимость творческого и интеллектуального потенциала, работа с талантливой и креативной молодежью выходит на первые позиции современного образования.

Современное общество ставит перед собой задачу подготовки выпускников школ, ССУЗов и ВУЗов, способных:

— гибко и быстро адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, применять на практике для решения возникающих проблем самостоятельно приобретать знания, чтобы иметь возможность найти в социуме свое место;

— самостоятельно мыслить, анализировать и осознавать, как знания могут быть применены в профессиональной и практической деятельности; быть способными генерировать и воплощать в жизнь новые идеи, творчески мыслить;

— грамотно работать с разнообразными источниками информации;

— быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать в группе;

— уметь самостоятельно работать над развитием своего интеллекта и культурного уровня.

Все это критерии творческого, креативного отношения и подхода к жизни. Человек — саморазвивающееся существо. Человек развивает, обучает и воспитывает себя сам. Но этот процесс не может происходить сам по себе, нужен учитель, наставник, педагог. Но нужен он, не как «палка», «указующий перст», «тиран», «надзиратель», «скульптор», а как помощник, опора, защитник, советник и образец для подражания.

В настоящее время изучаются различные подходы приобщения учащихся к творчеству. Одним из таких подходов и является, на мой взгляд, проектный метод. Он позволяет отойти от авторитарности в обучении, всегда

ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода студенты не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных, профессиональных и практических задач.

Я хочу рассказать о применении метода проектов во внеурочной деятельности, так как активно применяю его в работе студенческого научного кружка «Школа лидера». Студенты работают над научно-исследовательскими проектами социальной направленности и конечной целью всех наших работ, является их практическая значимость. Таким образом, у учащихся развиваются еще и навыки волонтерской деятельности.

Организация проектной деятельности во внеурочное время имеет ряд преимуществ. Здесь больше свободы в выборе тем проектов, нет ограничений по времени их выполнения. Познакомившись с методом проектов на моих уроках или уроках других педагогов, студенты смелее берутся за научно-исследовательскую работу по различным темам, со знанием дела выполняют её и успешно защищают свои проекты на любом уровне. На начальном этапе работы в секции «Школы лидера», помимо различного психологического тестирования (которое очень нравится студентам), я провожу анкетирование для выявления проектных умений, текст анкеты представлен в Приложении 1.

Практическая направленность проводимого анкетирования, заключается в следующем.

**Анализ оценки учащимися уровня владения проектными умениями на начало выполнения проекта позволяет:**

- спланировать мотивированную целенаправленную и индивидуальную работу с учащимися при выполнении тематического проекта;
- организовать на занятиях секции формирование общеучебных умений и компетенций, являющихся основой проектных.

**Сравнительный анализ результатов оценки проектных умений учащихся до и после проекта позволяет:**

- сделать выводы о динамике (положительной или отрицательной) развития проектных умений вследствие выполнения проекта;
- целенаправленно отрабатывать проектные умения, которые вызывают затруднения.

Однако не всегда просто подготовить исследовательский проект: надо заинтересовать учащихся (помочь выбрать интересную тему), вместе с ними подобрать соответствующую научную литературу, научить работать с книгами, просмотреть в Интернете материалы по теме. И самое главное — заставить подростков поверить в свои силы, доказать, что его выступление будет самым интересным, донести значимость и пользу практического применения их проекта, найти верную мотивацию.

Я не перечисляла в своей статье классических моментов в работе с проектами, так как они хорошо из-

вестны и давно используются моими коллегами, а подчеркнула только то, что считаю необходимым дополнением в специфике своего подхода: исследование, с помощью анкетирования, в начале и в завершении работы над проектом, а так же, практическое применение выполненного студентами исследования.

Проекты социальной направленности, выполненные учащимися и ими же реализуемые, вместе с творческим развитием помогают росту личностных и нравственных качеств, способствуют передаче традиций из поколения в поколение. А самое главное приносят пользу. Когда проект воплощается в жизнь самими студентами, получается, что всю информацию по теме проекта: профилактические мероприятия, входящие в его рамки, исследования, занятия, обучающие моменты, участники мероприятий получают от своих ровесников. Следовательно, степень доверия и результаты претворения проектов, приносят значимые достижения, то есть, работа студентов приносит видимые и для них и для окружающих результаты. Необходимо, конечно, во всем этом, постоянная помощь и советы педагога, руководителя проекта.

В подтверждение вышесказанного, привожу график изменения личностных характеристик студентов, участников секции «Школа Лидера». Анализ диагностики уровня воспитанности студентов проведен в динамике, по методике профессора Рожкова М.И, адаптированной для учащихся ССУЗов с целью выявления показателей уровня развития, нравственной воспитанности учащихся, социальной адаптированности, активности, автономности их отношения к Отечеству и природе.

На графике виден, рост показателей всех личностных характеристик, что доказывает важность применения проектного метода в работе со студентами.

Огромное значение практического применения результатов проектного метода я поняла на второй год работы со студентами. Когда участники разработанных на основе исследований мероприятий, благодарили авторов работ за пользу занятий, за полученную интересную информацию и т.д. А сами авторы были заинтересованы в дальнейшей работе, привлекая своим примером новых учащихся. Показатели применения видны на диаграмме результативности работы с проектным методом в секции «Школа Лидера» по годам.

**Таким образом, общая идея организации проектной деятельности во внеурочное время следующая** — это поиск решения интересной «жизненной» задачи, для которого требуются знания, как в области теоретической научной информации, так и навыки владения прикладными методами.

В своем общении с учениками, я часто повторяю положение из Трактата индийских учителей «Наука радости»:

\*Помни, что радость творчества — непобедимая сила, тогда как уныние и отрицание погубят всё, за что ты не взялся.

И очень надеюсь на то, что эти слова не проходят мимо ребят не услышанными.

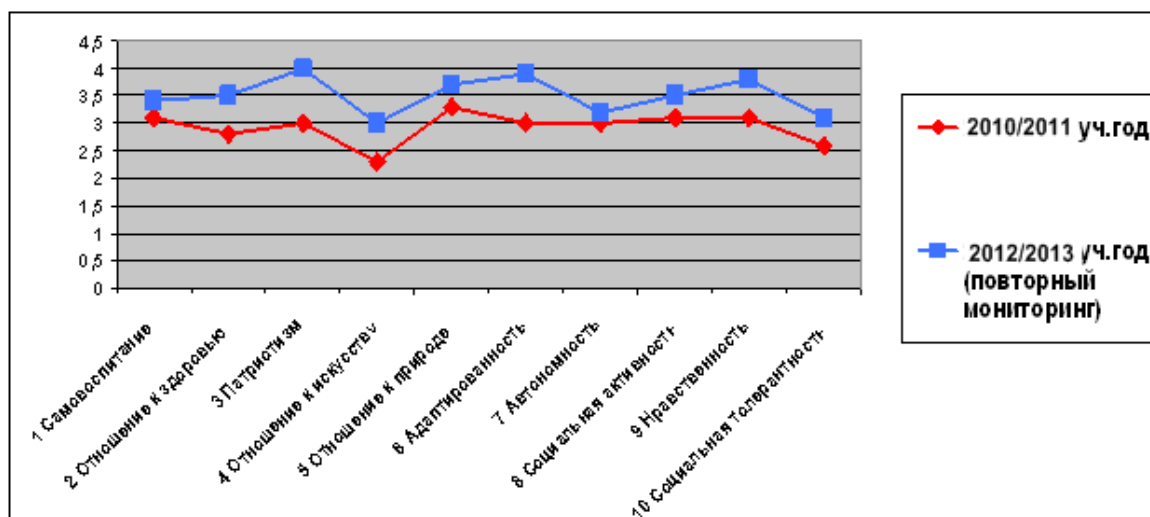


Рис. 1. График изменения личностных качеств

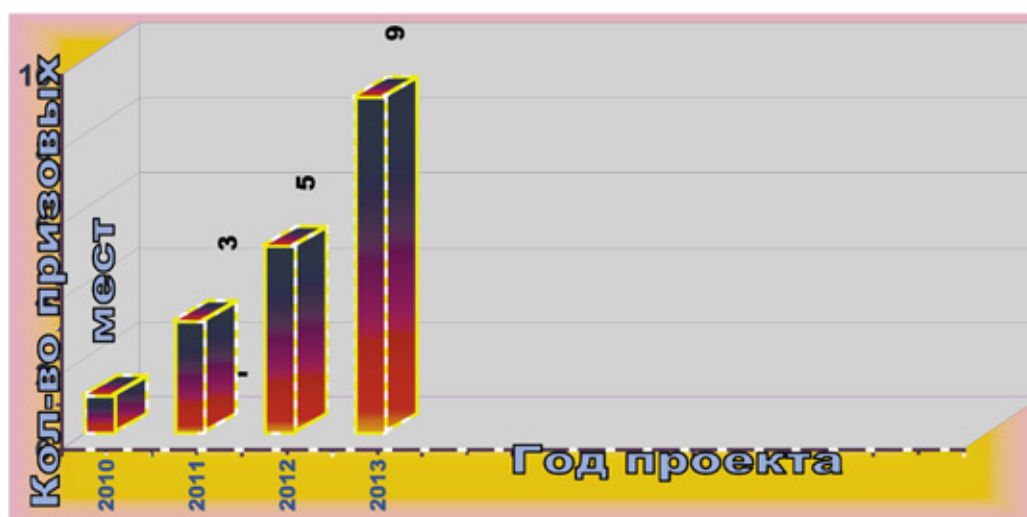


Рис. 2. Диаграмма результативности работы с проектным методом

## Приложение 1

## Анкета для выявления проектных умений

Самостоятельно оцени свои умения в использовании метода проекта по следующим критериям: 3 — умею хорошо; 2 — иногда получается; 1 — чаще не получается; 0 — не умею;

Ф.И. студента, группа \_\_\_\_\_

Учебный проект \_\_\_\_\_

Проектные умения	Начало проекта	Окончание проекта
1. Умение формулировать проблему		
2. Умение ставить цель		
3. Умение ставить задачи		
4. Умение выбирать методы и способы решения задач		
5. Умение планировать работу		
6. Умение организовать работу группы		
7. Умение участвовать в совместной деятельности: выслушивать мнение других; отстаивать своё мнение; принимать чужую точку зрения и др.		



8. Умение выбирать вид конечного продукта проекта		
9. Умение выбирать форму презентации конечного продукта		
10. Умение выделить моменты в проделанной работе, которые помогли успешно выполнить проект		
11. Умение находить в выполненной по проекту работе «слабые» стороны		
12. Умение провести анализ того, что мне лично дало выполнение проекта		

*Литература:*

1. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
2. Рожков М. И. Классному руководителю / М. И. Рожков — М.: 2008. — 280 с.
3. Успенский В. Б. «Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие»/ В. Б. Успенский — Владос-Пресс.: 2008.
4. Интернет-издание для учителя «Особенности применения метода проектов в учебной деятельности». Выпуск № 6, зима 2012/2013
5. «Управление по результатам»/ П. И. Третьяков, К. Ю. Белая — ТЦ Сфера.: 2007.

**Педагогический такт — неотъемлемая часть мастерства современного учителя**

Етерская Надежда Анатольевна, воспитатель

ГБОУ СПО «Орехово-Зуевский промышленно-экономический колледж им. С. Морозова» (Московская обл.)

**Ч**ем ближе к нашему времени, тем выше требования общества к учителю. В. Сухомлинский, творивший в 70-е годы, на первое место выдвигал воспитательный аспект деятельности учителя. Каким бы «очищенным» от воспитания ни было обучение, считал он, оно является, прежде всего, нравственным формированием человеческой личности. Нет, не может и не должно быть обучения, «непричастного» к воспитанию. В обучении взаимодействуют не только умы. Душа учителя соприкасается с душой ученика. Каждый начинающий и уже много лет отработавший учитель должен совершенствовать свое мастерство, узнавать новое, совершенствовать преподавание, расширять свой кругозор. [3. с. 477]

Одна из особенностей педагогического труда заключается в том, что он должен беречь и хранить маленького человека. Эта специфическая особенность требует от учителя высокого педагогического мастерства и особого педагогического такта. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что в школе не должно быть ни одного педагога, которого бы труд учителя тяготил: «... учителю надо обладать огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду и, прежде всего, к детям». [1. с. 112]

Глубоко прав был К. Д. Ушинский, который писал: «нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». [2, с. 28]

Сердцевиной педагогического такта выступает уважение к личности воспитанника. Понимание воспитуемых предостерегает учителя от бестактных поступков, подсказывая ему выбор оптимальных средств воздействия в конкретной ситуации.

Педагогический такт — это умение педагога держать себя с достоинством и выдержкой в педагогическом коллективе, с обучающимися и их родителями, а также способность соблюсти меру своего влияния на детей, умение найти подход к ним и построить оптимальные воспитательные отношения с учетом признанных принципов воспитания.

Признаки и элементы педагогического такта.

Главным признаком педагогического такта является его принадлежность к нравственной культуре личности учителя, нахождение меры в отношениях учителя и обучающихся в процессе общения. Такт относится к моральным регуляторам педагогического процесса и основывается на нравственно-психологических качествах учителя.

Основными элементами педагогического такта являются:

- требовательность и уважительность к воспитаннику;
  - умение видеть и слышать обучающегося, сопереживать ему;
  - деловой тон общения;
  - внимательность, чуткость педагога.
- Профессиональный такт проявляется:
- во внешнем облике педагога;

— в умении быстро и правильно оценить сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;

— в умении сдерживать свои чувства и не терять самообладания в сложной ситуации;

— в сочетании разумной требовательности с чутким отношением к обучающимся;

— в хорошем знании возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

— в самокритичной оценке своего труда.

Тактичный педагог приходит вовремя на работу, деловые встречи; своевременно возвращает то, что брал взаймы у коллег, обучающихся, их родителей; не повторяет слухов, непроверенных фактов, тем более, если они могут нанести ущерб окружающим.

Педагогический такт характеризуется обоснованностью и гибкостью применения методов, форм и приемов педагогического воздействия. Он не терпит шаблона и формализма.

Основа такта — выдержка и уравновешенность педагога. Главная отличительная черта тактичного руководителя творческого коллектива, как педагога — высокая требовательность и искреннее уважение к воспитуемым. Понятие «такт» включает много компонентов, но все они так или иначе связаны с заботой о ребёнке, с внимательным и чутким отношением к нему. Педагогический такт предполагает гибкость поведения учителя — тактику, что обусловлено разноплановыми ролями педагогической деятельности учителя. На занятиях — четкость, корректность, строгость, если коллектив не готов к уроку. Во внеурочное время — непринужденность, душевность, которые особенно необходимы в индивидуальной беседе, походе, экскурсии.

Психологи утверждают, что там, где гибкость педагогической тактики заменяется резким окриком или многословием раздражения, и гневливостью, происходит подмена профессиональной педагогической деятельности выражением педагогической несостоятельности. Это как если бы врач вместо оказания помощи больному избил бы его.

Следует также отметить, что, используя такие методы стимулирования, как наказание и поощрение, учитель особо должен быть тактичным по отношению к каждому обучающемуся. При применении наказания очень важно как можно больше проявлять уважения и одновременно требовательности к воспитаннику. Недопустимо возмущаться проступком обучающегося, а тем более срывать зло и оскорблять его.

Выделяют основные признаки педагогического такта, отличающие педагогический такт от нетактичности:

— естественность и простота обращения без фамильярности;

— доверие без попустительства;

— серьезность тона без натянутости;

— ирония и юмор без насмешливости;

— требовательность без мелочной придирчивости, грубости;

— доброжелательность без заласкивания;

— деловой тон без раздражительности;

— своевременность воспитательного воздействия без поспешности;

— принципиальность и настойчивость без упрямства;

— внимательность и чуткость к обучающимся без подчеркивания этого;

— отдача распоряжений без упрощения;

— обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;

— выслушивание без выражения безразличия.

Общение во многом зависит и от самого учителя, от того, как он себя держит с обучающимися. Тактичный преподаватель может быстро и безошибочно разобраться в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного обучающегося, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать подходящую форму воздействия на обучающегося, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить воспитанника в неловкое положение.

Стиль общения педагога как выражение педагогического такта.

Важной характеристикой в этике профессионально-педагогического общения является его стиль. Данное понятие имеет несколько трактовок:

— индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся — особенности коммуникативных возможностей учителя, достигнутый уровень взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность педагога;

— совокупность устойчиво применяемых педагогом способов воздействия на обучающихся.

Стиль общения педагога с обучающимися — это категория социальная и нравственная. Он формируется под воздействием многих факторов и зависит: — от психического склада человека,

— его ценностных ориентаций,

— уровня образования и общей культуры,

— влияния ближайшего социального окружения (семья, друзья),

— авторитета людей (более опытных педагогов), оказавших наибольшее воздействие на процесс становления педагога.

Традиционно выделяют три основных стиля управления и общения: авторитарный, демократический, либеральный. Попытаемся кратко воссоздать портрет педагога каждого типа, увидеть плюсы и минусы его общения с обучающимися.

Авторитарный стиль подразумевает:

— взгляд на обучающегося как на объект педагогического воздействия, а не как на равноправного партнера по общению,

— стремление утвердить в жизни детского коллектива законы нормативного поведения,

— все функции в управлении коллективом обучающихся сосредотачивает в своих руках,

— отсутствие гибкости, веры в возможности гуманной педагогики,

— предпочитает такие методы воздействия, как приказ, инструкция, выговор, угроза, благодарность.

Следствие: обучающиеся постоянно испытывают эмоциональный дискомфорт; тратят свои силы на психологическую защиту от педагога, а не на учебный процесс; в коллективе существует двойное общественное мнение, отсутствует доверительность. Отрицательный нравственный опыт обучающихся, который является результатом авторитарного стиля общения педагога, не могут перестроить даже самые отзывчивые педагоги. Воспитанники теряют веру в справедливость своих наставников.

Либеральный стиль:

— такой учитель слабо адаптируется к педагогическому труду,

— неорганизованность, неуверенность в принятии решений, отказ от волевых решений,

— почти полное невмешательство педагога в организацию воспитательного процесса,

— ограничивается убеждениями, отсутствие должной требовательности.

Следствие: в коллективе образуются группировки, порой негативно настроенные друг к другу; отсутствует сплоченность в коллективе обучающихся, эмоциональная удовлетворенность от общения.

Демократический стиль:

— наиболее благоприятен для организации воспитательно-образовательного процесса;

— высокая культура педагогического общения (в обучающихся ценит нравственную направленность: ответственность, честность, добросовестность, доброжелательность);

— интерес к познанию обучающегося (изучение его склонностей, способностей);

— умеет понять проблемы, настроения, стремления и ориентации воспитанников;

— отдает предпочтение таким методам, как поощрение, убеждение, авансирование личности, успокаивающее замечание и др.

Следствие: обучающиеся приобретают веру в себя, в свои возможности; формируются верные нравственные ориентиры; в коллективе складывается благоприятный психологический климат, обучающиеся доброжелательно относятся друг к другу.

Педагог в процессе учебной деятельности всегда вырабатывает индивидуальный стиль общения с обучающимися. Представители «чистых» стилей встречаются крайне редко. В зависимости от ситуации педагог может менять стилевой рисунок своего поведения, но в целом он сохраняет тот стиль, который формировался у него на протяжении ряда лет педагогической деятельности. От выбранного стиля поведения часто зависит этика педагогического общения, а, следовательно, и педагогический такт, который базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными, — доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности.

#### Литература:

1. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. — М.: Педагогика 1990. — 288 с.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: пед. соч.: в 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Просвещение, 1990. — Т. 5.
3. И. П. Подласый Педагогика. Книга 1: Общие основы.: учебник в 3 книгах/ 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва: Владос, 2008. — 527 с.

## Междисциплинарная интеграция химии со спецпредметами в системе начального и среднего профессионального образования

Куль Татьяна Николаевна, преподаватель

ОГАОУ НПО Профессиональное училище № 50 (п.Залари, Иркутская обл.)

В современных условиях сложившегося рынка труда возникла острая необходимость в такой системе подготовки практико-ориентированных специалистов, которая могла бы быстро и адекватно реагировать на быстрые изменения, происходящие при создании новых видов производств и технологий. Остро ощущается нехватка работников новых профессий, а так же специалистов, обладающих обновленными знаниями и умениями

в рамках существующих профессий. По мере увеличения сложности производственных процессов растет и уровень требования работодателей к квалификации своих потенциальных работников.

Актуальность данного вопроса, заключается в том что, современное производство нуждается в таких специалистах среднего звена, которые могут широко и сознательно использовать знания, приобретенные в учебных заведе-

ниях, в своей профессиональной деятельности. Одним из путей обучения молодых специалистов среднего звена служит система профессиональной средней школы. Задачей профессиональной средней школы является подготовка специалистов широкого профиля, владеющих профессиональной мобильностью, навыками быстрой адаптации к условиям непрерывного обновления производства, методов контроля, взаимозаменяемости и качества, технологии, усовершенствования организации труда.

Важное место в развитии общества отводится системе образования, в том числе и системе среднего профессионального образования. Современное производство требует от технических кадров высокого уровня профессионально-педагогических знаний. Подготовка такого рода специалистов возможна только в том случае, если, во-первых, становление личности студента будет осуществляться в рамках модели обучения и воспитания, которая отражает реальную действительность; во-вторых, эта модель по мере своего развития будет приближаться к реальной действительности и в конечном итоге переходить в нее. Это требует от преподавателей изменения отношения к науке, овладения современной теорией обучения, формирования нового типа педагогического мышления. Все это является непременным условием интенсификации образовательного процесса в профессиональном образовании.

В связи с этим особое значение приобретает проблема органичного сочетания специально-технического и общего образования, которая делает актуальной постановку задачи исследования возможностей рационального построения образовательного процесса в профессиональной средней школе на базе междисциплинарной интеграции.

Изучение химии в системе начального и среднего профессионального образования имеет свою специфику, которая состоит в необходимости сочетания общеобразовательных функций обучения с формированием профессиональных знаний и умений.

Преподавание химии в профессиональном училище тесно связано с предметами профессионального цикла и производственной практикой обучающихся, поэтому оно должно осуществляться так, чтобы, усвоив теоретический материал темы, обучающиеся поняли ее связь с уроками профессионального цикла.

Знания, получаемые обучающимися, должны подкрепляться конкретным содержанием будущей деятельности рабочего. Поэтому преподаватель химии устанавливает межпредметные связи химии с предметами профессионального цикла, что убеждает обучающихся в том, что знания, получаемые на уроках химии, имеют прямое отношение к выбранной профессии и должны использоваться в их производственной деятельности.

Работа по осуществлению межпредметных связей должна проводиться не от случая к случаю, а систематически, целенаправленно. Благодаря целенаправленности уроков химии у учащихся формируется устойчивый интерес к этому предмету, тесно связанному с приобрета-

емой профессией, повышается сознательность усвоения учебного материала, а значит, и качество знаний. Изложение материалов химии должно быть на достаточно высоком научном уровне и иметь профессиональную направленность. Необходимо показать учащимся роль и место данной науки в технике и технологии конкретного производства, перспективы его развития на основе новейших достижений той или иной отрасли науки.

Описанные в методической литературе приемы реализации межпредметных связей можно разделить на три группы:

1. Информационные.
2. Инструктивные.
3. Побуждающие.

Преподаватель на уроках, задавая познавательные и проблемные вопросы, и давая такие же задания, побуждает студентов вспоминать и привлекать учебный материал смежных предметов.

Межпредметные связи осуществляются с помощью заданий различных видов:

- выполнение лабораторных или практических работ;
- подготовка студентами докладов, рефератов, сообщений, презентаций, буклетов, фильмов и т. п.;
- составление конспекта;
- поиск дополнительного материала из энциклопедий, Интернета;
- вывод формул;
- составление таблиц, схем, графиков;
- решение задач;
- работа по карточкам, тестирование и др.

Формы их выполнения различны, наряду с уроком это могут быть конференции, тематические вечера, викторины, КВН и т. д.

Предлагаемые карточки-задания с профессиональной направленностью, отражающие специфику конкретной профессии, позволяют углубить и расширить профессиональные знания обучающихся.

**Карточки-задания с профессиональной направленностью.**

**Профессия «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства»**

#### **КАРТОЧКА № 1**

Каково назначение аккумуляторов? Какие вещества есть в аккумуляторах?

#### **КАРТОЧКА № 3**

Назовите четыре металла, используемых при изготовлении автомобилей. Какие эксплуатационные свойства этих металлов обуславливают их применение?

#### **КАРТОЧКА № 4**

Легированные стали — сплавы железа с содержанием углерода 0,2–2% и добавкой других элементов (обычно — цветных металлов). По характеру применения легированные стали подразделяют на три группы: 1) конструкционные; 2) инструментальные; 3) с особыми свойствами (нержавеющие, кислотоупорные и жаропрочные стали). Приведите примеры использования таких сталей.

Из какого материала — чугуна или стали — изготовлены следующие изделия:

- а) маховики и станины машин и агрегатов;
- б) коленчатые валы двигателей;
- в) печная арматура;
- г) резцы в станках;
- д) металлоконструкции, устойчивые к действию низких температур (в условиях Крайнего Севера);
- е) детали, многократно подвергающиеся растяжению или сжатию (пружины, рельсы).

#### КАРТОЧКА № 2

1. Что такое ядохимикаты? Как их используют в сельском хозяйстве?

2. Азот, фосфор и калий — элементы плодородия в сельском хозяйстве. Напишите химические формулы соединений: а) содержащих по одному питательному элементу; б) с двумя из этих трех элементов; в) с атомами азота в разных степенях окисления ( $-3$  и  $+5$ ).

#### Профессия «Повар, кондитер»

##### КАРТОЧКА № 1

Слипание коллоидных частиц и их оседание в растворе называют коагуляцией. Можно ли назвать коагуляцией:

- а) образование студня (холодца);
- б) застывание в желе сока красной смородины;
- в) свертывание яичного белка при варке?

Какие сходные примеры вы можете привести?

##### КАРТОЧКА № 2

1. Почему глицерин можно применять в качестве добавки в кондитерские кремы?

2. Чем объясняется появление едкого запаха дыма, от пригоревших жиров?

##### КАРТОЧКА № 3

1. Почему оливковое масло храниться дольше подсолнечного?

2. Чем объясняется специфический рыбий запах?

##### КАРТОЧКА № 4

1. Почему темнеет сырой очищенный картофель?
2. Почему при окислении жиров выделяется больше энергии, чем при окислении крахмала?

##### КАРТОЧКА № 4

1. Какие вещества применяются в качестве химических консервантов?

2. Зачем нужен глутамат натрия?

##### КАРТОЧКА № 5

Решите ребусы по теме «Химия и пища»

1. Вещество, придающее рыбе специфический запах



2. Вещество с резким запахом, образующееся при пригорании жиров.



#### КАРТОЧКА № 6

1. Из чего получают медицинский жир, содержащий витамины А и В?

2. Почему человек употребляет в пищу крахмал, но не ест древесину, содержащую целлюлозу?

#### КАРТОЧКА № 7

1. Почему получаемый из целлюлозы технический спирт нельзя использовать в пищу?

2. Какой эфир имеет запах ананаса?

3. Почему жиры портятся при хранении?

#### КАРТОЧКА № 8

1. Почему в хлебе много дырочек?

2. Почему при варке крупы и макаронных изделий происходит увеличение массы продукта?

#### КАРТОЧКА № 9

1. Почему при тепловой обработке мяса и рыбы происходит уменьшение массы продукта?

2. В чём причина образования пены на поверхности мясных бульонов?

#### КАРТОЧКА № 10

Оксид железа (III) используется в пищевой промышленности в качестве желтого красителя — вещества, усиливающего и восстанавливающего цвет продукта.

ЗАДАНИЕ 1. Определите, из атомов каких элементов состоит данное вещество.

ЗАДАНИЕ 2. Определите валентности атомов элементов в соединении.

ЗАДАНИЕ 3. Составьте структурную формулу вещества.

ЗАДАНИЕ 4. Вычислите относительную молярную массу вещества.

ЗАДАНИЕ 5. Вычислите молярную массу вещества.

ЗАДАНИЕ 6. Вычислите массовые доли элементов в соединении.

#### Профессия «Хозяйка усадьбы»

##### КАРТОЧКА 1.

При недостатке этого элемента приостанавливается рост растений, задерживается созревание плодов. Электронная формула атома данного элемента  $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^3$ .

Назовите элемент. Определите: а) высшую валентность атомов элемента; б) низшую степень окисления атомов элемента; в) высшую степень окисления атомов элемента;

##### КАРТОЧКА 2

##### Как приготовить семенной материал?

В середине марта, т. е. за месяц до посева, начинают готовить семена огурцов. Их подвешивают для прогревания над батареей центрального отопления. Затем помещают на 10 мин в раствор поваренной соли — NaCl с массовой долей 0,05, или 5%. Для посева отбирают лишь утонувшие семена, всплывшие выбрасывают. Кстати, обработка раствором соли помогает не только отобрать полноценные семена, но и удаляет с их поверхности возбудителей заболеваний. Приготовьте 100 г такого раствора.

##### КАРТОЧКА № 2

##### Как приготовить семенной материал?



Севек лука перед посадкой в течение двух недель также прогревают над батареей, а затем на сутки замачивают в растворе поваренной соли (NaCl) с массовой долей 0,01, или 1 %. После этого отбирают здоровые луковички, промывают в растворе марганцовки и высаживают. Приготовьте 80 г такого раствора поваренной соли.

### **КАРТОЧКА № 3**

Как помочь растениям в период роста?

Для подкормки капусты применяют раствор хлорида калия с массовой долей 0,04, или 4 %. Приготовьте 150 г такого раствора.

### **Профессия «Продавец, контролер-кассир»**

#### **КАРТОЧКА 1**

Соль азотистой кислоты — нитрит натрия — используется при подсаживании мясных изделий для придания им естественной окраски.

Задание 1. Расшифруйте коды добавок — неоргани-

ческих веществ, используя таблицу «Коды пищевых добавок по классификации Е».

Задание 2. Проанализируйте их с точки зрения вреда для организма человека, используя таблицу «Классификация пищевых добавок в зависимости от воздействия на организм человека».

Задание 3. Охарактеризуйте кислоту по основности и по содержанию кислорода.

Нельзя себе представить хорошей профессиональной подготовки без общеобразовательного уровня. Овладение профессией и основами наук составляет единый учебно-воспитательный процесс. Общеобразовательные предметы должны служить не только базой для изучения специальных дисциплин, но и непосредственно способствовать повышению профессиональной подготовки обучающихся. Изучение же специальных предметов должно не только помогать в закреплении знаний по общеобразовательным предметам, но и дополнять, углублять их.

## **Система научно-методического обеспечения подготовки специалиста технического профиля в системе СПО**

Лиховцов Сергей Евгеньевич, директор  
Волгоградский профессионально-технический колледж

Рассматривая проблему формирования профессиональной компетентности студентов технического профиля, опираясь на контекст компетентностного подхода в образовании, мы рассматриваем категорию научно-методического обеспечения как один из процессов способствующего подготовки не просто выпускника колледжа, а компетентного профессионала (специалиста) готового высококачественно выполнять свою работу и брать на себя ответственность за свою деятельность и свою жизнь.

Для рассмотрения и изучения понятия научно-методического обеспечения мы рассмотрели ряд научных работ. К проблемам методологии и методов исследования профессионального образования обращались: А.П. Беляева, К.Я. Вазина, А.М. Новиков, Л.Г. Соколов. Вопросы профессионального становления личности изучали: К.С. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова и др. Моделирование как всеобщий метод педагогического исследования рассматривали следующие ученые: С.Н. Беляев, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, М.С. Шмакин. Психолого-педагогические теории образовательной среды, в частности, положения о типах образовательной среды, ее параметрах, характеристиках изучали: Я.А. Каменский, Я. Корчак, Дж. Локк, А. Маслоу, Б.Д. Парыгин и др..

Встречаются разные понятия и трактовки термина обеспечение, мы выявили схожие и близкие понятия, например: среда, образовательная среда, учебная среда, информационная среда, образовательное пространство,

информационно-методическое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, методическое обеспечение, научно-методическое обеспечение.

Проанализируем некоторые из них. Так, Выготский Л.С. считал: «Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом... Поэтому противопоставлять социальную среду среде природной можно только в узком, ограниченном и условном смысле. Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [2, с. 17]. Образовательная среда — совокупность социальных, культурных и иных условий, в которых совершается учебная деятельность индивида, а также комплекс образовательных услуг, реально доступных членам данной территориальной общности [9, с. 75]. В.И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности, и где

между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения. В качестве характеристик среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, выделяется три принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность [7, с. 88]. В.В. Рубцов определяет образовательную среду как систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса. В этом случае выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся [6, с. 39].

Понятие «образовательное пространство» определяют как окружающую человека зону его активности, ближайшего развития в учебном заведении (Торхова А.В.); как «территорию», где существуют источники развивающего влияния порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляются различные виды деятельности, реализуются педагогические технологии (Колесникова И.А.) как многообразие деятельностей, удовлетворяющих требования совместности и участия в них обучающегося в качестве проектировщика и реализатора собственного замысла (Громыко Ю.В.); как совокупность не только влияний и условий формирования личности, но и возможностей для развития и совершенствования субъектами образования своего социального и пространственно-предметного окружения (Дридзе Т.М.). Подчеркивается, что дидактический потенциал образовательного пространства может быть актуализирован во взаимоотношении предметности культуры и сущностных сил человека (Слободчиков В.И.), в точке пересечения, совпадения внешних и внутренних, средовых и личностных возможностей (Песоцкий Ю.С.).

Казанова Т.П., научно-методическое обеспечение системы качества образования понимает, как совокупность нормативных, программных, дидактических, критериально-оценочных материалов, направленных на повышение эффективности деятельности профессиональной подготовки специалистов и ориентированных на эффективность деятельности профессиональной подготовки специалистов и ориентированных на эффективность деятельности субъектов образовательного процесса (студенты, преподаватели, вуз, работодатели) и адекватных социально-экономическому развитию государства [3, с. 27]. В.А. Бордовский указывает, что управление инновационными процессами развития образования на современном этапе развития системы высшего педагогического образования обуславливает появление новых функций, связанных с построением организационно-ме-

тодического обеспечения инновационных процессов [1, с. 8].

Создание научно обоснованных системы методической работы и методического обеспечения — объективная необходимость и одновременно важное условие формирования профессионализма преподавателей, развития их педагогического творчества. Система методической работы в учебных заведениях выполняет еще одну важную функцию — осуществление систематического влияния на повышение педагогического уровня подготовки преподавателей, их профессионально-методической компетентности, готовности к решению новых социально-воспитательных задач.

Требования к научно-методическому обеспечению учебного процесса регламентируются государственными документами. В условиях их среднего образования научно-методическое обеспечение включает государственные стандарты образования, учебные планы, учебные программы по всем нормативных и выборочных дисциплин; программы учебной, производственной и других видов практик, учебники и учебные пособия; инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям, индивидуальные задания для самостоятельной работы студентов по учебным курсам; контрольные работы по учебным дисциплинам для проверки уровня усвоения учебного материала, методические материалы для студентов по самостоятельной работы профессиональной литературы, подготовки курсовых работ и дипломных проектов.

Ковалева Н.И., понимает научно-методическое обеспечение как систему подготовки специалистов сферы сервиса (на примере ВПО) есть процесс, функция и результат деятельности управленческих структур различного уровня в области образования по оказанию методической поддержки в функционировании и развитии учебно-воспитательного процесса. Автор рассматривает феномен научно-методического обеспечения с позиции личностного подхода в образовании, когда его основное назначение состоит в оказании такой научной, информационной, психологической, методической поддержки преподавателя и студента как субъектов образовательного процесса, при которой будущий специалист становится на путь профессионально-личностного развития, а педагог имеет возможности для саморазвития и самореализации [4, с. 9].

Научно-методическая деятельность — целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, а в конечном итоге, — на повышение качества и эффективности образовательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности и развитости обучающихся [5, с. 11].

Научно-методическое обеспечение — результат научно-методической деятельности, направленный на обеспечение системы регионального дополнительного образования методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным

требованиям педагогической науки и практики. Конкретизация понятий позволила выделить основные направления (научно-исследовательское, опытно-экспериментальное, информационно-методическое, учебно-методическое, организационно-учебное), определить структуру и дать характеристику научно-методической деятельности с учетом специфики ее организации на уровне региона, разработать содержание научно-методического обеспечения регионального дополнительного образования [5, с. 12].

Рассматривая научно-методическое обеспечение с таких позиций, мы можем сделать вывод, что научно-методическое обеспечение — это совокупность процессов, включающих в себя научную, методическую, информационную, психологическую поддержку, осуществление систематического влияния на повышение педагогического уровня подготовки преподавателей, их профессионально-методической компетентности, готовности к решению новых образовательных и социально-воспитательных задач.

Для изучения процесса формирования профессиональных компетенций будущего специалиста технического профиля, был выбран метод моделирования, позволяющий создать модель, соответствующую прогнозируемому процессу формирования профессиональной компетентности студентов.

Модель — это всегда некоторое конкретное построение в той или иной форме или степени наглядное, конечное и доступное для обозрения и практического применения, состоящее из структурных и функциональных компонентов. Предлагаемая модель специалиста позволяет, с одной стороны, определить содержание и структуру понятия «профессиональная компетентность» студента будущего специалиста, с другой — сформировать систему педагогических условий для ее формирования. Модель формирования профессиональных компетенций студентов технического колледжа включает в себя: компетенции; этапы; педагогические условия; методы; критерии сформированности компетенций; показатели сформированности компетенций.

В структуру научно-методического обеспечения входит сам процесс обучения преподавателей (беседы, семинары, профессиональные встречи, лекции, обучающие занятия, тесты, опросники); требования к педагогам в контексте формируемых компетенций; процесс формирования у студентов профессиональных компетенций; измерительная

база; технология обучения педагогического коллектива.

Остановимся более подробно на рассмотрении структур научно-методического обеспечения. Так, процесс обучения преподавателей в общем виде включает в себя:

- специальную теоретическую, методологическую и психологическую подготовку преподавателей образовательного учреждения в условиях компетентного подхода в образовании;

- включение в содержание обучения профессиональных компетенций студентов технического профиля, опыта взаимодействия студентов и преподавателей в новых условиях;

- апробацию новых методов и методик на основе компетентного подхода и включение проблемных ситуаций в образовательный процесс;

- внесение изменений в систему управления педагогическим процессом направленного на формирование профессиональных компетентностей студентов;

- разработку диагностических показателей и процедур мониторинга сформированности профессиональных компетенций у студентов.

Требования к педагогам в контексте формируемых компетенций содержат в себе:

- уровень владения новыми образовательными технологиями;

- выбор наиболее подходящих средств для решения нестандартной образовательной ситуации;

- умение создавать условие (ситуацию) для освоения студентами новых ценностей и знаний, норм и правил, для критического переосмысления полученного нового материала;

- способствовать формированию у студентов критериев и ориентиров, позволяющим им использовать и владеть полученными знаниями и умениями;

- формировать у студентов представление о ценности труда и трудовой профессии.

Именно при комплексном подходе формирования компетентного специалиста и рабочего технического профиля предполагает выделение поискового, деятельностного и рефлексивного этапов, каждый из которых характерен не только спецификой целевых, содержательных и процессуальных характеристик, но и структурой педагогического взаимодействия.

#### Литература:

1. Автореферат. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования. Автореферат. Бордовский, Владимир Алексеевич. Санкт-Петербург Год защиты 1999.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с., с. 83, 88.
3. Казакова Т. П., Научно-методическое обеспечение системы менеджмента качества образовательного процесса в туристическом ВУЗе, 13.00.08., Москва, 2006 г.
4. Ковалева Н. И., Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса (высшее образование). 2005 г., Волгоград.

5. Кувшинкова И. А., Научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования 13.00.01 АВТОРЕФЕРАТ диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Рязань — 2006.
6. Рубцов В. В., Улановская И. М., Яркина О. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании. — Вып. 2. М.: МИПҚРО, 1998.
7. Падун Н. А. Совершенствование методической работы в учреждениях профтехобразования на основе творческого использования исторического опыта // Научно-методическое обеспечение современной профессиональной школы. — М., 1994. — Ч. 1. — С. 88–91.
8. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. — М.: Экспосцентр РОСС, 2000. — 230 с.
9. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С. М. Вишнякова. 1999

## Правовая культура как педагогический феномен

Муртузалиева Марьям Ахмедовна, старший преподаватель  
Дагестанский государственный аграрный университет (г. Махачкала)

Правовая культура обусловлена системными изменениями, происходящими в сфере социальных и духовных ценностей российского общества, процессами интеграции, происходящими в современном мире и образовании, вызвана возросшим значением роли права и требований законности в совершенствовании правовой основы государственной и общественной жизни общества, а также модернизацией высшего профессионального образования. Она также состоит в смене приоритетов, когда в центре внимания становится личность, его культура, профессионализм, а знания и умения, которыми он обладает, превращаются из самоцели обучения в средство его профессионального развития и самосовершенствования.

Правовая культура на современном этапе остается актуальной, ввиду отсутствия целостной концепции формирования личностной, правового обучения и воспитания, четких условий ее выражения, без установления которых готовность будущих выпускников не может быть успешной. В результате позитивной деятельности должны быть сформированы качества личности, характеризующие знания, понимание права, привычку к соблюдению требований законности, уважения к правовым предписаниям.

Педагогические исследования и данные социологических исследований, имеющиеся в юридической литературе, свидетельствуют о том, что уровень правовой культуры личности недостаточен. Основу их правовых знаний составляют знания отдельных правовых норм. Практически отсутствуют знания общих правовых принципов и деклараций, что в значительной мере способствует укреплению и развитию узко нормативного принципа правового мышления, восприятию права лишь как совокупности запретов и дозволений, определяемых государством. Для переориентации подобной психологии требуется принципиальное изменение системы и направления обучения, которое начинается с утверждения новых подходов к определению правопонимания и воспитания во-

обще. В науке к настоящему времени накоплен значительный фонд знаний, необходимый для постановки и решения данной проблемы. Это труды отечественных и зарубежных ученых в этой области.

С точки зрения антропологического подхода культура понимается как совокупность всех благ, созданных человеком, а в социологическом аспекте трактуется в виде духовных ценностей и в отличие от первой, выступает как компонент общественной жизни.

С позиций философского взгляда культура определяется, как исторически сложившийся уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, где положительным моментом антропологического подхода является широта анализа, поскольку правовая культура рассматривается как проявление самых разнообразных сфер общественной жизни.

В последнее время правовая культура рассматривается в рамках идей правового государства и прав человека (Е. В. Аграновская, В. Н. Каримов и др.), и в связи с психологическими аспектами применения права (С. Н. Жевакин, В. В. Лазарев, Ю. Н. Новик и др.), или в социологических исследованиях (М. Ю. Арутюнян, Л. И. Спиридонов, В. А. Сапун, Н. В. Щербакова и др.) правовых проблем. При этом в понимании правовой культуры как сложного и многогранного феномена, преобладают несколько научных подходов, среди которых: антропологический, социологический, философский и т. д.

Как указывал В. П. Сальников, это наиболее плодотворный и практический подход к пониманию правовой культуры, согласно которого есть процесс и результат творчества человека в сфере права, который характеризуется созданием и утверждением в жизни правовых ценностей, система прогрессивных достижений, накопленных человечеством в сфере правосознания, законности, источников права, юридической практики, что способствует развитию общества и личности [3, с. 49].



Следует отметить то, что широкому подходу присущи и серьезные недостатки, поскольку ориентирован лишь на суммарную, механическую фиксацию результатов человеческой деятельности, что не позволяет сформулировать четкие критерии для определения того, что следует считать ценностями, не позволяет вычленить правовые ценности, без которых невозможно понять правовую культуру.

Играя позитивную роль в процессе развития ценностных представлений о культуре, обозначенный подход необходимо дополнить двумя другими, где одним из важных в осознании культуры выступает творческая деятельность, а другой специфический способ характеристик человеческого труда. При этом общей в трактовке данного явления, выступает то, что в первом случае культура анализируется через процессы духовного производства, функционирования и совершенствования человека, а сторонники второй предлагают интерпретировать общую модель культуры как универсального свойства общественной жизни.

По мнению А.В. Малько, различать в правовой культуре следует личностную общественную составляющие. При этом правовая культура рассматриваемая как качество, присуще человеку как субъекту исторического процесса, поскольку о культуре мы судим по тому, насколько она способствует или препятствует проявлению человеческого начала в деятельности [2, с. 54].

Правовая культура личности как уже отмечалось, включает знание и понимание права и действие согласно предписаниям, проявляемая в объеме и глубине теоретических знаний, навыках и умениях грамотно решать задачи практического поведения. Кроме того, правовая культура личности тесно связана с правосознанием, опирается на него, и шире поскольку, так как включает в себя не только идеологические и психологические аспекты, но и юридически значимое поведение.

С учетом сказанного, правовая культура личности представляет собой творческую деятельность, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря чему и происходит постоянное правовое обогащение индивида. При этом правовая культура характеризует правовую образованность человека, включая правосознание, умения и навыки использовать правовые нормы, подчинять свое поведение правовым предписаниям, которое проявляется в готовности личности к инициативным сознательным, творческим действиям, как в сфере правового регулирования, так и в обеспечении реализации права, в основе чего лежит убеждение в необходимости служения закону как высшей ценности.

С этих позиций активное правомерное поведение предполагает дополнительные затраты сил, средств и времени индивида. Однако не всякого индивида, знающего и понимающего правовые нормы, можно считать правокультурным человеком, поскольку правонарушители также могут обладать правовыми знаниями, зачастую зная их

лучше, однако от этого не обладают высоким правосознанием. Правокультурным является лишь тот, у кого правовые знания сочетаются с потребностью соблюдения их предписаний и в своей деятельности руководствоваться ими.

Правовая культура гуманистична, ибо она создается человеком для его блага, вследствие чего в содержание правовой культуры не входят такие «издержки» реальной правовой деятельности и жизни, как правонарушения, правовой нигилизм и юридические ошибки. При этом правовая культура включает в себя только позитивное проявление, не включает в себя нормативно-правовые акты или иные источники права, закрепляющие произвол, противоправное поведение.

Сегодня среди ученых ведется дискуссия о содержании правовой культуры, в частности указывается на то, входят ли в нее негативные проявления правовой жизни, поскольку данные проявления не в меньшей степени, чем социально положительные компоненты правовой действительности характеризуют, хотя и с отрицательной стороны, уровень развития правовой жизни общества.

А.П. Семитко утверждает, что исключение из правовой культуры негативных юридических явлений не способствует отражению в объективной противоречивости культурно-исторического процесса, лишает изучаемое явление внутреннего источника развития. И с этих позиций в понятие правовой культуры следует включать уровень развития как положительных, так и отрицательных явлений [4, с. 34].

В связи с этим возникает возможность измерения уровней правовой культуры (индивид не может быть полностью лишен правовой культуры, но она может быть очень низкой), вследствие чего первоочередное значение приобретают прикладные исследования в области правовой культуры.

Следует отметить, что личностный план рассмотрения правовой культуры обусловил основные направления российской правовой культурологии, позволил исследовать проблему в личностном аспекте, вследствие чего, многие работы, посвященные правовой культуре, затрагивают личностную проблематику. Несмотря на имеющиеся расхождения во взглядах представителей данного направления, их объединяет анализ культуры с позиций исторически активной творческой деятельности человека и его развития как субъекта деятельности.

Сделанный вывод имеет методологическое значение для понимания правовой культуры личности, позволяет выделить два параметра правовой культуры (творческой и личностной), благодаря чему устанавливаются критерии ее вычленения из всего комплекса социальной жизни. Приведенная концепция подчеркивает фундаментальную роль личности как созидательного начала в развитии цивилизации.

Учитывая возможности открытого информационного общества, новых обучающих технологий, доступность зарубежных источников, нельзя забывать, что русская и за-



падная правовая традиция имели разную культурологическую почву. Формируя правосознание и правовую культуру личности, нельзя не учитывать то обстоятельство, что студент неразрывно связан с обществом, является продуктом его культурного развития. Также в процессе подготовки личности огромное значение играет его профессионально-педагогическая компетентность. От нее в немалой степени зависит авторитет учителя в глазах обучаемых, а значит и процесс обучения в целом.

Характеристика общества, показывающая уровень развития правовой системы включает уровень правосознания и правовой активности общества, степень прогрессивности юридических норм и юридической деятельности, вследствие чего, правовая культура общества, являясь условием обеспечения свободы и безопасности личности, его прав, гарантом правовой защищенности и гражданской активности, придает правовому статусу чело-

века юридическую значимость: обеспеченность законом и судом [4, с. 56].

Следует отметить, что правовая культура общества является частью общей культуры, включающей духовные и материальные ценности, относящиеся к правовой действительности, характеризующаяся следующими факторами: реальной потребностью в праве; состоянием законности и правопорядка в государстве; степенью развитости в обществе юридической науки и юридического образования.

Рассмотренные нами подходы к определению правовой культуры, ее понимание, как творческого процесса и специфического способа человеческой деятельности взаимосвязаны и взаимозаменяемы. При этом культура личности и культура всего общества различны, что позволяет считать выделение соответственно правовой культуры личности и правовой культуры общества важнейшим методологическим принципом.

#### *Литература:*

1. Аграновская Е. В. Личность и правовая культура // Советское Государство и право, 1998. № 12. с. 137.
2. Малько А. В. Теория государства и права в вопросах и ответах: Учебно-методическое пособие. — М.: Юрист, 1997. с. 54
3. Сальников В. П. Стабильность общества и правовая культура: Материалы международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Спб., 1998. с. 49
4. Семитко А. П. Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия, прогресс. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. с. 34

## **Стимулирование организационно-управленческих умений студентов педагогических колледжей в условиях студенческого самоуправления**

Сафаргалина Жанна Николаевна, преподаватель истории  
Научный руководитель кандидат педагогических наук, профессор Новикова Г. Н.  
ГБОУ СПО (ССУЗ) «Златоустовский педагогический колледж» (Челябинская обл.)

**Н**а современном этапе социально-культурного и экономического развития страны концепция модернизации среднего профессионального обучения признается приоритетным аспектом образовательного процесса. Эта концепция ориентируется на образование, развитие и воспитание выпускников ссуза как личностей, способных к созидательным решениям личностных и общественных проблем.

Специфика образовательного процесса совместно с внеучебной деятельностью в педагогическом колледже позволяет формировать устойчивые интересы к профессиональной деятельности и организационно-управленческие умения, способствующие ее компетентному управлению. А это означает, что «познавательный интерес студента направляется не только на содержание того или иного вида знаний, но и на процесс развития умений, на процесс самостоятельной деятельности, при которой происходит оперирование не только ранее приобретенными

умениями, способами и приемами, но и овладение новыми, их совершенствованием» [1].

Организационно-управленческие умения у студенческой молодежи представляют собой освоенный субъектом способ выполнения действий по анализу производственной ситуации, формулировке целей и альтернативных способов их достижения, выбору оптимального решения, организации работы коллектива исполнителей по реализации принятого решения, контролю и коррекции решения производственной задачи, информационному обеспечению производственной деятельности.

Стимулирование организационно-управленческих умений у студенческой молодежи представляет собой совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих молодежь активно участвовать в социально-культурной деятельности студенческого самоуправления и получающих, таким образом, мотивационную направленность находиться в его рядах.

Таблица 1

## Типология мотивации участия в студенческом самоуправлении

Мотивация	Стремления
1.Потребительская	Получение от студсовета (или посредством его) конкретные материальные блага
2.Защитная	Защита на случай отчисления, несправедливых действий администрации и др.
3.Принадлежности	Иметь возможность общения с единомышленниками, совместно добиваться своих целей, быть частью студенческого коллектива
4.Карьерная	Возможность проявить в самоуправленческой деятельности свои деловые и лидерские качества, стать специалистом в определенной области
5.Творческая	В рамках студсовета заниматься интересным делом, добиваться общественно и лично важных целей, возможность развивать социально-культурные способности

У студентов существуют различные мотивы для участия в деятельности органа самоуправления студентов. Типология мотивации студентов основывается на концепции иерархии потребностей, разработанной американским ученым Маслоу А. В таблице ниже представлена данная типология. (См. Таблицу 1)

Стимулирование организационно-управленческих умений студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в основном направленно на развитие различных мотивов участия в самоуправлении. И на первых порах более активно проявляется мотивация «творческая», однако, в дальнейшем происходит разностороннее развитие личности студента практически всех типов. При активной деятельности студента во внеучебной сфере педагогического колледжа у него растет понимание значимости карьерного роста, укрепляется мотивация принадлежности к деятельности педагогического колледжа, открывая большие возможности для общения, обретения новых друзей и единомышленников и т.д. Потребительская и защитная мотивации участия в самоуправлении не занимают приоритетных позиций, отходя на второй план.

Стимулирование организационно-управленческих умений средствами социально-культурной деятельности создает:

— мотивационную среду, направленную на побуждение студента к сознательному овладению организационно-управленческими умениями;

— творческие ситуации, способствующие активному участию студента в формировании целей и организации работы в команде, критической оценке своих действий и действий членов коллектива, принятию ответственных решений и оценке их последствий, осуществлению информационного обеспечения принимаемых решений.

Проведенная в Златоустовском педагогическом колледже опытно-экспериментальная работа дала заслуживающие внимания результаты, а именно нами были выделены и апробированы следующие уровни включения в организационную деятельность студ.совета всей студенческой массы:

1. Пассивный уровень проявления организационно-управленческих умений — этим студентам свойственен частичный или полный отказ от социально значимой де-

ятельности, участия в различных формах общественной жизни и т.д. При этом причины пассивного поведения студенческой молодежи могут быть различными: отсутствие потребности в общественной деятельности и, как следствие, интереса к ней; не достаточная сформированность соответствующей психологической установки; не-достаточность владения полноценной информацией и нежелание осуществлять ее поиск; неразвитость комплекса необходимых навыков и умений; психофизиологическая неспособность и пр. Молодежь, склонную к такому поведению, можно разделить на материалистов, прагматиков с конкретными интересами, и на лиц, движимых чувством социальной сопричастности («все прыгнут, и я прыгну — все будут участвовать в деятельности самоуправления, и я буду»). Уговаривать подобного рода студентов нет смысла, только потеря времени и авторитета. В данном случае необходимо рассказывать о возможностях стимулирования деятельности студсовета, сделав акцент на том, что интересует конкретную целевую группу, убедительно объяснив возникающие вопросы и неясности. Благодаря подобной работе со студентами этого уровня проявлений организационно-управленческих умений, они довольно часто переходят на следующий более высокий уровень. И те, кого из студентов это глубоко интересует, обратно уже не возвращаются к прежним пассивным формам поведения.

2. Активный (или включенный) уровень проявления организационно-управленческих умений. Студенты этого уровня находятся в поиске применения своей энергии. Главная задача в работе со студентами этого уровня заключается в привлечении к активной работе в социальных проектах и деятельности студсовета. Студенты активного уровня организационно-управленческих умений способны участвовать на всех этапах подготовки, создания и реализации проектов и деятельности студенческого совета. Проблема может возникнуть в тех случаях, когда подобные молодые люди не будут заинтересованы, а точнее простимулированы, в оказании помощи студенческому самоуправлению, а найдут себе другую сферу применения активности. В этом случае, довольно часто, студенты разочаровываются и возвращаются к пассивному уровню проявления организаци-

онно-управленческих умений во внеучебной деятельности педагогического колледжа. И вернуть их доверие бывает очень трудно.

3. Идеальный уровень проявления организационно-управленческих умений. Студентов данного уровня не нужно ни на что подталкивать, они сами все найдут и организуют. Чаще всего это харизматичные талантливые личности обладающие инициативой, прекрасными организаторскими способностями и творческими качествами, прекрасно разбирающиеся в деятельности студенческого самоуправления, документации и т. п. Главное в работе со студентами этого уровня не уронить в их глазах авторитет самоуправленческой организации. Эти личности возвращаются из активных студентов предыдущего уровня поведения.

В итоге можно сделать вывод о том, что практическая деятельность студенческого самоуправления для студентов педагогических колледжей, находит отражение: в способности человека изменять самого себя, в активном

влиянии педагогов, жизненных ситуаций на интересы студента, склонности, мотивы, потребности, творческие способности и формировании организационно-управленческих умений. В процессе студенческого самоуправления одновременно развиваются не только объект управления, но и сам субъект управления, меняются и развиваются уровни организационно-управленческих умений, позволяя использовать приобретенные умения и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности.

Наше исследование в этой области на базе Златоустовского педагогического колледжа продолжается. И мы можем сегодня уже утверждать, что выпускники педагогических колледжей, которые старательно готовят свое портфолио при его подготовке не маловажное место уделяют критерию «активное участия во внеучебной творческой, организационной и другой деятельности». А именно результативность в этой деятельности и отражает формирование у них организационно-управленческих умений.

#### Литература:

1. Балян А. В. Формирование организационно-управленческих умений у специалистов-продюсеров культурно-досуговых программ — Дисс. ...канд. пед. наук. — М., 2003.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник. — М.: Феникс, 1997.
3. Чижиков В. М., Чижиков В. В. Теория и практика социокультурного менеджмента: Учебник. — М.: МГУКИ, 2008.
4. Шаламова Л. Социальная активность молодежи: принципы управления // Высшее образование в России. — 2006. — № 8. — С. 96.

## Профессиональная направленность в преподавании физики

Смотровая Елена Владимировна, преподаватель

Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства (г. Кемерово)

*В данной статье представлены пути и методы реализации профессиональной направленности преподавания физики для профессий начального профессионального образования. Дается описание методов организации поисковой и исследовательской деятельности обучающихся*

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, поисковая, исследовательская деятельность обучающихся.

Статистика утверждает, что на сегодняшний день только 5% выпускников школ осознанно подходят к выбору рабочей профессии.

По результатам опроса, проводимого психологической службой среди обучающихся, поступивших в ГАОУ СПО КО КузТАГиС на ступень начального профессионального образования в 2013–2014 учебном году, основными мотивами выбора образовательного учреждения были:

- нежелание или невозможность продолжать свое обучение в школе;
- низкий уровень знаний;
- желание учиться с друзьями в одном образовательном учреждении;

- близость к месту проживания;
- социальные гарантии (стипендия, бесплатное питание, проживание в общежитии);
- отсутствие средств, для обучения в ОУ ВПО и СПО на коммерческой основе.

Начиная преподавать свой предмет, обязательно проведу анкету:

- Считаете ли вы важным изучение физики?
- Видите ли применение полученных знаний в будущей профессии?

Проведенный опрос и результаты анкетирования (Рис. 1) показывают, что обучающиеся не считают важным изучение физики, не видят применение полу-

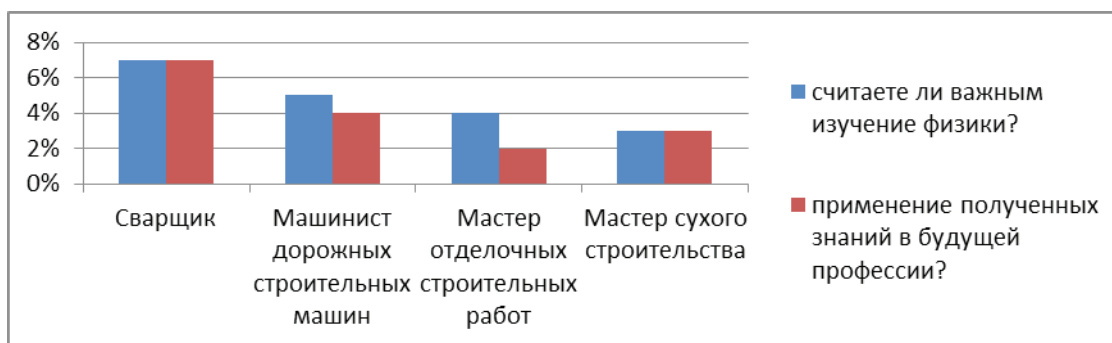


Рис. 1

ченных знаний в будущей профессии, имеют низкий уровень мотивации.

Проведение входного контроля убеждает в том, что для решения данных проблем уровень знаний оставляет желать лучшего. Необходимо создавать условия, побуждающие обучающихся прилагать максимум усилий к самостоятельной деятельности, развитию мыслительной деятельности и воспитанию ответственности, заинтересованности в результатах обучения.

**Это можно достичь, решая следующие задачи:**

- развить у обучающихся познавательный интерес к предмету, повысить значимость изучения физики;
- реализовать связь между теорией и практикой, учитывать проблемные производственные ситуации на уроках физики;
- сформировать у обучающихся мотивационно — ценностное отношение выбранной профессии;
- повысить качество обучения через всестороннее раскрытие интеллектуального и личностного потенциала ученика;
- внедрить продуктивные технологии в воспитательно — образовательный процесс.

Для реализации данных задач провожу работу по следующим направлениям:

**1. Организация исследовательской, поисковой деятельности обучающихся.**

Реализацией данной цели является организация обучающихся для выполнения лабораторно — практических задач. Постановка и наблюдение за физическими экспериментами.

После выхода обучающихся с практики на уроках физики перед ними ставится ряд проблемных вопросов, направленных на выявление связи физики с будущей профессиональной деятельностью.

Например:

1. Почему не следует смотреть на пламя, возникающее при электросварке?
2. Почему темное стекло предохраняет глаза сварщика от вредного действия пламени электросварки?
3. Каково назначение дросселя в сварочном аппарате?

4. Чем объясняется соединение двух кусков металла при сварке и пайке?

**2. Развитие информационно-коммуникационной компетентности обучающихся** реализуется в поиске и работе с информацией, выполнении исследовательских заданий и их публичной защите, работе с различными источниками информации, формировании навыков эффективного взаимодействия в коллективе.

Предлагаю обучающимся следующие задания:

— Написать сочинение о производственной практике по теме: «Какие физические процессы вы наблюдали на практике?»; подготовка видео экскурсии или презентации о пройденной практике.

Также обучающимся предлагается подготовить — КЕЙС — ситуации с использованием интегрированных знаний по физике и производственному обучению. При изучении курса физики обучающиеся получают теоретические знания по разделам: «Тепловые явления», «Электростатика». Поэтому стремлюсь пробудить интерес обучающихся к овладению умениями и навыками профессионального труда. Провожу занятия на основе Кейс — метода. В ходе решения кейс — стадии обучающиеся учатся анализировать информацию, работать в команде, презентовать результаты своей деятельности.

В качестве исследовательских заданий в течение всего периода обучения обучающиеся создают портфолио — «Физика в моей профессии», что обеспечивает формирование у обучающихся умения наблюдать, вычленять главное, оформлять результаты работы. Обучающиеся пишут рефераты, доклады, выступают на классных часах и внеклассных мероприятиях, готовят презентации с использованием фотографий тех процессов, которые они наблюдали на предприятиях.

Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственно — воспитанные люди, которые отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны; могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные решения, способны к сотрудничеству.

*Литература:*

1. Компетентностный подход. Инновационные методы и технологии обучения [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. В. Соловова, С. В. Николаева. — Самара: «Универс групп», 2009. — 234 с.
2. Информационные технологии в образовании [Текст]: Сборник научных трудов участников VII научно-практической конференции-выставки — Ростов н/д., Ростиздат, 2007. — 142 с.
3. Дечева Е. В. Профессиональная направленность преподавания физики в учреждениях начального профессионального образования с использованием современных информационно-коммуникативных технологий [Электронный ресурс] / Е. В. Дечева — Электрон. дан. — Режим доступа: [http://www.pedsovet.org.Образование.link\\_id,3465/Itemid,88](http://www.pedsovet.org.Образование.link_id,3465/Itemid,88), свободный. 2007. — 29 авг. — Загл. с экрана.
4. Стук А. К. Использование ИКТ в преподавании физики [Электронный ресурс] / А. К. Стук. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.zavuch.info/uploads/methodlib/1>, свободный. 2012. — 9 дек. — Загл. с экрана.

## Педагогические возможности экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры студента

Юртаева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Московский технологический институт «ВТУ», филиал в г. Оренбург

*В статье выявляются педагогические возможности экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры студента. Автор полагает, что такими возможностями выступают: междисциплинарность (включение содержательных аспектов нравственно-правовой культуры в образовательные программы дисциплин профессионального цикла); интегративность (взаимообогащение нравственных и правовых норм субъекта, закрепленных в законодательстве); гуманитарность (использование гуманитарных технологий профессионального образования, инициирование рефлексии деятельности субъектов образовательного процесса).*

**Ключевые слова:** культура, нравственно-правовая культура, междисциплинарность, интегративность, гуманитарность

Социокультурные и социально-экономические преобразования в России, связанные с укреплением рыночных отношений, постепенным переходом от «экономики потребления и распределения» к «экономике знаний», предъявляют ряд требований к субъектам профессиональной деятельности в плане их нравственно-правовой культуры. Низкий уровень нравственно-правовых ориентиров в деятельности специалистов осложняет социальную ситуацию в обществе, порождает противоправные действия, многочисленные конфликты между людьми. Инновационные процессы, связанные с модернизацией профессионального образования, переход на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, требуют: «...воспитать...граждан правового, демократического, государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью» [1, с. 13]. Среди профессиональных качеств студента-экономиста востребованы законопослушность, правопорядок, совесть, ответственность за качество принимаемых решений, прогнозирование на этой основе эффективности экономических решений. То есть нравственно-правовая культура приобретает особую значимость и ценность.

Анализ научной литературы показал, что наиболее тесные связи экономика имеет с правом. В современной экономической науке поднимается проблема нарастания внутренних противоречий и неравновесий экономической системы, приближения её к точке бифуркации (Н.В. Бекетов). На рубеже веков наметились экономические «вызовы» человечеству, проявляющиеся в нелинейности экономических преобразований, неравновесности процессов, неоднозначности экономических целей. В этих условиях «управления хаосом» особо актуальной становится организация процесса управления и его результатов на нравственно-правовых началах [2, с. 233–235]. Несмотря на то, что экономика — это материальная основа общества, а нравственность — духовная, будущее, на наш взгляд, за экономикой, основанной на непреходящих человеческих ценностях, таких как порядочность, честь, справедливость. Только в этом случае возможен резкий импульс экономического развития, имеющий в качестве конечной цели не столько рост общественного благосостояния, но раскрытие их нравственного, духовного потенциала.

Понимание современного законодательства в сфере экономики (антимонопольного, трудового, налогового,



финансового) выступает активным процессом порождения личностного знания студентом. Осознание нравственно-правовых начал экономики способствует обращению личности к собственному уникальному опыту, его развитию и обогащению. Личные нравственно-правовые знания уже становятся принадлежностью, собственностью каждого студента и особенностью его характера, типа мышления, опытом его профессиональной деятельности; ценностные нравственно-правовые ориентации в экономике выступают как движущие силы развития не только экономических отношений, но и личности (А.В. Кирьякова). Такой подход к экономике нацеливает на то, что в подготовке экономиста нельзя ограничиваться определением состава компетенций, а следует исходить из проблем личности, её ценностей, профессиональной, нравственно-правовой культуры.

Заметим, что в своем понимании интеграции нравственно-правовой культуры в экономику мы не отрицаем тот факт, что существует достаточно большая предметная область, разделяющая их. Например, невозможно найти нравственно-правовое содержание в объективном законе взаимодействия спроса и предложения, анализе производства, расчете показателей деятельности предприятия. Однако это не снижает значимости нравственно-правового, а лишь отделяет предмет и методологию экономической науки, определяет её специфику. Выявленная *интегативность* рассматривается нами в качестве реальной возможности экономических дисциплин для развития нравственно-правовой культуры студента.

Дальнейшее исследование показывает, что нравственно-правовой потенциал экономических дисциплин используется не в полной мере. Это снижает роль нравственно-правовой культуры в формировании ценностных установок студента, в постижении будущим специалистом ее роли в профессиональной деятельности. Нравственно-правовая культура, пронизывающая все аспекты труда экономиста, предстает как основа профессиональной компетентности. Это находит отражение в характере и аспектах труда экономиста. Исследование профессиограммы позволило нам выделить следующие его стороны:

1. Экономическая деятельность. Экономист задает «вектор» движения совместных усилий всех работников; помогает правильно расставлять приоритеты и цели; способствует построению грамотной экономической политики предприятия; разрабатывает рекомендации по повышению эффективности предприятия; умение ориентироваться в юридических вопросах.

2. Личность экономиста — ценностные ориентации. Особо отмечается высокая профессиональная ответственность, справедливость, коммуникабельность, способность к саморазвитию, самостоятельности, умение трудиться в разнородной культурной среде, устойчивость регуляции.

3. Результаты. Профессия относится к классу «эвристических», непосредственно связана с анализом альтернатив, прогнозированием, планированием, принятием

ответственных решений, за которые несет личную ответственность. Оказывает непосредственное влияние на экономические процессы в конкретных сферах производства, бизнеса, банковского дела.

Применительно к подготовке работников экономической сферы ряд авторов (В.С. Атономов, М.Ф. Антонов, Л.А. Харитонova) включают в ключевые компетенции уважение прав и свобод личности, знание правовых норм и умение их использовать, нравственная, правовая культура, гражданская, юридическая, профессиональная ответственность. Несомненно, это представляется чрезвычайно важным, что для будущих профессионалов знание законов и требований к их применению является обязательной составляющей профессиональной компетентности. В то же время «разнообразие ситуаций, условий деятельности, несомненно, требует не только владения знаниями, но и личностных качеств, которые составляют предмет профессионального воспитания» [3, с. 112]. Данные особенности отражаются на характере задач, которые ставятся перед преподавателем и образовательным процессом учебного заведения в плане полноценного развития личности студента.

В подтверждение этого ученые отмечают социальные условия, обусловившие проработку вопроса нравственно-правового воспитания как компонента профессиональной компетентности (А.И. Арнольдов, В.В. Кузнецов, Л.Б. Соколова): наличие профессионального образования в современных социально-экономических условиях становится фактором повышения конкурентоспособности работника; профессионализм и квалификация в условиях насыщенности рынка труда специалистами экономической сферы — важный фактор социальной защищенности работника; динамизм и интеграция экономической системы требуют подготовки специалистов нового типа, способных к постоянному самосовершенствованию, обновлению подготовки.

Нами выявлено, что нравственно-правовая культура имеет три составляющие: мотивационно-ценностную, гностическую, деятельностную. Нравственно-правовое знание (гностический критерий) в этой цепочке представляет собой особую ценность. Для того чтобы на его основе построить экономическую деятельность, знание необходимо приобрести. Исходным положением было то, что нравственное и нравственно-правовое присуще всем сферам деятельности человека и практически в каждой теме в процессе обучения преподавателю необходимо найти нишу, которую можно заполнить информацией, способствующей развитию нравственно-правовой культуры студента.

Мы выделили определенную последовательность в удовлетворении познавательных потребностей студента в нравственно-правовой культуре при изучении экономических дисциплин. Понять смысл действующих законов, их общественную, экономическую и личную значимость помогают «начала» экономических знаний, которые дает повседневная жизнь. Прикладные эконо-

мические науки — отраслевые, региональные, функциональные — завершают экономическое образование, обеспечивают профессиональными знаниями будущих экономистов, менеджеров, бухгалтеров. В учебном заведении в процессе развития нравственно-правовой культуры экономиста особое значение приобретают общепрофессиональные дисциплины — «Экономика организации», «Менеджмент», «Статистика», «Маркетинг», «Финансы, денежное обращение и кредит», и др. и специальные дисциплины — «Бухгалтерский учет», «Анализ финансово-хозяйственной деятельности», «Аудит», «Налоги и налогообложение». Знания, которые дают данные дисциплины, невозможно усвоить без ознакомления со многими общими вопросами, которые относятся к сфере действия права.

Большое внимание в процессе освоения экономических дисциплин уделяется нормативному регулированию каждой конкретной отрасли экономики. Понимание современного законодательства в сфере экономики (антимонопольного, трудового, налогового, финансового, и др.) выступает активным процессом порождения личностного знания каждым студентом, а не пассивным усвоением чужого знания. В связи с этим тот факт, что экономика имеет нравственно-правовые аспекты, позволяет рассматривать *междисциплинарность* как еще одну возможность экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры.

Однако в наши задачи входит не просто «снабдить» студента набором прагматических знаний по специальности, но привить студенту смыслы, ценности, умения в них ориентироваться и определяться. Достигнуть цель — развить нравственно-правовую культуру студента — возможно только в том случае, если мы поможем студенту сформировать ценностно-смысловое ядро, служащее основой выработки мотивов, целей и идеалов. Полагаем, развить мотивационно-ценностный критерий (стремление студента к овладению нравственно-правовой культурой; осознание её как ценности в профессиональной деятельности) мы можем, если во всю последовательность

освоения экономических дисциплин включить нравственно-правовой материал, имеющий непосредственное отношение к качественному выполнению будущим специалистом профессиональной деятельности.

На современном этапе развития общества и образования характерен процесс его гуманитаризации, который ориентирует образование на новую цель — развитие специалиста с высокой профессиональной компетентностью. Современный специалист — рефлексирующий субъект, который постоянно соотносит свои действия с обществом, культурой, с Другим (Л.Е. Елагина, Л.Г. Семушина, Л.Б. Соколова). Ему уже не хватает полученного знания в процессе подготовки, рынок труда и социально-культурные условия требуют его постоянного обновления, что связано с развивающейся культурой личности.

В науке принято, *гуманитаризация* образования (как следующая возможность экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры) происходит двумя путями: экстенсивным (дополнительное введение в учебные планы предметов гуманитарного цикла) и интенсивным (выявление гуманитарной составляющей всех предметов, внедрение гуманитарных технологий)[4, с. 115]. Исходя из этого, в преподавание экономических дисциплин следует вносить изменения экстенсивного и интенсивного характера: активно применять гуманитарные технологии, в вариативную часть учебного плана вводить факультативные курсы. В данном случае помимо общих положений теории права и правового обеспечения профессиональной деятельности, играющих роль основополагающих моментов в развитии нравственно-правовой культуры, студенты будут осваивать то, что необходимо им как будущим специалистам соответствующего профиля.

Таким образом, развитие нравственно-правовой культуры студента учреждения среднего профессионального образования обеспечивается использованием возможностей экономических дисциплин профессионального цикла, к которым мы отнесли междисциплинарность, интегративность, гуманитарность.

#### Литература:

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. — М.: Просвещение, 2009. — 23 с.
2. Бекетов Н.В. Бифуркационная природа экономических кризисов и социальных катастроф / Н.В. Бекетов // Credo new, 2009. — № 1 (57). — С. 224–237
3. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. — Саратов, 2007. — 172 с.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина (ч. 2). — Барнаул: Алт. ун-т, 2009. — 231 с.

## 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### **Потенциал арт-терапевтических методик в коррекции реальных личностных стереотипов студентов профиля подготовки «педагогическое образование»**

Аблитарова Алиде Рефиковна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Григорьева Татьяна Сергеевна, студент;

Новак Ольга Леонидовна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

Современная социально-экономическая ситуация, модернизация образовательного процесса предъявляет повышенные требования к процессу личностного и профессионального роста, становления будущих педагогов. Гуманизация образования является условием и возможностью формирования личности в образовательном учреждении в контексте раскрытия её самоценности, самореализации духовного и нравственного богатства. Современные условия подготовки профессионала требуют смены адаптивного личностного роста на эффективный, когда в подобных условиях студент сможет раскрыть свой потенциал, латентные способности и возможности. Обществу нужна личность, знающая свое дело, способная самостоятельно принимать решения и нести ответственность за эти решения, умеющая искать, творить, созидать.

Анализ современного состояния арт-терапии позволяет рассматривать данный феномен в широком смысле как одну из составляющих терапевтической педагогической системы, действующей в рамках гуманистической парадигмы, а также в узком смысле — как инновационную педагогическую технологию в образовании.

Методы арт-терапии базируются на понятиях, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он спонтанно творит — рисует, пишет картину, лепит (М. Либманн, М. Наумбург, К. Рудестам и др.). Для участия в арт-терапии не требуется предыдущего опыта в рисовании, используются все элементарные художественные средства, которые самостоятельно выбирает.

Термин «личностный рост» употребляется в психологической литературе как аналог термина «личностное развитие» (К. Юнг; А. Адлер; К. Роджерс; А. Маслоу; Л. Хелл и Д. Зиглер и др.). Наиболее близки по содержанию с понятием «личностный рост» следующие термины: стремление к самосовершенству (А. Адлер), индивидуация (К. Юнг), развитие позитивной свободы (Э.Фромм), проприум (Г.Олпорт), мотив роста и самоак-

туализация (К. Роджерс), потребность в самореализации (А. Маслоу), высокая самоэффективность (А. Бандура). В отечественной психологии понятие «личностный рост» отражено в следующей терминологии: самореализация (Л.А. Коростылева); прогрессивное развитие личности, продолжающееся всю жизнь (Л.И. Анцыферова); нарастание и обогащение системы возможностей и потребностей личности (В.Н. Мясищев); интеграция (А.В. Петровский).

В арт-терапевтическом процессе познание собственного внутреннего «Я» сопровождается его интеграцией с внешней реальностью. В дальнейшем происходит перенос полученного опыта в каждодневное интерперсональное поведение вне «терапевтического» опыта. Подчеркнем, что любое арт-терапевтическое занятие, в первую очередь, ориентировано на обучение студентов инновационной технологии в сочетании с терапией личности [2, с. 24].

Изучая личностные стереотипы студентов за время их обучения в вузе, их деятельности на педагогической практике, профессионального становления, можно сделать вывод о том, что студентам профиля подготовки «Педагогическое образование» (специальности психолого-педагогического факультета) свойственно субъективное отношение и стереотипное решение проблемной ситуации в теоретическом и практическом плане. Двойственное отношение к сложившейся ситуации обусловлено тем, что в большинстве студенты не научены работать творчески, креативно, выходя за рамки гендерных (классических) норм и в соответствии с этим адекватно реагировать на спонтанную проблемную педагогическую ситуацию.

Концептуально, де-юре, государство уже сегодня обеспечивает развитие обоих полов и их гендерных отношений на равных правах. Однако, де-факто, проблемы гендерной культуры, гендерного образования и гендерного мировоззрения требуют разработок государственного механизма реализации задекларированных ген-

дерных идей. Только в последние годы ситуация стала изменяться: было опубликовано множество эмпирических научных работ, в которых изучалась проблема формирования психологической культуры, учитывая гендерные отличия. Педагоги, которые работают только с девочками или мальчиками, могут подтвердить, как влияет на коллектив появление представителя противоположного пола.

Таким образом, собственно профессиональные трудности отступают перед чрезмерной нагрузкой женщин — на работе и дома. Отсюда и усталость, и постоянное нервное напряжение, боязнь не успеть, не справиться и т. п. Разумеется, все эти привходящие обстоятельства затрудняют полноценное включение женщин в профессиональную деятельность. Другой важной чертой является признание необходимости сочетания различных социальных ролей — не только активной участницы трудовой и общественной жизни, но и «хозяйки дома», матери. Женщины избирают различные варианты сочетания этих ролей, хотя большинство устойчиво ориентируются на одинаковую их значимость. Конкретный выбор жизненного пути женщина делает сама в соответствии со своими личными качествами, предпочтениями, вкусами, обстоятельствами жизни, но возможность такого выбора сильно зависит от того, какую экономическую и моральную поддержку окажет ей государство и общество на каждом из избранных ею путей.

Владение такими необходимыми специальными знаниями, различными психолого-педагогическими умениями, которые найдут реализацию в практической деятельности с детьми дошкольного возраста. Основную массу студентов психолого-педагогического факультета специальности «Дошкольное образование» составляют девушки в возрасте от 17 до 24 лет, которые на протяжении всего учебно-воспитательного процесса проходят педагогическую практику на базе дошкольных учреждений. Именно там они встречаются с реальными проблемами как личностного характера, так и профессионального, которые студентам необходимо решить самостоятельно: это фобии предстоящей деятельности, самих детей и педагогов, личные «укоренившиеся из детства» фобии. Студенческая молодежь, к сожалению, не всегда открыта для психотерапевтической работы преподавателей-специалистов узкого профиля из-за стереотипов консервативного воспитания или внутренних барьеров, которые мешают в последствии овладеть механизмов психологического управления прежде всего своих внутренних барьеров. Педагог — воспитатель по своей сути должен уметь «видеть и слышать сердцем» своих воспитанников, помочь им в трудной ситуации, справиться с ними, подсказать и направить, когда этого не могут сделать многие родители.

Известно, что большинство страхов передаются родителями детям неосознанно, но некоторые страхи — опасения могут сознательно культивироваться родителями в процессе воспитания или внушаться в навязываемой

системе ценностных ориентаций. Матери, ввиду более тесного биологического и эмоционального контакта с детьми, склонны в большей степени, чем отцы, передавать им свои страхи, хотя бы в силу инстинктивного стремления предохранить от повторения своих. Детские страхи относятся к личностным страхам — они рождены сознанием человека и не имеют под собой реальной основы (именно к этой группе относятся страхи привидений, несуществующих чудовищ и сказочных персонажей). Таким образом, ребенок дошкольного возраста нередко боится не столько реальных существ, сколько того страшного образа, который создало его сознание [3, с. 10]. Продуктивным решением и эффективным методом для борьбы с этими страхами оказывается арт-терапия (изотехника). Так, тематическое арт-терапевтическое занятие «Страшилки» для детей дошкольного возраста направлено на выявление скрытых страхов детей, а так же позволяет их гипертрофированно прорисовать. Для осуществления подобного занятия необходимы цветные карандаши (ручки, мелки), заготовленный эскиз на листе А4. Заранее подготовленный незавершенный рисунок какого-нибудь страшного персонажа: ведьма, чудовище, скелет, вампир (на выбор). Рисунок должен быть черно-белым и на нем видны только основные детали. Выбор детей должен быть самостоятельным — чем они будут дорисовывать персонажа: гелиевыми ручками, цветными карандашами или фломастерами. Часто дети предпочитают дорисовывать рисунок простым карандашом или черной ручкой (это уже является знаком для взрослого).

После создания образа каждый ребенок составляет небольшой рассказ о своей страшилке, хотя бы несколько слов: «Это — приведение .... Оно очень страшное, злое и с ним никто не дружит, потому что его все боятся». Часто дети, создавая образ, настолько им увлекаются, что сразу же после рисования начинают мять и рвать свой рисунок. Это говорит о том, что для ребенка занятие прошло очень удачно. Таким образом, он начинает избавляться от своих страхов или фобий, что является положительным, т. к. на почве страхов у детей развиваются различные заболевания.

«Страшилки» снимают напряжение перед страшными персонажами, позволяют их рассмотреть, дорисовать нечто ужасное, при этом находясь в полной безопасности [2, с. 15]. Данную арт-терапию могут использовать не только специалисты дошкольного образования, но и родители для выявления скрытых страхов своих детей, а так же для борьбы с этими страхами. Арт-терапевтическая изобразительная методика очень доступна для родителей, а порой ещё проста и необходима.

Эмоциональное развитие ребенка — это богатство его чувств, внутреннего мира. Дети способны радоваться, плакать, испытывать страх и печаль. В каждом возрасте наблюдаются нормативные страхи, но при благоприятных обстоятельствах жизни они исчезают. Бывают случаи, когда страхи накапливаются, мешают личностному раз-

витию ребенка и создают для него адаптационные, невротические и другие проблемы. Когда эмоциональное состояние становится патологическим, необходима специальная работа с такими детьми.

Одним из эффективных методов работы с проблемами страха у детей является арт-терапия. Арт-терапия — это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Творческий процесс является главным терапевтическим механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее разрешения. Через рисунок арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки, расслаблению и снятию напряжения и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей ребенка. Арт-терапевтические методики позволяют погружаться в проблему страха на столько, на сколько ребенок готов к ее переживанию. К тому же, творчество умеет развивать и исцелять внутренний мир ребенка, воздействуя на него мягко и незаметно.

Процесс арт-терапии позволяет актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. В любом возрасте психологическим препятствием для рисования страхов может быть страх сделать что либо неправильно, когда ребенок заранее переживает свою неудачу. Необходимо помнить, что основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей к своим страхам.

В качестве примера арт-терапевтических методик можно использовать технику «Победи свой страх». Ре-

бенку предлагается закрыть глаза и представить ситуацию, свои ощущения, когда ему бывает страшно; затем открыть глаза и рассказать о своих чувствах и эмоциях по поводу своих переживаний, нарисовать страх на листе бумаги используя различные изобразительные средства и «озвучить» картину. В заключительной части ребенок может поделиться собственными впечатлениями от работы. Затем лист с рисунком уничтожается, очень важно, чтобы это сделал сам ребенок.

Родители должны стремиться поощрять детей к рисованию, поддерживать и хвалить при этом даже попытки. Если родители покажут свои переживания ребенку, то эффект от рисования страхов у детей снизится вдвое. Отрицательно влияют на результаты рисования страхов, отсутствие жизнерадостности в семье, бесконечные разговоры о самочувствии. В подобной атмосфере дети меньше рисуют и играют, на рисунках заметное преобладание черного и серого цвета.

Решиться рисовать — для ребенка значит соприкоснуться со страхом и волевым усилием удерживать его в памяти до тех пор, пока он не будет изображен на рисунке. В процессе рисования объект страха ребенка уже не представляет собой угрозы, поскольку творчески преобразуется, как художественный образ. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно уничтожает эмоцию страха, заменяя ее сосредоточением и удовлетворением от выполненного задания. Незримую поддержку оказывает и сам факт участия родителей, давших это задание, которым можно затем доверить свои рисунки и тем самым освободиться от изображенных на них страхов.

В любом случае необходимо помнить, что любовь, внимание взрослого в лице воспитателя или родителя к внутреннему миру ребенка, его переживаниям, чувствам способствуют гармоничному его развитию и снижают риск возникновения патологических страхов. Любая методика арт-терапии может решить данные проблемы не взирая на возрастную категорию и половую принадлежность, т. к. в своем арсенале имеет огромный диапазон средств для работы.

### Литература:

1. Большой энциклопедический словарь [электронный ресурс] // Режим доступа к изд.: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p> — системные требования IBM PC; Internet Explorer.
2. Болотова Виктория Александровна. Профессиональная идентификация личности (социологический аспект анализа): Дис... канд. социол. наук: 22.00.03 / Харьковский гос. политехнический ун-т. — Х., 1998. — 200 л.
3. Деркач О. О. Родителям о детских страхах: Книга для родителей. — Винница, 2011. — С. 4—15.



## Формирование профессионально-важных качеств у курсантов пожарно-спасательной академии как будущих высококвалифицированных специалистов системы ГПС МЧС России

Жернаков Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, начальник кафедры;  
Уколов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры  
Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России  
(г. Железногорск, Красноярский край)

*Формирование профессионально-важных качеств пожарных — это целенаправленный педагогический процесс, основанный на постоянном изменении и совершенствовании определяющей основы обеспечения пожарной безопасности в Российской Федерации. Следовательно, подготовка кадров с высшим профессиональным образованием сама по себе предполагает постоянный поиск новых, более эффективных средств, форм и методов обучения и воспитания с учётом современных требований к их квалификации в области гражданской обороны, пожарной безопасности, защиты в чрезвычайных ситуациях.*

**Ключевые слова:** профессионально-важные качества, пожарная безопасность, гражданская оборона.

Формирование ПВК пожарных, как целенаправленный педагогический процесс, началось с появлением учебных заведений для подготовки соответствующих кадров и на современном этапе характеризуется: широким использованием средств психолого-педагогического воздействия; профессионально-прикладной направленностью; изменением служебных обязанностей пожарного-спасателя и структуры их ПВК. Структура ПВК представляет собой совокупность различных факторов, оказывающих существенное влияние на успешность обучения в ВУЗе и дальнейшей служебной деятельности:

1. Состояние здоровья и дееспособность различных органов и систем;
2. Психические качества;
3. Физические (двигательные) качества;
4. Специальные качества.

Структура профессиограммы пожарного-спасателя [2, с. 109], разработанная с целью повышения эффективности физической подготовки при формировании ПВК, включает четыре блока:

1. Общая характеристика профессии;
2. Медико-биологические аспекты;
3. Психофизиологические и психологические факторы;
4. Психолого-педагогические требования.

Важнейшим педагогическим условием формирования ПВК с помощью средств физической подготовки является использование наиболее эффективных средств (физических упражнений) физической подготовки, оптимальное сочетание форм её проведения (утренняя физическая зарядка, учебные занятия, спортивно-массовая работа и самостоятельная тренировка) и преимущественным применением контрольного, соревновательного и игрового методов. С 2002 года началась адаптация ГПС в системе МЧС России. До этого времени она находилась в составе МВД России. Этот факт требует определённой перестройки в образовательном процессе.

Необходимо отметить, что подготовка кадров с высшим профессиональным образованием сама по себе предполагает постоянный поиск новых, более эффективных средств, форм и методов обучения и воспитания. Тем более это актуализируется в связи с переходом ГПС в структуру МЧС и появлением новых, ранее не ставившихся, задач.

В 2006 году приводятся данные о снижении общего числа пожаров в 2005 году по сравнению с предыдущим годом на 2,4 % (5500), число погибших уменьшилось на 3,2 % (599 чел.), число травмированных при пожарах снижено на 4,4 % (601 чел.), спасено на пожарах 90458 человек [2, с. 11].

Следует отметить, пишет автор, что современный уровень пожарной безопасности не может в полной мере удовлетворять требованиям общества. Осталось много проблем в организации системы пожаротушения и деятельности органов пожарного надзора. Специалисты ГПС проявляют недостаточную принципиальность и ответственность. В связи с этим представлен комплекс мер по совершенствованию системы обеспечения пожарной безопасности и повышения эффективности пожаротушения. Одними из них являются совершенствование системы подготовки кадров и внедрение современных технологий и технических средств борьбы с пожарами.

Для решения этих задач необходимо интенсифицировать учебный процесс в ВУЗах ГПС МЧС, что неизбежно приведёт к повышению умственных и физических нагрузок на обучаемых.

Известно, что физическая подготовка является одним из средств повышения умственной и физической работоспособности, обеспечивает физическую готовность к овладению избранной профессией. Следовательно, поиск путей, повышающих эффективность физической подготовки в процессе приобретения теоретических знаний, формировании профессиональных навыков и умений, является актуальным.

Многими специалистами отмечается, что физическая подготовка проводится в подразделениях ГПС без учёта специфики профессиональной деятельности личного состава, а уровень его физической подготовленности не позволяет эффективно решать служебные задачи. Поэтому поиск оптимальных количественно-качественных параметров системы физической подготовки, позволяющих более действенно формировать ПВК (профессионально-важных качеств) курсантов — будущих специалистов ГПС, представляется актуальной научной задачей.

Физическая подготовка (ФП) является одной из учебных дисциплин профессионального образования слушателей и курсантов университета. Она направлена на обеспечение физической готовности к овладению профессией и успешное осуществление дальнейшей служебной деятельности. Чтобы оценить эффективность существующей системы физической подготовки в ВУЗе необходимо разностороннее и многоплановое изучение объекта исследования, выделив в нем три аспекта: исторический, предметный и функциональный [3, с. 143].

Исторический аспект профессионального образования специалистов пожарно-спасательного профиля можно рассматривать как совокупность генетического и прогностического направления. Первый — предполагает изучение происхождения данной проблемы, выявление основных аспектов ее исследования и определения их состояния в данный момент; второй — связан с рассмотрением возможных перспективных направлений в формировании профессионально-важных качеств (ПВК) изучаемых специалистов средствами физической подготовки. Служебно-боевая деятельность сотрудников ГПС является одним из частных проявлений человеческой деятельности, конкретным видом общественно-полезного и социально необходимого труда. Чтобы оценить качество этого труда необходимо выявить степень соответствия между объективными требованиями, предъявляемыми к профессиональным качествам сотрудников, и успешностью их служебной деятельности.

Совокупность качеств, обеспечивающих эффективную и надёжную профессиональную деятельность, называют профессионально важными качествами (ПВК). Их выявление и формирование является одной из важнейших задач профессионального образования вообще и подготовки специалистов в Сибирской пожарно-спасательной академии в частности.

Данная статья позволяет резюмировать, что не всегда и не везде правильно используют уже известные методы обучения каким-либо двигательным действиям (приёмам), часто упрощается дидактическая схема формирования знаний, умений и навыков в подготовке пожарных. Следует отметить, что получение всесторонних и глубоких знаний, воспитание физической выносливости, необходимы каждому работнику пожарной охраны. За последнее время постановка учебной работы в частях заметно улучшилась. Однако наличие недочётов в работе ПО, отдельные случаи неумелого тушения пожаров свидетельствует о том, что

обучение в частях всё ещё не стоит на должной высоте. Как известно, необходимым условием успешного тушения пожаров является физическая выносливость бойцов. Но одних только гимнастических упражнений для подготовки личного состава недостаточно. Их нужно тесно увязывать с решением пожарно-технических задач [2, с. 26].

В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России рассматривали процесс физического совершенствования с точки зрения конкретизации психолого-педагогических аспектов повышения эффективности обучения боевым приёмам в ВУЗах силовых ведомств [1, с. 389]. С. С. Аганов считает, что основной целью развития физической культуры обучающихся в ВУЗах ГПС МЧС России является достижение высокого уровня физической культуры, в целом профессионализма и компетентности выпускников, обеспечивающее успешное решение задач ГПС МЧС России, сохранения психического и физического состояния сотрудников ГПС.

Развитие программы физической культуры в ВУЗах ГПС МЧС России включено в систему профессиональной деятельности сотрудников ГПС. Данная программа формирует их физическую подготовленность, способствует приобретению профессионально важных двигательных умений и навыков, развитию физических способностей.

При поступлении в ВУЗ силовой структуры, например университет государственной противопожарной службы МЧС России, обязательным является практический экзамен по физической подготовке. Большинство поступающих абитуриентов из числа 51 % не сдают вступительный экзамен, а те, кто с большим трудом поступает, отчисляются после первого семестра обучения в связи с академической задолженностью по физической культуре.

Таким образом, перед преподавателями появляется проблема, переходящая со школы и влияющая на сохранность контингента обучающихся курсантов высшего учебного заведения силовых структур. Причина данной проблемы кроется за слабо развитыми физическими качествами, в числе которых одно из главных физических качеств — это выносливость [4].

В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России и в Сибирской пожарно-спасательной академии учебная дисциплина «Физическая культура» направлена на то, чтобы развить целостную личность сотрудника ГПС МЧС России, гармонизировать его духовные и физические силы, активизировать его готовность как личность и профессионала полноценно реализовать свои сущностные силы в учёбе, профессиональной деятельности, здоровом и продуктивном стиле жизни.

Такой подход позволяет предположить, что сам процесс профессиональной подготовки, в том числе и формирования ПВК с помощью средств физической подготовки, должен содержать элементы и условия, в которых можно развивать логическое мышление у курсантов: психотехнические игры в русле физкультурно-спортивной деятельности; решение тактических задач во время спортивных состязаний, особенно в различных видах спортивных игр.

*Литература:*

1. Артамонов В. С.; Аганов С. С.; Ложба М. Т.; Минкин Д. Ю.; Стригельская И. Ю.; Иванова Е. С. Физическая подготовка в ГПС МЧС России / Под общей редакцией П. В. Плата. — СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2008. — 537 с.
2. Жернаков, Д. В. Формирование профессионально-важных качеств специалистов пожарно-спасательного профиля средствами физической подготовки: дис. кан. пед. наук / Д. В. Жернаков — Санкт-Петербург, 2011 — 126 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
4. Уколов А. В. О проблеме слабой физической подготовки курсантов 1 курса Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России / А. В. Уколов. — Чита. Молодой ученый: ежемесячный научный журнал, 2011. — № 5 (28). — С. 271–273.

**Векторы развития дисциплины «физическая культура» в высшей школе**

Коршунова Ольга Сергеевна, старший преподаватель  
Новосибирский государственный университет экономики и управления

*В работе определены современные направления развития физической культуры и студенческого спорта в высших учебных заведениях. Пути решения поставленных правительством РФ задач по развитию физической культуры и спорта в современном образовании.*

**Ключевые слова:** Спортивный стиль жизни, образовательная среда, педагогический процесс, физкультурно-спортивное движение.

Многоступенчатая система образования предъявляет высокие требования к уровню преподавания на разных этапах обучения. Совершенствование педагогического процесса, поиск эффективных педагогических систем — неотъемлемая часть педагогики высшей школы. Цель педагогики — воспитание и обучение молодежи, формирование ценностных ориентаций, получение знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего построения карьеры. Динамика профессионального роста будет во многом зависеть от уровня компетенций, целостности полученных знаний, умением применить их на практике.

Российские школы и вузы уже целый год руководствуются новым законом об образовании, принятом в конце 2012 года. Он охватывает все возраста, от дошкольников, до студенческой молодежи. Тем самым позволяет иметь преемственность поколений и систему в физическом развитии. Новые образовательные стандарты затронули все ступени образования в нашей стране и стали действенным фактором модернизации системы образования. Наиболее значимыми стали статьи 27, 28, 43. Вот их содержание: (ст. 27) — «структура образовательной организации»: образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществления образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения, и режима пребывания обучающихся... спортивные клубы, студенческие спортивные клубы,... (ст. 28) — »Компе-

тенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации»: «создание условий для занятий обучающимися физической культурой и спортом» (ст. 43) — «обязанности и ответственность обучающихся»: обучающиеся обязаны заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и совершенствованию...» [1] Понимание Федерального закона «Об образовании в российской Федерации» руководителями и специалистами, отвечающими за воспитательный процесс в образовательных учреждениях приведет к эффективности физкультурного и спортивного движения.

Образовательный процесс высшей школы должен затрагивать и влиять на формирование социального, нравственного, психического и физического состояния здоровья молодежи. Комплексный подход к формированию студенческого мировоззрения даст в результате грамотных, компетентных, образованных выпускников. Министерство Образования и Науки, внедряя новые образовательные стандарты в систему высшего образования, предприняло новые беспрецедентные меры поддержки физкультурного и спортивного движения студенческой молодежи. В соответствии со стратегией развития физической культуры и спорта в России до 2020 года планируется увеличить количество студентов, занимающихся спортом до 80% от общего числа. В прошлом должны остаться директивные методы и консервативные формы организации проведения академических занятий на кафедрах физического воспитания и спорта в вузах страны. Для

того чтобы стимулировать заинтересованность в добровольной двигательной активности надо развивать популярность спортивного стиля жизни студенчества. Физическая активность должна стать способом самовыражения индивидуальности, быть эмоционально и эстетически привлекательной, здоровье созидающей и динамичной. Методологические и организационные основы формирования спортивной культуры молодежи сегодня активно разрабатываются группой ученых во главе с Л. И. Лубышевой [2]

1. Роль педагога. Высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава кафедры ФВиС будет способствовать улучшению показателей физического состояния студентов в целом и раскрытию личностного потенциала каждого из них. Критерием оценки работы педагога является умение организовать спортивную среду образовательного процесса. Сформировать стимулы, позволяющие студенту осознанно добровольно с интересом получать умения и навыки физкультурной деятельности. Разбираться в теоретической основе вопроса, сохранить стремление к физическому совершенству на всю жизнь. Повышение квалификации преподавателей кафедры, с учетом современных тенденций и направлений, научная деятельность педагогов — все это будет способствовать планомерному и поступательному развитию дисциплины физической культуры и повышению её статуса и значимости.

2. Программно-методическое обеспечение учебного процесса.

Повышения качества учебного процесса невозможно без разработки программно-методического обеспечения учебного процесса. Разработка и внедрение программы 3-го поколения, которая должна иметь базовый (основной) раздел, обеспечивающий формирование основ физической культуры личности, и вариативный, учитывающий индивидуальность студента, его физкультурно-спортивные интересы и потребности. На этой основе обеспечивается построение разнообразных по направленности, объему и интенсивности физической нагрузки академических занятий по данной дисциплине [4]. Методические рекомендации должны быть актуальны, современны, с учетом разработок российских ученых, работающих в этом направлении. Со стороны правительства продолжается создание и совершенствование нормативной базы в области Физической культуры и спорта на государственном уровне. Распоряжением № 402 от 12 марта 2013 года утвердило государственную программу Российской Федерации «Развитие физической культуры спорта» [3] Совершенствование внеучебной спортивно-массовой работы должно осуществляться согласно плану, разработанному совместно со студенческим активом. Развитие традиций, ведение архивирования спортивных рекордов выпускников прошлых лет, создание музея спортивной славы, стендов современных достижений во внутренних соревнованиях вуза. Создание в локальной сети электронное портфолио для студентов, где каждый может

объективно оценить свой собственный вклад в общую копилку спортивных достижений кафедры и спортивного клуба.

3. Материально техническая база.

Локальная спортивная среда вуза несет воспитательный характер при правильно организованном учебном процессе. Наличие просторных светлых спортивных залов, комфортных условий для проведения учебных и тренировочных занятий, будут иметь стимулирующий эффект для активного добровольного посещения академических занятий и спортивных тренировок. Современное спортивное оборудование и инвентарь внесут разнообразие, заинтересуют, будут благотворно влиять на качество проведения занятий. Музыкальное сопровождение уроков физической культуры всегда имеет положительную оценку со стороны молодежи. Наличие душевых, медицинского пункта, столовой, все это в комплексе характеризует уровень качественного подхода к воспитательному и образовательному процессу. Но и уже существующие условия для практических занятий по дисциплине физическая культура, надо эффективно и рационально использовать. Постепенно обновлять инвентарь, закупать новое современное оборудование.

4. Спортивные клубы.

Стимулирование развития спортивных клубов при спортивных кафедрах непрофильных вузов, дает простор для формирования спортивных команд по различным видам спорта и другой вариативности спортивной деятельности молодежи. Наличие спортивных символов, разработанных совместно со студенческим активом и преподавателями кафедры, стимулируют, развивают патриотизм. Студенты по состоянию здоровья, не имеющие возможности заниматься активно на уроках физической культуры, могут подобрать себе деятельность соответствующую их возможностям. Это могут быть группы поддержки при основных спортивных командах, волонтеры и т.п. Главное возродить дух для саморазвития, и самовыражения личности средствами массового спорта. Спортивные активы из числа студентов могут стать основной движущей силой в пропаганде спортивного стиля жизни молодежи в вузе, связующим звеном между студентами и преподавателями. Решать вопросы по организации и проведению соревнований выбирать приоритетные направления. Спортивные праздники, посвященные открытию спартакиады, подведению итогов спортивного года и т.д., позитивно влияют, на атмосферу внутри коллектива.

5. Нормативные документы, способствующие развитию физкультурно-спортивного движения студенчества.

Постановлением правительства РФ предусмотрено выделение повышенной стипендии, в том числе за достижения студента в спортивной деятельности как внутри вуза так и на областных региональных и всероссийских соревнованиях. Из выделяемых средств, а это около девяти миллиардов рублей в год, порядка 20% направляется на поощрение за достижения в студенческом спорте.



Кроме того, каждый вуз вправе установить свою стипендию из внебюджетного фонда, и многие это делают. Ректор, заинтересованный в развитии спорта, находит формы и способы его развития. Существуют также стипендии, назначаемые региональными и муниципальными властями, коммерческими компаниями и различными фондами. Внедрение стимулирования спортивной жизни студентов их активность в этом вопросе положительно влияет на рейтинг вуза. Студенты создают портфолио, паспорта здоровья участвуют в совместной с преподавателем проектно-исследовательской деятельности. Дополнительными образовательными услугами, можно заинтересовать студентов, желающих получить сертификаты инструкторов по фитнесу,

Философия физического воспитания меняется с учетом современных тенденций развития общества. Влияние физического воспитания касается всех ступеней образования, и многих его дисциплин. Победы наших олимпийцев и паралимпийцев на международной арене, весомее, чем успехи отечественной космонавтики. Для подрастающего поколения объектами для подражания

становятся выдающиеся спортсмены, такие как Елена Исинбаева, Александр Карелин. Евгений Плющенко и т.д. Молодежь видит в них своих кумиров, стремятся записаться в спортивные секции, продолжить достойные традиции. Студенческая молодежь, приобщенная к физической культуре и спортивному движению, участвует в соревнованиях, соперничает на спортивном поприще, своей двигательной активностью снимает психофизическое напряжение, стрессы. Как правило, студенты, преуспевающие в спортивной жизни, имеют положительные оценки и по другим предметам. Спорт дисциплинирует, учит правильно рассчитывать свои силы, экономно тратить время. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» гласит: физическая культура — часть культуры представляющая собой совокупность ценностей норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания... [3]

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ)
2. Лубышева Л. И. структура и содержание спортивной культуры личности. /Л. И. Лубышева, А.И Закревская// Теория и практика физ. культуры. — 2013 — № 3. — с. 7—16
3. Федеральный закон Российской Федерации «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ)
4. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов с использованием личностно-ориентированного содержания технологий избранных видов спорта: учебное пособие /В.Г. Шилько. — Томск, 2005.-176 с.

## Мониторинг уровня обученности студентов агроинженерного факультета

Русских Ирина Таировна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Воронцова Елена Николаевна, аспирант  
Ижевская государственная сельскохозяйственная академия (Удмуртия)

*В данной статье приводятся результаты внедрения в учебный процесс технологии управления качеством подготовки студентов с использованием тестовых заданий.*

**Ключевые слова:** обученность, тестовые технологии, мониторинг.

В общей проблеме повышения качества подготовки специалистов задачей первостепенной важности является поиск наиболее продуктивных методов обучения и разработки на этой основе более рациональных дидактических систем.

В учебном процессе именно методы научения студентов знаниям, умениям и навыкам играют решающую роль и создают условия обеспечения преемственности в преподавании различных дисциплин (н — р: математика — физика — теоретическая механика — гидравлика — электротехнология и др.).

Обобщенное понятие «метод» обучения целесообразно определить как конструируемый педагогом во временной последовательности процесс формирования понятий обучаемого. Только органическое сочетание метода с различными формами учебного процесса образуют систему обучения.

На кафедре физики разработана технология управления учебным процессом с использованием тестовых заданий для определения качества знаний студентов. При данной технологии оценка уровня обученности определяется по коэффициенту обученности, который определя-



ется отношением правильно выполненных заданий к общему числу заданий в тесте, выраженным в процентах:

$$K_{\alpha} = \frac{a}{p} \cdot 100\%, \quad (1)$$

Где:  $a$  — число правильно выполненных заданий в тесте,

$p$  — общее число заданий в тесте.

Качество знаний оценивается следующим образом:

30 % — недопустимый уровень, 31 % — 40 % — критический уровень,

41 % — 60 % — допустимый и 61 % — 100 % — оптимальный.

Весь учебный процесс разбит на три этапа, каждый заканчивается тематическим тестированием, которому предшествует разбор материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях, выполнение расчётно-графической работы и домашнего задания. По результатам тематического тестирования для каждого обучаемого строятся карты обученности. Карты обученности позволяют определить не только уровень обученности студента, но и качество структуры знаний в обучении. По оценке уровня обученности тестируемого только по итоговому коэффициенту обученности не учитывается трудность правильно выполненных им заданий, не учитывается легкость нерешенных тестируемым заданий. Так, при общем низком уровне усвоения студент может показать хороший уровень обученности на конкретном уровне умений, а сильный студент иногда показывает хорошие результаты на третьем уровне, но теряет при решении задач первого уровня умений. Тем самым, информацию индивидуальных карт обученности можно использовать для анализа динамики усвоения новых знаний студентами и управления процессом обучения данного студента. В результате анализа индивидуальных карт обученности преподаватель даёт студентам рекомендации повторить тему или её определённые разделы, либо обратить внимание на знание фактического материала, на необходимость обработки умений выполнения типовых заданий или развитие способностей к эвристическому анализу нетиповых задач, используя подготовленные для этой цели методические пособия.

Для оценки динамики обученности предлагается использовать следующие статистические показатели: среднее значение ( $x_{cp}$ ), показатели вариации (дисперсию, асимметрию и эксцесс).

Для оценки величины рассеивания тестовых баллов относительно среднего значения служит дисперсия ( $D$ ) и среднее квадратическое отклонение ( $\sigma$ ), определяемые по формулам:

$$D = (M_2 - (M_1)^2) h^2, \quad (2)$$

$$\text{Где: } M_1 = \frac{\sum N_i U_i}{N}, U_i = \frac{X_i - X_{cp..}}{h}, M_2 = \frac{\sum N_i U_i^2}{N},$$

где  $N_i$  — число индивидуальных баллов, попадающих в данный интервал,

$N$  — общее число студентов, принимающих участие в тестировании,

$h$  — шаг выборки.

Дисперсия и стандартное отклонение характеризуют величину рассеивания тестовых баллов относительно среднего значения, однако они не могут показать характер существующих отклонений. Для этого служит показатель асимметрии распределения, определяемый через центральный момент третьего порядка.

Асимметрия характеризует скошенность кривой распределения в одну или другую сторону от центра группирования, т.е. среднего значения. Для нормального распределения асимметрия равна нулю (см. рис. 1). Если большая часть кривой распределения находится справа от среднего значения, то асимметрия является положительной. Отрицательная асимметрия более желательна в методике каждого усвоения для процесса обучения, т.к. большая часть обучаемых имеет коэффициент обученности выше среднего значения. В этом случае мода лежит правее среднего значения. Асимметрия определяется по следующей формуле:

$$a_s = \frac{m_3}{\sigma^3}, \quad (4)$$

Где:  $m_3 = (M_1 - 3M_1M_2 + 2(M_1)^3) h^3$ ,  $m_4 = (M_4 - 4M_1M_3 + 6(M_1)^2 M_2 - 3(M_1)^4) h^4$ ,

где  $m_3$  и  $m_4$  — центральные эмпирические моменты третьего и четвертого порядка;

$$M_3 = \frac{\sum N_i U_i^3}{N}, M_4 = \frac{\sum N_i U_i^4}{N},$$

Для оценки «крутости» распределения, т.е. большего или меньшего подъёма кривой распределения по сравнению с нормальным распределением используется эксцесс (см. рис. 2). При увеличении разброса коэффициента обученности эксцесс получается отрицательным, при этом распределение более низкое и пологое, при положительном эксцессе распределение более высокое и крутое, чем нормальное, что характеризует, что коэффициент обученности большинства обучаемых близок к среднему значению по группе. В процессе обучения педагог должен стремиться к положительному эксцессу.

Эксцесс определяем по следующей формуле:

$$e_k = \frac{m_4}{\sigma^4} - 3. \quad (5)$$

Отсутствие симметрии в гистограмме оказывает определённое влияние на соотношение между модой и средним значением. Если большинство оценок расположено слева от вершины полигона частот, то среднее примет минимальное значение, мода — максимальное, а медиана будет располагаться между ними. Разработанная модель полного усвоения представлена на рис. 3.

**Признаком полного усвоения учебного материала является отрицательная асимметрия и положительный эксцесс (см. рис. 3).**

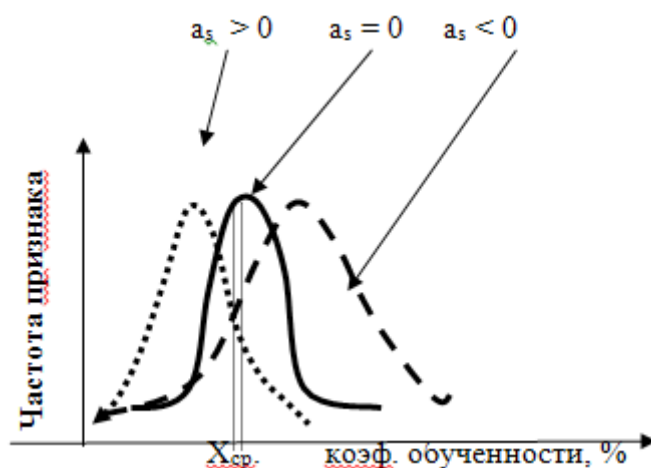


Рис. 1. Кривые распределения обученности для различных значений асимметрии

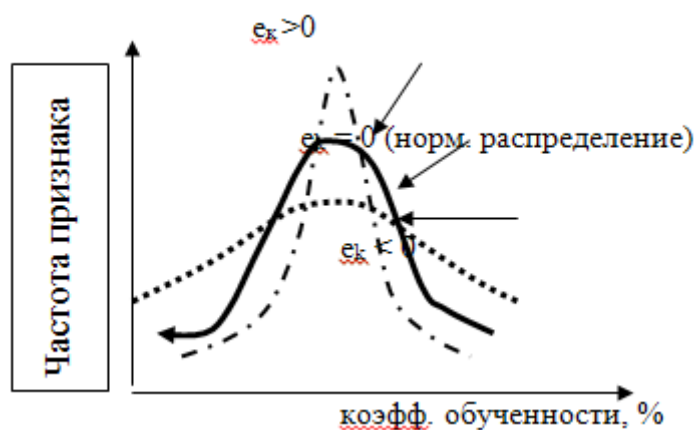


Рис. 2. Кривые распределения обученности для различных значений эксцесса

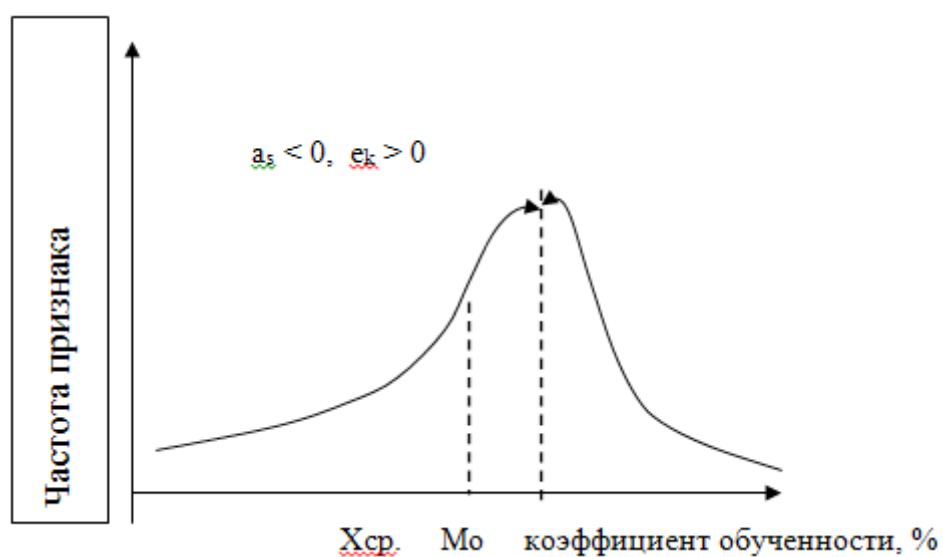


Рис. 3. Распределение обученности в модели полного усвоения

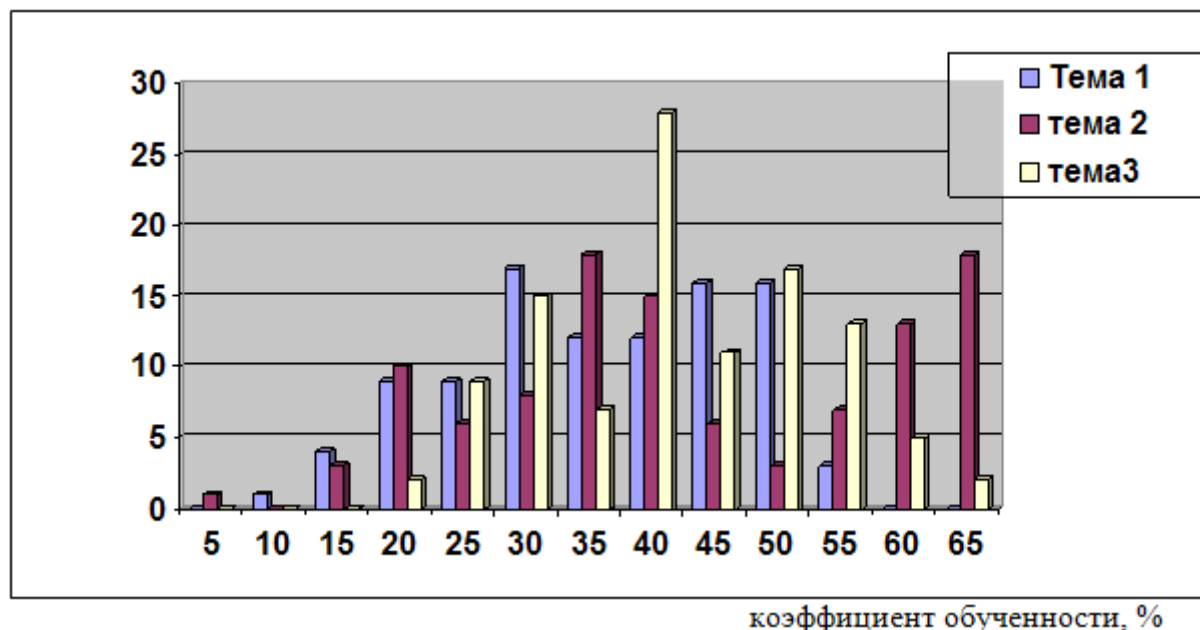


Рис. 4. Гистограмма распределения коэффициентов обученности при тематическом тестировании  
Тема 1 – Электростатика; тема 2 – Законы постоянного тока; тема 3 – Магнитные взаимодействия.

Экспериментальная апробация технологии осуществлялась на агроинженерном факультете (II курс) ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА. В тестировании приняли участие 121 студент. Структура тестов по темам почти одинаковая — до 40,0% всех заданий проверяют базовые знания, более 60,0% — программные. Для контроля умений на фактологическом уровне служат 35,5% тестовых заданий, умения на операционном уровне проверяют 35,5% тестовых заданий в тематических тестах и 40,5% — в рубежных. Задания, проверяющие умения на эвристическом уровне в тематических тестах, составляют — 29,0%, в рубежных — 24,0%.

Гистограммы частот степеней обученности (в процентах усвоения) по каждой теме по данным тематического (Т) тестирования для программного (П) и базового (Б) учебного материала и трёх уровней обученности представлены на рис. 4.

Из представленной гистограммы видно, что все представленные распределения отличаются от нормальных, на что указывают и статистические характеристики, ко-

торые представлены в таблице 1.

Из анализа гистограмм (рис. 4) и таблицы 1 следует, что большая часть студентов, участвующих в тематическом тестировании, имеют коэффициент обученности ниже среднего. Недопустимый уровень обученности по физике на базовом уровне имеют 40 студентов из 121. Наиболее сложными оказались задания по первой теме. Первая тема повторяет материал, изучаемый в школьной программе, и ей уделяется мало времени на практических занятиях в вузе. Материал данного раздела практически не охвачен ни на лабораторном практикуме, ни на практических занятиях, а студенты, пришедшие на первый курс, не владеют навыками самостоятельной работы. Наиболее близким распределением к модели полного усвоения являются результаты, полученные по теме № 3.

Данное распределение стремится к нормальному распределению и является более крутым, то есть большая часть студентов имеет приблизительно одинаковый коэффициент обученности близкий к среднему. Знания тестируемых студентов по данной теме достаточно одно-

Таблица 1

Статистические показатели динамики обученности по тематическому тестированию, %

Показатели	норма	1 тема	2 тема	3 тема
Среднее значение	50	40	41	43
Мода	50–60	25	35	40
Дисперсия		122,87	271,97	112,94
Средне квад. отклонение		11,08	16,49	10,60
Асимметрия	< 0	- 0,24	0,06	0,01
Экссесс	> 0	- 0,93	- 1,01	- 0,77

родны. Недопустимый уровень обученности снизился до 26 человек и значительно увеличилось число студентов с оптимальным уровнем обученности. Анализ эффективности использования разработанной технологии в качестве средства и метода активизации работы студентов показывает: что она не только позволяет проконтролировать знания по той или иной теме, но и способствует овла-

дению студентами определенными навыками умственных действий и практическими умениями. А также имеет важное значение для развития интеллекта студентов, способствует воспитанию одного из важнейших качеств личности — самореализации в индивидуальной и коллективной работе и активизирует самостоятельную работу студентов в изучении предмета.

## Самореализация, нравственность и профессиональное становление личности: педагогический аспект проблемных точек соприкосновения

Рыбина Ирина Сергеевна, аспирант

Алтайская государственная педагогическая академия (г. Барнаул)

*Статья посвящена определению проблемных точек соприкосновения аспектов самореализации, нравственности и профессионального становления личности. Представлено изучение феномена самореализации в разных (философия, социология, психология, педагогика) областях научного знания. Нравственность рассматривается как ключевая проблема современного общества, как субъектное качество личности, как основа профессиональной самореализации. Обозначены противоречия, снятие которых позволит подойти к решению вопроса профессионально-нравственной самореализации субъектов педагогического процесса на качественно ином уровне.*

**Ключевые слова:** самореализация, нравственность, профессиональное становление.

*Мы живем в век распространяющегося все шире чувства смыслоутраты. В такой век воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть так, чтобы человеку хватило чуткости расслышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации.*

В. Франкл «Человек в поисках смысла»

Современное развитие различных отраслей науки, доступность информационного пространства и инновационных технологий задают высокий уровень профессиональной конкуренции и усиливают темп возможных изменений, касающихся всех сфер жизнедеятельности человека. При этом становление «человеческого в человеке» в процессе глобализации общественного сознания проходит сложный этап, суть которого заключается в противоборстве духовно-нравственных и материальных ценностей саморазвития. Данные тенденции, предоставляя возможности для успешной самореализации человека во многих сферах, одновременно предъявляет более высокие требования к таким нравственным качествам личности, как ответственность, честность, инициативность, предприимчивость, самостоятельность, порядочность и т.д. Невольно возникает вопрос, каким образом должно быть организовано жизненное пространство человека, способствующее самореализации из потенциальной возможности, имеющейся у каждого, стать реальностью для максимального большего количества людей.

Период профессионального образования является особым этапом личностного становления каждого чело-

века, поскольку в этот момент кроме постижения специальных знаний утверждается его нравственная позиция. Например, в исследованиях А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко доказано, что пик эмоциональной включенности в активное соблюдение нравственных норм и приверженности мирозидательной ориентации приходится именно на студенческий возраст 24–29 лет [1]. Таким образом, можно говорить, о необходимости культивирования нравственных ценностей и профессионально-нравственных качеств личности через систему высшего образования. Это обуславливает актуальность активизации профессионально-нравственной самореализации личности на качественно новом уровне ее понимания в педагогическом процессе.

Феномен самореализации (самоактуализации) разрабатывается в разных гуманитарных областях: философии, социологии, психологии и педагогики. На философском и социальном уровнях выявляется статус самореализации как научной, общекультурной категории и как явления духовной, нравственной жизни человека (М. Вебер, Ю.Р. Вишневский, Б.С. Гершунский, А.К. Исаев, И.Н. Индинов, В.С. Соловьев, П. Сорокин, Г.К. Черняв-

ская и др.). В концепции жизнестворчества самореализация связывает индивидуальное и социально-культурное начало в жизни конкретного человека (К.А. Абульханова-Славская, И.Ф. Ведин, Л.Н. Коган, Н.Л. Кулик, Л.В. Сохань, Е.Н. Тихонович и др.). Так А.К. Исаев рассматривает самореализацию, как социально-индивидуальный процесс осознанного целеполагающего опредмечивания сущностных сил на основе жизнедеятельности конкретного человека [2]. В исследованиях Г.К. Чернявской самореализация связана с нравственными проблемами общества. В ее понимании, процесс самореализации представляет собой осуществление человеком себя ради пользы обществу, через единство познания и практики, самостоятельности и социальной активности личности [7].

На психологическом уровне раскрывается сущность понятия «самореализация», описывается его структура, виды, определяются детерминация и механизмы (Л.А. Анцыферова, Е.Е. Вахромов, В.Е. Галажинский, В.Е. Ключко, А.Д. Леонтьев, А.В. Петровский и др.). Отдельные исследования посвящены профессиональной самореализации (Е.И. Дворникова, Л.А. Коростылева, Ю.Н. Кулюткин, И.О. Логинова, и др.). Так Л.А. Коростылева понимает под самореализацией «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [3, с. 8]. А.И. Крупнов и С.И. Кудинов рассматривают самореализацию, через совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности [4].

На педагогическом уровне содержание понятия «самореализация» раскрывается через близкие понятия «самоактуализация», «самоосуществление», «саморазвитие», «профессиональное и личностное самоопределение», «самовоспитание» (М.Р. Гинзбург, В.Г. Маралов, Э.И. Новиков, Л.И. Рувинский, Г.Н. Штинова). В парадигме личностно-ориентированного обучения самореализация трактуется как одно из основных условий развития потенциала личности (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Важными направлениями педагогического исследования самореализации субъекта обучения являются: во-первых, специфика организации творческой образовательной среды как фактора, оптимизирующего данный процесс (С.К. Бондырева, М.А. Васильев, А.П. Фадеева, В.В. Ягодкина), во-вторых, особенности профессиональной самореализации педагогов (Т.И. Барышникова, И.Ф. Исаев, П.Ф. Каптерева, Л.М. Митина, Л.Н. Иванова, С.А. Пятаева). Само понятие «самореализация» интерпретируется как стремление человека к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала в образовательном процессе, за счет слияния уникальной личности и объективного мира (В.В. Козлов, М.Ю. Коваленко, Т.Н. Розова, Н.Н. Обозов).

Таким образом, можно утверждать, что теоретические подходы к рассмотрению феномена и понятия «самореализация» представлены достаточно обширно. В работах, посвященных проблеме самореализации, приводится новая концепция человека, а именно человека целостного, развивающегося и деятельного (Ю.Е. Зайцева, И.Д. Егорычева, В.В. Козлов, С.И. Кудинов, Л.А. Коростылева). При этом на наш взгляд, требуют дополнительного осмысления вопросы нравственного компонента самореализации личности, следует также отметить, что термин «профессионально-нравственная самореализация» почти не используется.

Часто в литературе понимание «нравственности» сводится к правильному соблюдению моральных устоев, т.е. выполнение совокупности норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность. Нравственность, по определению И.С. Марьенко, есть «неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда» [5, с. 7]. Рассмотрение же «нравственности», как субъектного качества личности, позволяет объединить такие свойства, как доброта, порядочность, сознательность, честность, справедливость, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность. Они несут потенциальную способность выступать «внутренним регулятором поведения человека» (Д.Н. Узнадзе, Г.Х. Шингаров), как проявления его отношений «к миру», «к другому человеку», «к себе» (С.Л. Рубинштейн, А.И. Титаренко). Нравственность напрямую зависит от ценностей и ценностных ориентаций, являющихся ее цементирующим началом, вокруг которого вращаются помыслы и чувства человека (А.Г. Здравомыслов, В.И. Слободчиков). Ценности определяют решение многих жизненных вопросов, выражающих суть «нравственного смысла человеческого бытия» (В.А. Ядова), а опосредованно — и наиболее общие «культурно-исторические условия и перспективы развития целого общества» (А.И. Титаренко).

Психологические и педагогические исследования последних лет в области духовно-нравственного развития человека констатируют выхолащивание нравственности из личности, подмену ценностей и смыслов, а не их личностную переоценку и культивацию (М.И. Воловикова, И.З. Гликман, А.Л. Журавлев, Л.П. Илларионова, А.Б. Купрейченко, В.Г. Морогин, Н.Д. Никандров). Трансформация нравственных идеалов и ориентиров в обществе, провоцирует ценностный нигилизм, эгоизм, конформизм проявляющейся чаще всего в поведении молодежи (В.В. Абраменкова). А.В. Юревич в своих исследованиях констатирует, постепенное отчуждение человека от труда, от получения образования, от культуры, что приводит к нравственному опустошению личности



и «разрастанию сферы потребления» [8]. При этом забывается «золотое правило нравственности» (А.А. Гусейнов), утрачивается доверие и ответственность между людьми в условиях «положительного значения различной свободы» (А.Л. Журавлев, А.В. Юревич). Подмена ценностей оборачивается ориентацией на приобретение главным образом знаний и умений, позволяющих достигать материальные блага «здесь и сейчас». Выбор специальности и получение образования носит формальный характер, обусловленный просто необходимостью любого диплома, престижем профессии, ее дальнейшей материальной прибылью. Такие понятия как «польза обществу», «решение глобальных проблем страны», «личный вклад на благо Родины» ушли из нашего обихода и сознания. Большая часть современных людей настроена «выкачать» все возможные ресурсы (природные, культурные, профессиональные, информационные и т.д.) ради единовременной выгоды.

Как отмечают многие ученые, современная проблема профессионального становления и профессиональной деятельности напрямую связана с социальными изменениями в обществе, решение которой не возможно без обращения к вопросам самореализации и нравственности личности (А.А. Бодалёв, Ю.М. Забродин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова). Самореализации рассматривается как способ и цель раскрытия профессионально-личностного потенциала, имеющего двухсторонний характер в развитии себя и окружающей действительности, поскольку, она является одним из ведущих механизмов развития личности, позволяющим человеку двигаться к личностной зрелости и вершинам профессионализма в процессе перехода «от формально-ролевого взаимодействия к личностно-смысловому» (М.Н. Аплетаев). Нравственность же, являясь внутренним регулятором поведения и отношения человека (Т.А. Ильина, В.Н. Мясичев), определяет смысл любой профессии, заключающийся в общественно полезной деятельности (Н.С. Пряжников). Следовательно, становление профессионала должно быть связано с саморазвитием его нравственности, уважением труда другого человека, постижением личностного смысла своей профессиональной деятельности и раскрытия своего профессионально-нравственного потенциала в ней (самореализации).

К сожалению, в современном мире реально доминируют совсем иные «парадигмы». Так Э. Фромм, указывает на пропаганду «рыночной личности», на превалирование «рыночного» типа мышления, которое «имеет огромное влияние на нашу систему образования, от начальной до высшей школы цель обучения — накопить как можно больше информации» [6]. Зачастую это приводит к неосмысленному обучению, размытости общечеловеческих и индивидуальных ценностей, несформированности духовно-нравственных качеств личности будущего профессионала. Мы забываем, что вся наша жизнь незримо пронизана нравственными взаимоотношениями,

извечной борьбой «добра» и «зла», имеющей педагогические корни. На это неоднократно указывали классики педагогики: «нравственно-духовное развитие системообразующий фактор образования» (В.А. Сухомлинский); «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем наполнение головы разными познаниями» (К.Д. Ушинский); «образование в отрыве от духа, совести, веры и характера не формирует человека» (И.А. Ильин); «прогресс в знаниях и умственном развитии без прогресса в добрых нравах, духовности и нравственности есть регресс» (П.Ф. Каптерев). Именно поэтому, формирование «нравственного ядра» саморазвития личности будущего профессионала призвана реализовать целенаправленная система обучения и воспитания. Следовательно, сегодня на первый план выходят проблемы развития и реформирования системы образования, которая является тем местом, где происходят основные, может быть решающие события для становления и развития каждого человека. Но для этого необходимы иные критерии образованности, иные основания обучения и воспитания, то есть ценностно-смысловые основания — то, ради чего, во имя каких конечных целей мы учимся, получаем профессию (В.В. Абраменкова), саморазвиваемся и самореализуемся. Таким образом, остро встает проблема качественного овладения профессией и добросовестного выполнения своих профессиональных обязанностей каждой личностью, основой которых является начало нравственного саморазвития субъекта образовательной деятельности.

В этом контексте, особого внимания заслуживает ценностно-смысловая подготовка профессионалов гуманитарного профиля (педагог, психолог, воспитатель), способных нравственно самореализовываться как в жизни, так и профессиональной деятельности. Именно они в дальнейшем смогут повысить общее «нравственное качество человеческих ресурсов» (Н.В. Бордовская), так как, объектом и одновременно субъектом их психолого-педагогического труда являются живые люди. Это обстоятельство существенно усложняет «нравственную жизнь» представителей этих профессий, повышает их морально-нравственную ответственность перед обществом и самим собой. Нравственная позиция педагога, психолога, воспитателя заключается в «реализации ключевых ценностей, жизненных смыслов как системообразующих ядер человекомировых отношений» (В.Н. Сагатовский). К субъектам «помогающих» профессий (helping professions) предъявляются не только требования обычной трудовой морали, но и требования профессиональной нравственности.

Теоретические предпосылки исследования профессиональной и нравственной самореализации субъектов образования свидетельствует о том, что заявленная проблема — одна из ключевых в структуре современного гуманитарного знания. Несмотря на обилие научных работ и вклад диссертационных исследований за последние десять лет в решение проблем самореализации

субъектов педагогического процесса и внедрения нравственного компонента в систему образования, многие вопросы остаются открытыми. Анализ научной литературы показал, что если проблемы творческой, личностной, профессиональной самореализации получили многостороннее развитие, то вопросы нравственной самореализации личности при получении профессии не были сформулированы и достаточно разработаны педагогической наукой и в настоящий момент являются новой проблемой. Спорным остается аспект определения условий активизации профессиональной самореализации в образовательном процессе, решение которого не может быть осуществлено без обращения к нравственным компонентам личности.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью разрешения следующих противоречий на разных уровнях. На *социальном* — между потребностью общества в культивировании морально-нравственных ориентиров и снижением нравственного акцента в институтах социализации (семья, детский сад, школа, высшие учебные заведения); между потребностью государства в профессионалах с высокой степенью профессионально-нравственной самореализации и недостаточной практической готовностью высшего профессионального образования реализовать эту стратегию развития. На *теоретическом* уровне — между отсутствием четко выделенных, методологически обоснованных, методически разработанных условий активизации профессионально-нравственной самореализации субъектов образовательного процесса и наличием огромного теоретико-методологического материала, посвященного проблемам самореализации, нравственности, развития личности в профессии, на стыке смежных научных областей: философии, педагогики, психологии, этики, социологии. На *практическом* — между традициями когнитивной трансляции материала преподавателями в вузе и необходимостью создания особых условий активизации профессионально-нравственной самореализации субъектов в образовательном процессе содеятельности; между отсутствием программы с адекватной системой технологий, форм и методов активизации профессионально-нравственной самореализации и необходимостью индивидуального выбора этих компонентов со стороны преподавателя как тьютора образовательного вектора развития личности

будущего профессионала; между необходимостью оценки эффективности условий психолого-педагогического обеспечения профессионально-нравственной самореализации субъектов образовательного процесса и отсутствием соответствующего комплекса диагностических методик.

Таким образом, *с одной стороны*: возрастает потребность в профессионально подготовленных и нравственно развитых специалистах (бакалаврах, магистрах) гуманитарного профиля (педагог, психолог, воспитатель), способных обогащать духовно-нравственное развитие общества и отвечать запросам экономики-политической стратегии развития страны, *а с другой*: констатируется недостаточная разработанность теоретико-методологических и организационно-методических условий активизации и развития нравственной самореализации в системе высшего образования.

Анализ сложившейся в обществе социально-экономической ситуации и научно-исследовательской позиции ученых, относительно вопросов нравственности и профессиональной самореализации личности, приводит нас к некоторым заключениям, которые определяют основу нашего исследования. Во-первых, требуется осмысление (уточнение) феномена профессионально-нравственной самореализации субъектов гуманитарного образования как педагогического явления: определить показатели и уровни ее сформированности. Во-вторых, целесообразно разработать структурно-функциональную модель профессионально-нравственного становления субъектов гуманитарного образования, которая позволит описать механизмы личностной и профессиональной самореализации личности в образовательном процессе. В-третьих, необходимо теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс организационно-педагогических и психолого-педагогических условий активизации профессионально-нравственной самореализации субъектов образования в вузе гуманитарного профиля. В-четвертых, следует разработать нравственно-ориентированную технологию профессионального самообразования (смыслообразования), отличающуюся доступностью реализации для главных субъектов (преподавателя и студента) образовательной системы, основанную на ценностно-смысловом взаимодействии, внутренней мотивации, профессионально-нравственной рефлексии и нравственной активности.

#### Литература:

1. Воробьева А. Е., Купрейченко А. Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи. // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32. — № 1. — С. 22–33.
2. Исаев А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1993. — 16 с.
3. Коростелева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. — СПб.: Изд-во «Речь», 2005. — 222 с.
4. Кудинов С. И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. // Наука. Образование. Практика: Сб. региональной межвузовской научно-практической конференции. — Уфа: Изд-во Восточный ун-та, 2007, С. 37–41.

5. Марьенко И. С. Нравственное становление личности. — М., 1985 г., 364 с.
6. Фромм Э. Человек для себя. — Минск.: Харвест, 2003 г., 352 с.
7. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности. Дис. ...д-ра филос. наук. СПб., 1994. — 263 с.
8. Юревич А. В. Нравственное состояние современного Российского общества. // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30. — № 3. — С. 107–117.

## От журналистского расследования к научному исследованию

Селиверов Денис Иванович, заместитель директора по учебно-производственной работе

Саратовский техникум железнодорожного транспорта — филиал Самарского государственного университета путей сообщения

Изменения, произошедшие за последние годы в обществе, ставят перед системой профессионального образования новые цели подготовки специалистов. Сегодня успешность личности в профессиональной деятельности во многом определяется её творческим потенциалом. Поэтому на смену образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, должно прийти образование, ориентированное на творческое развитие личности каждого обучающегося. Системное становление творческой личности будет обеспечивать гармонизированный образовательный процесс, построенный на принципиально новых методологических основаниях, протекающий в результате творческой деятельности субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов и предполагающий превращение студента из пассивного объекта профессиональной подготовки в субъект взаимодействия.

Подготовке таких специалистов способствуют изменения в содержании, методах и формах преподавания в профессиональных учреждениях. Одним из направлений совершенствования образовательного процесса является использование инновационных методов обучения в профессиональной подготовке студентов. Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Инновации в образовательной деятельности — это использование новых знаний, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью.

Исследователи в области педагогики отмечают, что наиболее эффективными являются следующие инновационные технологии обучения: проблемное, проектное, модульное, дистанционное обучение, а также вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, которая является необходимым средством повышения учебной мотивации и как следствие, хорошей профессиональной подготовки [1].

В процессе исследовательской деятельности студент учится работать с научной литературой, электронными информационными ресурсами, составлять рефераты и обзоры, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Успех научно-исследовательской работы определяется как актуальностью,

так и глубиной исследования. Однако существующая методика организации научно-исследовательской работы, как оказалось, уже не интересна современным студентам. Для них не является привлекательной перспектива потратить огромное количество времени на анализ большого количества научной литературы или информации в интернете. Молодежи в современном мире интересны более активные формы организации исследований, позволяющие заявить всему миру о себе и своём мнении, проявить индивидуальность.

В данной статье рассматривается вопрос организации индивидуальной научно-исследовательской работы студентов через включение их в журналистское расследование. Личный опыт работы в данном направлении позволяет говорить о его эффективности.

До перехода на административно-преподавательскую работу в техникуме все ступени профессионального роста я прошёл в хозяйстве автоматики и телемеханики Приволжской железной дороги, по этой специальности теперь работает выпускница СТЖТ Татьяна Киякина. Окончив Саратовский железнодорожный техникум с отличием, она поступила на заочное отделение Московского транспортного университета и продолжила заниматься исследованиями по специальности, а так как наши профессиональные интересы в этом совпадают, сотрудничество наше продолжилось.

При всём этом со временем стало очевидным, что традиционные методы работы над исследованием, которые мы практиковали с ней в техникуме, её уже не устраивают, к тому же она приобрела определённый производственный опыт, и был замечен спад активности. Учитывая индивидуальные способности своей подопечной и самое главное свои возможности и ресурсы, решил предложить иной подход к исследовательской работе. Из личного опыта работы внештатным корреспондентом транспортной газеты «Железнодорожник Поволжья» знаю, как журналистика способствует расширению кругозора, развивает и укрепляет мыслительные и лингвистические навыки, помогает повысить уровень грамотности.

Новый подход в организации научно-исследовательской работы я условно разделил на два этапа: журналистское расследование и глубокое научное исследование.

В журналистике существует понятие «вольный журналист». Это человек, который журналистике никогда не учился. Он работает или учится, и у него есть хобби, которому он посвящает себя в свободное время. Он пишет статьи на интересующие его темы и публикует их в газетах или журналах. У Татьяны на тот момент уже был опыт написания нескольких статей на свободные темы для газеты, которые были опубликованы в региональной транспортной газете.

Предложенный метод «от журналистского расследования к научному исследованию» студентка поддержала и активно взялась за работу. Чтобы и газетные публикации, и научно-исследовательские статьи были актуальными, темы для них выбирались из реального плана капитального ремонта и модернизации систем железнодорожной автоматики на Приволжской железной дороге. Обязательным условием был самостоятельный выбор студенткой интересующей темы для её будущего журналистского расследования и научного исследования.

На первом этапе девушка собирала базовую информацию по выбранной теме, изучала техническую документацию или электронные ресурсы производителей. Долгожданным и волнительным был момент выезда на железнодорожную станцию, где было внедрено современное оборудование. Ведя журналистское расследование, студентка знакомилась с действием нового оборудования, общалась с действующими специалистами, эксплуатирующими системы железнодорожной автоматики, собирала их мнение об особенностях и достоинствах, делала необходимые фотоснимки. Далее Татьяна обобщала полученную информацию и готовила статью в газету «Железнодорожник Поволжья». Статья больше носила информационный характер и после моей редакции отправлялась в офис газеты.

Законченная статья публиковалась под её авторством, а на фотографиях обязательно вместе с железнодорожниками была студентка. После выхода газеты девушка получала дополнительные отзывы от специалистов хозяйства автоматики и телемеханики Приволжской железной дороги именно с тех участков, на которых тоже появилось оборудование, описанное в газете. В процессе написания газетных статей студентка учится лаконично и точно передавать свои мысли, стремясь при этом заинтересовать потенциального читателя. Сотрудничество с транспортным печатным изданием способствовало также развитию коммуникативных навыков. Каждая статья в газете ещё больше зажигала её интерес к новым расследованиям.

Однако необходимо отметить, что не каждое журналистское расследование после публикации в газете

в дальнейшем станет научным исследованием. Получив массу первичной информации от эксплуатационников, студентка по своим впечатлениям и интересам выбирает, какое исследование продолжать.

На втором этапе, опираясь на мнение и опыт специалистов, эксплуатирующих новое оборудование, с учётом технических данных разработчиков студентка приступала к написанию детальной научно-исследовательской статьи. В ней уже по классической схеме как специалист проводила сравнительный анализ фактов, достоинств и недостатков нового оборудования с его существующими аналогами, определяла и рассчитывала возможные сокращения расходов на эксплуатацию, влияние на безопасность движения поездов. Готовая исследовательская работа, основой которой становилась газетная статья, публиковалась в сборниках заочных научно-практических конференций и получала положительные оценки экспертов.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать что выбранная мной инновационная методика «от журналистского расследования к научному исследованию» доказала свою эффективность. Наблюдение со стороны показало, что творческая научно-исследовательская деятельность по-настоящему увлекла студентку. За год работы под моим руководством портфолио студентки пополнилось 13-ю журналистскими расследованиями, опубликованными на страницах газеты «Железнодорожник Поволжья». По трём из них были выполнены более детальные научные исследования, оформленные в виде статей, которые стали лауреатами международных заочных конференций. Сейчас студентка работает ещё над двумя научными статьями, в основе которых — также журналистское расследование. Параллельно она участвовала в конкурсах как начинающий журналист. Так, на Всероссийском конкурсе издательских проектов стала лауреатом 1 степени, осенью этого года заняла 2 место на Всероссийском конкурсе молодёжной публицистики студентов транспортных вузов.

Положительные результаты своей деятельности ощутила студентка и в профессиональной карьере. Татьяна стала участником ежегодного слёта активной молодёжи Приволжской железной дороги, приглашена в члены совета молодёжи, получила повышение по работе, была зачислена в штат «внештатных» корреспондентов газеты «Железнодорожник Поволжья», стала героиней телевизионного репортажа корпоративного канала «РЖД-ТВ».

Выводы: таким образом можно использовать данную методику организации научно-исследовательской работы со студентами в массовой педагогической практике.

#### *Литература:*

1. Колесникова Н. Н. К вопросу об инновационных методах обучения в профессиональной подготовке студентов колледжа [Текст] / Н. Н. Колесникова // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — С. 510–511.



## Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов

Старченко Елена Викторовна, аспирант

Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

*В статье рассматривается педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль обучения: иностранный язык). Особое внимание уделяется организационному компоненту педагогической практики: методам, формам, средствам, формам оценочных средств, уровням оценивания компонентов компетенций.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, иностранный язык, профессиональные компетенции, методы, формы, средства, формы оценочных средств, уровни оценивания.

Следствием глобальных изменений в области образования является смена образовательных парадигм с информационно-предметных, «знаниевых» на личностно-ориентированные, творческо-развивающие. Главным недостатком существующей традиционной «знаниевой» парадигмы отечественного образования признается неспособность студентов использовать полученные знания в реальных практических и жизненных ситуациях. Как отмечает А.А. Вербицкий, в традиционном обучении социально-нравственное содержание жизни и деятельности людей передается студенту в форме информации, абстрактной знаковой системы, которое оказывается «знаемым» студентом, а не прожитым еще в аудитории, поэтому не «пропущенная через собственные переживания и поступки» студента информация не может стать его «живым знанием, отношением, нравственной нормой, воспитанностью» [1, с. 31]. В результате, студенты на достаточно высоком уровне овладевают набором теоретических знаний, но испытывают трудности в требующей применения этих знаний для решения конкретных профессиональных задач практической деятельности, что, в свою очередь, сказывается на формировании у обучаемых такого качества, как профессиональный универсализм [2].

Фундаментальной основой новой парадигмы, базирующейся на способностях специалиста высшего звена к практическим профессиональным действиям, и имеющего активную профессиональную и жизненную позицию профессионала, выступает компетентностный подход. В отечественной психолого-педагогической науке термин «компетентностный подход», определяется как практикоориентированный, с акцентом на операциональную, навыковую сторону результата [3, с. 36], а компетентностная парадигма как формирующая способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни [4].

Меняя современные образовательные цели, компетентностный подход задает новые ориентиры в содержании и результатах образования. В образовательном процессе вуза первоочередной задачей становится не формиро-

вание определенных знаний, умений и навыков, а интеграция знаний и практики как основы способности выпускника использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач, исключая их противопоставление.

Требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации основных образовательных программ прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования на языке компетенций.

Компетенции определяются через такие понятия как результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя); специальные способности (Дж. Равен, Р. Уайт, Х. Хершген); личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров); знания, умения, навыки, качества и свойства личности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.С. Махмурян). Г.В. Безюлева указывает, что компетенция — понятие, характеризующее разные сферы деятельности человека, и представляющее собой обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности [5, с. 27]. Э.Ф. Зеер [6] определяет компетенцию как обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. А.В. Хуторской [7; 8] считает, что компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

Иными словами, компетенцию можно детерминировать как требование, заранее заданное, к образовательной подготовке обучаемого, и приобретенную способность индивида самостоятельно выполнять определенные жизненные требования, правильно и разумно действовать при достижении целей и конкретных, определяемых ситуацией, условий.

Для каждого направления подготовки в вузе Федеральными государственными образовательными стандартами определен свой набор компетенций. Так, для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки



«Педагогическое образование» (профиль обучения: Иностранный язык (японский язык)), на нормативном уровне высшего профессионального образования [9] установлены общекультурные и профессиональные компетенции. Последние, в свою очередь, разделены на общепрофессиональные и педагогические компетенции. Общекультурные компетенции образуют основу для обеспечения качества подготовки специалистов и их успешной реализации в разных сферах деятельности, в том числе и в несвязанных с полученной в вузе квалификацией (степенью). Профессиональные компетенции отражают специфические для данной профессиональной области способности, знания и навыки [10], которые в дальнейшем дают возможность выпускнику самостоятельно анализировать и успешно решать профессиональные проблемы, производственные задачи и проблемные ситуации.

Бесспорно, что компетентный бакалавр должен обладать всеми вышеуказанными видами компетенций выбранного им направления дальнейшей профессиональной деятельности, к области которого относятся образование, социальная сфера, культура; к объектам — обучение, воспитание, развитие, просвещение и образовательные системы. Бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» готовится, в первую очередь, к педагогической профессиональной деятельности, в связи с чем, в образовательном процессе в вузе значительная роль отводится формированию и развитию профессиональных компетенций [9].

Для обеспечения формирования и развития профессиональных компетенций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль обучения: Иностранный язык (японский язык)) в современных условиях используются различные способы организации педагогического процесса в вузе. Например, целенаправленная подготовка учащихся к избранной профессиональной деятельности в ходе изучения теоретических и практических дисциплин («Педагогика»; «Психология»; «Методика обучения и воспитания»; «Практическая грамматика японского языка»; «Практика устной и письменной речи»; «Теория и практика перевода» и т.д.); внутри- и междисциплинарная интеграция знаний, синтез всех дисциплин учебного процесса, совместная работа преподавателей учебных дисциплин;

широкое применение всех видов самостоятельной деятельности студентов в процессе подготовки к профессиональной работе; построение учебного процесса с учетом соответствия содержательной стороны и используемых форм и методов, обеспечивающих формирование определенных компонентов компетенций.

Несомненно, что подготовка практически организованных, профессионально компетентных, способных к быстрой адаптации к профессиональной деятельности, обладающих креативным мышлением специалистов «узкого» профиля, невозможна без тесной взаимосвязи теории и практики. Одним из наиболее результативных способов, обеспечивающих качественную подготовку выпускников педагогических направлений, способных использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач, является педагогическая практика, позволяющая применить как теоретические знания, полученные в рамках изучения теоретических дисциплин до начала практической подготовки, так и в реальной профессиональной работе.

Педагогическая практика — неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов к деятельности преподавателя, владеющего иностранным языком на уровне профессионального общения.

Целями проведения педагогической практики у бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», изучающих иностранный язык, являются обеспечение связи между научно-теоретической и практической подготовкой студентов; приобретение опыта профессиональной педагогической деятельности и определенных навыков преподавания иностранного языка учащимся в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях.

Педагогическая практика проводится в сторонних образовательных учреждениях (среднеобразовательные школы, гимназии, лицеи и т.д.), в учебный план которых включен изучаемый иностранный язык, или на соответствующей кафедре института, обладающей необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту [9] педагогическая практика формирует у студента компоненты следующих общепрофессиональных и профессиональных компетенций:

Перечень компонентов компетенции	Формулировка компетенции	Индекс по ФГОС
активизация коммуникативно-речевых умений профессионального обучения	владеет основами речевой профессиональной культуры	ОПК-3
	владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения	ОПК-5
	готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса	ПК-5
	способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников	ПК-6

формирование и развитие умений принимать организационные решения в стандартных ситуациях и нести за них ответственность	способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности	ОПК-4
развитие методического мышления и способности к инновационной деятельности в условиях коммуникативно-ориентированной практики преподавания иностранных языков	владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения	ОПК-5
	способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса	ПК-4
овладение студентами методами, приемами и средствами проведения уроков, занятий по специальности, а также навыками руководства познавательной, учебной и творческой деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями	способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания	ОПК-6
	готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения	ПК-2
	способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии	ПК-3
	способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности	ПК-10
формирование и развитие у студентов основных профессионально-педагогических умений и опыта осуществления соответствующей деятельности в соответствии с требованиями стандарта высшего образования и квалификационной характеристики бакалавра	способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях	ПК-1
формирование и развитие умений организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс	готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности	ПК-7
формирование основных умений владения педагогической техникой и педагогическими технологиями	способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий	ПК-8
изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ, внешкольных учреждениях дополнительного образования, передового и нетрадиционного педагогического опыта в рамках избранной специальности	способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности	ПК-9
обучение методам изучения и анализа педагогического опыта и применение его в педагогической деятельности	способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности	ПК-11

Естественно, что все указанные компоненты компетенций не могут быть сформированы только за время практической подготовки. В рамках дисциплин, предшествующих педагогической практике, идет формирование теоретических аспектов готовности компонентов ком-

петенций. В частности, в учебный план бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» включены такие дисциплины, как «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Возрастная психология» и др., на

лекционных и семинарских занятиях которых учащиеся овладевают теоретическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми в профессиональной деятельности.

В связи с этим, мы считаем, что главным условием непрерывного, целенаправленного и успешного формирования всех вышеуказанных компонентов профессиональных компетенций студентов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом направления «Педагогическое образование» как результат обучения после завершения педагогической практики, является тщательный отбор организационных элементов теоретической и практической подготовки в вузе, взаимодополняющих и обогащающих друг друга: методов, форм и средств.

Так, при выборе методов обучения важно учитывать специфику педагогической практики: наряду с овладением теоретическими знаниями, умениями и навыками, важно научить студентов практическим действиям, необходимым для качественного и высокопроизводительного выполнения профессиональных обязанностей и развить способности к самостоятельному приобретению и творческому применению профессиональных знаний. Данная специфика формирования профессиональных компетенций в рамках практики требует сочетания всех видов методов обучения: репродуктивных, проблемно-поисковых, исследовательских, имитационных методов и методов практического обучения.

Репродуктивные методы (лекция, объяснение, беседа, сообщение, демонстрация, упражнения для выработки динамического стереотипа), когда роль преподавателя более активна, чем студента, будут уместны при овладении учащимися новым фактическим знанием теоретических основ профессиональной деятельности. Проблемно-поисковые методы обучения (постановка проблемных вопросов при изложении материала, включение в него отдельных практических и ситуационных задач; эвристическая беседа; учебная дискуссия) необходимы для побуждения учащихся к интенсивной мыслительной, практической, творческой деятельности, к анализу опыта и накопленных знаний, к использованию умений обобщать частные выводы и решения в процессе овладения практической деятельностью. Исследовательские методы (специальные исследовательские задания, сформулированные неразрешенные вопросы (проблемы) по учебной теме; задания сбора теоретического материала или эмпирического исследования) актуальны при формировании умений и способностей самостоятельно осуществлять учебное исследование и презентовать его результаты. Имитационные методы (анализ конкретных производственных ситуаций и задач; ситуационные решения; практические задания в процессе практики; обсуждение разработанных вариантов; деловые игры; разыгрывание ролей; имитирование профессиональной деятельности с помощью тренажеров; «мозговая атака»), предполагающие обучение профессиональным умениям

и навыкам и связанные с моделированием профессиональной деятельности, формируют способность специалиста высшего звена решать задачи аналитического характера, его умение рассматривать, оценивать производственную ситуацию в целом и в деталях, принимая на основе этого анализа правильное решение. Методы практического обучения являются неотъемлемой частью подготовки выпускников языковых направлений и обеспечивают выполнение учащимися таких заданий, в процессе выполнения которых, они овладевают практическими способами деятельности, в частности, изучаемым иностранным языком.

В рамках педагогической практики методы практического обучения перекликаются с имитационными методами. Параллельно с изучением языка, закреплением и повторением изученного на основе практических методов, студенты обучаются технике принятия решений и умениям на практике применять теоретические и практические знания восточного языка, в результате чего повышается мотивация не просто к изучению предмета, но и в целом к своей профессиональной деятельности.

Для обеспечения активной познавательной деятельности учащихся, помимо методов обучения, важен отбор различных организационных форм обучения, призванных упорядочить учебный процесс. Под формой обучения понимаются виды учебных занятий, отличающихся друг от друга дидактическими целями, составом учащихся, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и студентов и результатами обучения [11, с. 200]. Реализация содержания обучения в ходе педагогической практики не может осуществляться только в одной организационной форме. Обучающе-образовательная, воспитательная, психологическая и стимулирующая задачи практики могут быть достигнуты посредством сочетания коллективных (лекции, семинары, практические занятия, коллоквиумы), групповых (беседа, консультации, тренинги); парных (диалог, разъяснение) и индивидуальных (индивидуальные консультации, беседы) форм обучения.

Сообщение новых знаний, формирующих теоретическую готовность компонентов компетенций, происходит посредством вводных, объяснительно-иллюстративных, проблемных, аналитических и обобщающих лекций до начала практической подготовки в рамках дисциплин, предшествующих педагогической практике («Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания» и др.). Углубление и расширение теоретических сведений, преодоление теоретических затруднений и систематизация имеющихся знаний студентов возможны во время семинарских занятий, групповых, индивидуальных и тематических консультаций.

Формирование аспектов практической готовности компонентов компетенций проводится в тех же формах, что и при теоретической готовности компонентов, однако повышенное внимание уделяется спецсеминарам с моделированием элементов профессиональной дея-

тельности; тренингам по закреплению навыков профессиональной деятельности; работе по формированию эмпирических исследовательских умений, когда студенты работают по образцу — алгоритму или в ситуации переноса знаний и умений в новую нестандартную обстановку; индивидуальным консультациям с акцентированием внимания студента на обнаружении актуальных противоречий, способствующих осознанию студентом насущных профессиональных проблем.

Таким образом, совокупность организационных форм обучения при подготовке к прохождению и проведению практики, когда ключевым становится развитие теоретического мышления, формирование развивающейся личности, развитие способности профессиональной саморегуляции и профессионального становления, достаточно специфична и существенно отличается от классно-урочной системы обучения с доминирующей ролью преподавателя. При этом каждая из форм обучения не уменьшает потребности в преподавателях, хотя и видоизменяет их роль в отношении учебного процесса.

Помимо методов и форм для эффективного процесса организации и проведения педагогической практики, и, соответственно, формирования профессиональных компетенций студентов, необходимы средства обучения, которые облегчают процесс обучения, оптимизируют достижение целей, являются непосредственными источниками знаний и обеспечивают выполнение студентами соответствующих операций в решении теоретических и практических задач. Принимая за основу классификацию средств обучения, сделанную Д. В. Чернилевским [12], можно выделить наиболее эффективные средства, необходимые в работе по формированию компонентов профессиональных компетенций студентов языковых направлений до начала и во время прохождения практики. Теоретические аспекты могут формироваться при помощи учебников и других печатных текстовых средств (учебно-методической документации и материалов, содержащих краткое тематическое описание изучаемого материала, планы семинарских занятий, вопросы для самоконтроля, списки основной и дополнительной литературы, материалы для самостоятельной работы студентов и пр.). При подготовке к практической работе в общеобразовательных учреждениях, оформлении документации по практике целесообразным будет акцентировать внимание студентов на использовании учебной, учебно-методической литературы, специализированных периодических изданий и словарей; а также средств, автоматизирующих процессы обучения. До начала работы студента-практиканта с учащимися в классе (аудитории) представляются целесообразными объяснения преподавателя студентам (в индивидуальной или коллективной форме) о важности применения различных средств обучения, являющихся неотъемлемой частью уроков (занятий) иностранным языком: простых визуальных (таблиц, иллюстративных материалов), аудиальных (магнитофонов, проигрывателей с возможностью записи речи на восточном языке),

аудиовизуальных (телевизора, видеоманитофона, DVD-проигрывателя).

Кроме того, нельзя забывать о различных формах оценочных средств, отражающих результативность выбранных организационных компонентов и позволяющих следить за ходом формирования профессиональных компетенций. В качестве оценочных средств теоретических знаний студентов, полученных за время прохождения педагогической практики, могут выступать такие виды работ, как написание планов-конспектов уроков (занятий) по иностранному языку, конспекта внеклассного мероприятия, ведение дневника студента-практиканта и выполнение отчета по практике. Практические знания студентов могут быть отражены в результатах работы студента-практиканта с учащимися и их родителями; в качестве проведенных уроков (занятий) по иностранному языку и внеклассного мероприятия; правильности выполнения психолого-педагогической характеристики учащегося (группы).

Выполнение данных видов работ неразрывно связано с систематическим контролем учебной, учебно-методической, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов. Целью каждого вида контроля является комплексное и объективное оценивание качества усвоения учащимися теоретических и практических знаний, умения применять их в решении практических задач. В тоже время, контроль следует рассматривать не только как способ проверки знаний, но и как инструмент формирования основных мотивов учебной деятельности — мотива достижения и познавательного мотива, результаты которого позволяют объективно проанализировать качество подготовки студентов и выработать методы совершенствования учебного процесса [13]. Мы считаем, что реализация контроля знаний и умений студентов за время прохождения практики позволяет объективно проанализировать качество освоения студентами программы практики, получить информацию для сравнительного анализа учебно-методической работы руководителей практики и, на основе полученных данных, усовершенствовать междисциплинарные связи теоретических и практических дисциплин, рабочую программу, методику проведения практики.

Получение исходной информации об уровне усвоения учащимися знаний, умений и навыков в процессе выполнения форм оценочных средств педагогической практики дает основание для оценивания сформированности компонентов профессиональных компетенций студентов. Вслед за В. П. Беспалько [14] мы разделяем процессы контроля и оценивания, и под контролем понимаем совокупность операций (процесс) по получению исходной информации, необходимой для оценивания, а также проверке ее качества — объективности и достоверности на основе анализа результатов отчетной документации и практической работы за педагогическую практику, а оценивание как соотношение результатов контроля с принятым критерием, образцом или нормой.

Оценивание уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций представляет собой процесс сравнения результатов овладения компонентами компетенций с заданным Федеральным государственным образовательным стандартом эталоном овладения ими. Проанализировав точки зрения на уровни оценивания и их критерии различных исследователей (Е.И. Артамоновой, А.В. Христовой, Н.Е. Мажар, Т.И. Торгашиной, Т.К. Клименко, С.Л. Суворовой, Е.М. Муравьева, С.И. Тарасовой, Н.С. Сердюковой, Л.Н. Макаровой, Т.Н. Бидайбековой, Т.Е. Климовой, И.А. Стеценко), мы выделили три уровня оценивания — пороговый, средний и повышенный, которые могут служить показателем развития как отдельных компонентов компетенции, формирующейся в ходе педагогической практики, так и компетенции в целом.

*Пороговый уровень* характеризуется инертным и шаблонным характером познавательной деятельности; отсутствием профессиональной мотивации и ценностной профессионально-психологической установки к ней; посредственными знаниями иностранного языка с большим количеством ошибок. Выполняемые действия (проведение уроков (занятий), внеклассного мероприятия, составление психолого-педагогической характеристики) осознаны частично, целенаправленность их неустойчива. Не развито рефлексивное, логическое мышление, многое понимается интуитивно. Действия ограничиваются механическим решением шаблонных задач с отработанными решениями по алгоритму. Отсутствует устойчивая потребность быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

*Средний уровень* характеризуется достаточными теоретическими и практическими знаниями, необходимыми для прохождения педагогической практики; не четко выраженной мотивацией к профессиональной педагогической деятельности; хорошими знаниями иностранного языка с небольшим количеством ошибок. Самостоятельная деятельность зависит от требований руководителя и преподавателя-методиста по практике и мотивирована необходимостью выполнения учебных заданий и получения хороших оценок. Студент осознает цели и результаты

своей деятельности, однако направленность на саморазвитие, самоанализ и самосовершенствование полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности и научно-исследовательской работе отсутствует. Действия направлены на решение задач диагностического типа, предусматривающих выбор оптимального решения из уже имеющихся вариантов, т.е. задач с коррекцией имеющегося алгоритма.

*Повышенный уровень* — высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности. Познавательная деятельность носит творческий самостоятельный характер, студент осознает цели и результаты своей деятельности. Сформирована направленность на саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование и профессиональную рефлексию. Ярко выражена профессионально-психологическая установка на достижения и успех в профессиональной деятельности. Высоко развиты умения по организации деятельности, грамотной и рациональной работе с информацией, с различными техническими средствами. Действия направлены на решение задач эвристического типа, требующих творческого и самостоятельного подхода, оригинальных решений. У студента сформирована положительная профессиональная направленность, ярко выражен профессиональный характер действий и устойчивая профессиональная мотивация.

Результаты выполнения всех видов работы за время педагогической практики (всех форм оценочных средств) согласуются с уровнями оценивания сформированности профессиональных компетенций следующим образом: оценка «удовлетворительно» — пороговый уровень; оценка «хорошо» — средний уровень; оценка «отлично» — повышенный уровень.

Учитывая все вышеперечисленные методы, формы, средства, формы оценочного средства, уровни оценивания, мы считаем, что педагогическая практика является одновременно и процессом, и результатом формирования профессиональных компетенций. В общем виде формирование компонентов профессиональных компетенций посредством педагогической практики можно представить:

**компонент компетенции:** активизация коммуникативно-речевых умений профессионального обучения;

**методы:** методы практического обучения;

**формы:** групповые; парные;

**средства:** аудиальные; аудиовизуальные;

**формы оценочного средства:** проведенные уроки (занятия) студента-практиканта по иностранному языку;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* коммуникативно-речевые умения развиты слабо; допускается много ошибок в речи на иностранном языке; в речи на родном языке присутствует множество асемантических единиц;

*средний:* коммуникативно-речевые умения развиты хорошо; ошибок в речи на иностранном языке немного; в речи на родном языке практически отсутствуют асемантические единицы;

*повышенный:* отлично развиты коммуникативно-речевые умения; ошибок в речи на иностранном языке практически нет; в речи на родном языке отсутствуют асемантические единицы.



**компонент компетенции:** формирование и развитие умений принимать организационные решения в стандартных ситуациях и нести за них ответственность;

**методы:** репродуктивные; проблемно-поисковые;

**формы:** коллективные; групповые; индивидуальные;

**средства:** учебники и другие печатные текстовые средства;

**формы оценочного средства:** результаты работы студента-практиканта с учащимися и их родителями;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* умеет принимать организационные решения только под руководством преподавателя и действует по алгоритму; степень ответственности за принятые решения осознана слабо;

*средний:* может принимать организационные решения в стандартных ситуациях, предусматривающих выбор решения из уже имеющихся вариантов, с долей самостоятельности, однако мотивация основана на требованиях преподавателя и желании получить хорошую оценку; осознает степень ответственности только за принятые в определенной ситуации решения;

*повышенный:* умеет принимать организационные решения как в стандартных ситуациях, так и в ситуациях, требующих самостоятельного и творческого подхода; анализирует последствия принятых решений и может нести за них ответственность.

**компонент компетенции:** развитие методического мышления и способности к инновационной деятельности в условиях коммуникативно-ориентированной практики преподавания иностранных языков;

**методы:** проблемно-поисковые; исследовательские;

**формы:** индивидуальные;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства;

**формы оценочного средства:** планы-конспекты уроков (занятий); конспект внеклассного мероприятия;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* методическое мышление развито слабо; способности к инновационной деятельности удовлетворительны; инертный и шаблонный характер познавательной деятельности;

*средний:* методическое мышление развито хорошо, однако склонность к инновационной деятельности отсутствует и обусловлена только требованиями преподавателя;

*повышенный:* методическое мышление, способности к инновационной деятельности развиты отлично и детерминированы осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности; познавательная деятельность носит творческий самостоятельный характер.

**компонент компетенции:** овладение студентами методами, приемами и средствами проведения уроков, занятий по специальности, а также навыками руководства познавательной, учебной и творческой деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;

**методы:** имитационные; методы практического обучения; исследовательские;

**формы:** коллективные; парные; индивидуальные;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства; визуальные; аудиальные; аудиовизуальные;

**формы оценочного средства:** планы-конспекты уроков (занятий); конспект внеклассного мероприятия; проведение студентом-практикантом уроков (занятий) по иностранному языку и внеклассного мероприятия;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* знает теоретические основы методов, приемов и средств проведения уроков, занятий по иностранному языку; имеет навыки руководства познавательной, учебной и творческой деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями по заданному шаблону; выполняемые действия осознаны частично; целенаправленность их неосознанна;

*средний:* имеет достаточные теоретические и практические знания методов, приемов и средств проведения уроков, занятий по иностранному языку; может руководить познавательной, учебной и творческой деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями с долей самостоятельных элементов в заданном алгоритме действий; мотивация к выполняемым действиям низкая;

*повышенный:* знает и умеет применять на практике методы, приемы и средства проведения уроков, занятий по иностранному языку; умеет руководить познавательной, учебной и творческой деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями; ярко выражена направленность на достижение успеха в выполняемых видах работы.

**компонент компетенции:** формирование и развитие у студентов основных профессионально-педагогических умений и опыта осуществления соответствующей деятельности в соответствии с требованиями стандарта высшего образования и квалификационной характеристики бакалавра;

**методы:** репродуктивные; исследовательские;

**формы:** коллективные; парные; индивидуальные;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства;

**формы оценочного средства:** отчет по практике;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* сформированы основные профессионально-педагогические умения осуществления педагогической деятельности в соответствии с программой практики; есть опыт осуществления педагогической деятельности, однако выполняемые действия в процессе педагогической работы являются механическими; отсутствует логическое и рефлексивное мышление при планировании и выполнении профессиональной деятельности;

*средний:* сформированы и развиты основные профессионально-педагогические умения осуществления педагогической деятельности; есть опыт осуществления соответствующей деятельности; студент осознает цели и результаты своей деятельности, однако направленность на саморазвитие, самоанализ и самосовершенствование в процессе практической деятельности полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности в практической деятельности отсутствует.

*повышенный:* сформированы и развиты основные профессионально-педагогические умения осуществления педагогической деятельности; опыт осуществления соответствующей деятельности строится на осознании значимости педагогической деятельности; студент понимает цели и задачи своей работы.

**компонент компетенции:** формирование и развитие умений организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс;

**методы:** репродуктивные; имитационные;

**формы:** коллективные; индивидуальные;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства; визуальные;

**формы оценочного средства:** дневник студента-практиканта;

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* умения организовывать профессиональный трудовой процесс сформированы; не наблюдается желание студента самостоятельно организовывать трудовой процесс; студент действует самостоятельно только под руководством преподавателя;

*средний:* умения организовывать профессиональный трудовой процесс сформированы и развиты; студент может действовать самостоятельно, однако делает это только из-за необходимости и по требованию преподавателя;

*повышенный:* студент умеет организовывать профессиональный трудовой процесс; действия студента самостоятельны, что обусловлено пониманием важности умения самостоятельно действовать при выполнении профессиональных обязанностей.

**компонент компетенции:** формирование основных умений владения педагогической техникой и педагогическими технологиями;

**методы:** репродуктивные; исследовательские;

**формы:** коллективные; групповые; парные;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства; визуальные; аудиальные; аудиовизуальные;

**формы оценочного средства:** планы-конспекты уроков (занятий) по иностранному языку; психолого-педагогическая характеристика учащегося (группы);

**уровни освоения компетенций:**

*пороговый:* студент владеет теоретическими знаниями основ педагогической техники и педагогических технологий; практические умения сформированы слабо;

*средний:* у студента сформированы основные умения владения педагогической техникой и педагогическими технологиями, однако в практических ситуациях студент действует по шаблону, выбирая оптимальное решение из уже имеющихся вариантов;

*повышенный:* студент владеет педагогической техникой и педагогическими технологиями на высоком уровне; умеет применять их на практике, стараясь найти творческий и самостоятельный подход, оптимальное решение.

**компонент компетенции:** изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ, внешкольных учреждениях дополнительного образования, передового и нетрадиционного педагогического опыта в рамках избранной специальности;

**методы:** репродуктивные; проблемно-поисковые; исследовательские;

**формы:** коллективные; групповые;

**средства:** учебники, печатные текстовые средства;

**формы оценочного средства:** дневник студента-практиканта;

**уровни освоения компетенцией:**

*пороговый:* имеет теоретические знания о современном состоянии учебно-воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений; имеет представление о передовом и нетрадиционном педагогическом опыте;

*средний:* имеет теоретические знания о передовом и нетрадиционном педагогическом опыте, современном состоянии учебно-воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений; частично применяет знания на практике;

*повышенный:* знает теорию и применяет на практике передовой и нетрадиционный педагогический опыт, знания о современном состоянии учебно-воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений

**компонент компетенции:** обучение методам изучения и анализа педагогического опыта и применение его в педагогической деятельности;

**методы:** репродуктивные; исследовательские;

**формы:** коллективные;

**средства:** учебники и печатные текстовые средства; визуальные;

**формы оценочного средства:** отчет студента-практиканта;

**уровни освоения компетенцией:**

*пороговый:* знает методы изучения и анализа педагогического опыта;

*средний:* знает методы изучения и анализа педагогического опыта; может, под руководством преподавателя, применять их в педагогической деятельности;

*повышенный:* знает методы изучения и анализа педагогического опыта и умеет применять их в педагогической деятельности.

Мы считаем, что предлагаемое содержание педагогической практики для языковых направлений не является стандартным и однозначным и может быть дополнено и видоизменено. В тоже время, мы предполагаем, что использование указанных методов, форм, средств, форм оценочных средств, уровней оценивания в ходе организации и проведении педагогической практики в учебном процессе вуза скажется на способности рефлексирования и прогнозирования студентами будущей профессиональной деятельности, поможет приобрести им опыт профессиональной педагогической деятельности, опреде-

ленных навыков преподавания иностранного языка и подготовить их к практической работе.

Кроме того, являясь важным звеном, без которого невозможна связь теории и практики в процессе подготовки специалиста в вузе, педагогическая практика — один из эффективных способов формирования профессиональных компетенций учащихся, необходимость которых определена социальным заказом рынка труда и Федеральным государственным образовательным стандартом, повышает качество подготовки специалистов высшего звена и помогает достигнуть запланированных педагогических результатов.

**Литература:**

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста. 2004. 84 с.
2. Налиткина О.В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-kak-osnova-novoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 08.05.2013).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Локалова Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074–5885 / 2010, № 4. URL: [psyjournals.ru/files/33671/psyedu\\_ru\\_2010\\_4\\_](http://psyjournals.ru/files/33671/psyedu_ru_2010_4_) (дата обращения: 12.05.2013).
5. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г.В. Безюлева // Профессиональное образование. — 2005. № 12. — С. 25–30.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. С. 23–29.
7. Хуторской А. Ключевые компетентности. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5 — С. 55–61.

8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2 — С. 58–64.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.).
10. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 536 с.
11. Педагогика профессионального образования: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластёнина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.
12. Чернилеский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 437 с.
13. Управление факультетом: Учебник / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. — М.: ИНФРА-М, 2008. — 696 с.
14. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с.
15. Серякова С. Б. Компетентностная парадигма образования // V Международная научно-практическая конференция. ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». URL: <http://info-alt.ru/2010-11-19-10-35-15> (дата обращения: 12.05.2013 г.).

## **Профессиональные качества как условие развития исследовательской культуры будущего учителя начальных классов**

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна, магистр, преподаватель;

Байназарова Турсынай Бейсембековна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой  
Казахский государственный женский педагогический университет (г. Алма-Ата)

**П**рофессиональная деятельность будущего учителя начальных классов требует от него умения познавать, проектировать, моделировать и на этой основе определять наиболее целесообразные способы решения проблем на практике. Будущий учитель начальных классов должен обладать основами исследовательской культуры, которые находят свое повседневное проявление в ценностном отношении к профессиональной и исследовательской деятельности, готовности личности к научному познанию на основе имеющихся исследовательских знаний, умений и навыков, способностях личности выстраивать собственную систему исследовательской деятельности.

Исследовательская культура, наряду с профессионально-этической, социально-педагогической и организационно-управленческой культурой является частью профессиональной культуры бакалавра образования. Она предполагает владение будущими учителями начальной школы методологией и методами исследовательской деятельности. Процесс формирования основ исследовательской культуры у будущих учителей начальной школы становится доминирующим в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Важным компонентом профессиональной подготовки является исследовательская деятельность студентов. В рамках её закладываются основы научной организации труда, формируются необходимые аналитические качества, востребованные в профессиональной деятельности.

Проблемы развития исследовательской деятельности как компонента профессиональной подготовки нашли свое отражение в работах И. Б. Карпауховой, Ф. К. Савиной, С. М. Тутарищевой, Т. И. Торгашинной, Е. Ф. Федоровой, В. А. Яковлева, А. В. Ястребова и др. В них отмечается значимость данного рода деятельности для развития интеллектуальных качеств личности, обосновываются формы и методы её организации в вузе [1].

Отдельные аспекты формирования исследовательской культуры у школьников, студентов, курсантов, педагогов раскрыты в трудах В. И. Марковой, О. Г. Морозовой, И. В. Носаевой, Т. Н. Шаповой, С. В. Шмачилиной, М. В. Чистовой и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения раскрыты в трудах М. Я. Виленского, П. И. Образцова, А. И. Умана и др. [2].

Несмотря на достаточно высокий уровень изученности данного вопроса, в настоящее время возникло противоречие между объективно растущей потребностью в исследовательской культуре учителя и неразработанностью механизмов ее формирования в системе профессиональной подготовки, так как научная работа — исключительно напряженный, творческий труд, который требует полной самоотдачи, упорства, терпения, самоотверженности, творческого мышления, чувства нового, стремления познать новое.

В настоящей статье, хотелось бы остановиться на профессиональных качествах исследователя, для того, чтобы

способствовать их формированию в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы.

В истории науки было немало попыток перечислить наиболее важные профессиональные качества ученого-исследователя, среди которых выделяют: хорошую память, умение сосредоточиться, уйти в себя, научную фантазию, интеллектуальную независимость, т.е. самостоятельность мышления; увлеченность, страстность, одержимость и настойчивость в науке. В.А. Обручев выделяет три основных принципа плодотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность и любовь к творчеству. И.П. Павлов полагал, что ученого-исследователя отличают: научная последовательность, прочность познания азов науки и стремление идти от них к вершинам человеческих знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать черновую работу, терпеливо накапливать факты, научная скромность, готовность отдать науке всю жизнь. К.И. Скрябин отмечал особую значимость в научном творчестве любви к науке, избранной специальности [3].

Важное качество исследователя — психолого-педагогическая направленность, проявляющаяся в постоянном стремлении к достижению главной цели — формированию и развитию личности обучающегося, повышению качества его воспитания и обучения. Исходя из сказанного, к профессионально важным качествам будущего учителя начальных классов как исследователя следует отнести: оптимизм — веру в возможность улучшить положение дел, выработать оптимальные варианты творческого развития обучающихся, гуманизм, предполагающий доброту, отзывчивость, сердечность к людям, справедливость, уравновешенность, терпимость, сдержанность, самообладание; умение вести исследовательскую работу честно, согласуясь со своей совестью. Это в свою очередь предполагает требовательность исследователя к себе и людям, т.е. следование нормам морали, добросовестное исполнение своего профессионального долга. Существенное значение в исследовательской работе имеет общительность и коммуникабельность. Все названные профессионально важные личностные качества определяют авторитет исследователя, слагаемыми которого являются: глубокие разносторонние специальные знания; владение профессиональными и исследовательскими навыками; наличие психолого-педагогических способностей; общая педагогическая культура; умение общаться с людьми; поведение в соответствии с нормами профессиональной психолого-педагогической этики.

Таким образом, к исследователю, как профессионалу предъявлялись и предъявляются исключительно высокие требования, находящиеся на пределе возможностей человека и требующие от него полной самоотдачи, которое сложно, но можно осуществить в рамках профессионального образования. Обобщая основные профессионально важные качества личности будущего учителя — исследователя, правомерно представить их в следующем виде [4].

#### 1. Общие психолого-педагогические качества:

- профессиональная психолого-педагогическая направленность;

- социально и профессионально значимые свойства личности: гражданственность, гуманизм, оптимизм, стабильный интерес к научно-исследовательскому труду, справедливость и доброжелательность к людям; общительность, требовательность к себе и людям.

#### 2. Профессиональные психолого-педагогические качества:

- психолого-педагогическая, теоретическая, методическая и практическая подготовленность;

- развитые психолого-педагогические способности: коммуникативные, перцептивные, проективные, суггестивные, эмоционально-волевые, конструктивные, дидактические, организаторские, познавательные, экспрессивно-речевые, творческие (креативные).

#### 3. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества:

- психолого-педагогическая направленность психических процессов: познавательных и эмоциональных, волевых;

- эмоциональная отзывчивость (эмпатия);

- развитость воли;

- рефлексия.

Исследовательская культура проявляется в его профессиональных способностях [5]:

- интеллектуальных (развитость научного психолого-педагогического мышления), которые определяют умение: анализировать и объяснять изучаемое, отделять существенное от несущественного; проводить психологический и педагогический эксперименты; осуществлять научный поиск в гностическом цикле «факты — модель — гипотеза — следствия — проверка»; строить на основе опытных данных теоретическую (идеализированную) модель, находить связи между количественными и качественными сторонами исследуемого явления, формулировать правомерные выводы, устанавливать границы их применимости; рассматривать процессы и явления во взаимосвязи, вскрывать их сущность и противоречия; абстрагироваться, анализировать и обобщать исследовательский материал; сюда же относится интуиция, дар предвидения, обширность знаний;

- перцептивных, которые лежат в основе умения проникать во внутренний мир человека: необыкновенная напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость и т.п.;

- коммуникативных, позволяющих устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса исследования;

- конструктивных, дающих возможность предвидеть ход, развитие и результаты образовательного процесса;

- суггестивных, нацеленных на получение нужного результата путем эмоционально-волевого влияния, внушения силой слова, авторитета;



— эмоционально-волевых, которые позволяют управлять своим внутренним состоянием, чувствами, поведением;

— дидактических, проявляющихся в умении излагать материал, толковать исследовательские задачи доступно, интересно, четко, ясно, аргументировано;

— организаторских, позволяющих организовать познавательную деятельность обучающихся, а также свою собственную работу педагога-исследователя: высокая самоорганизация, большая работоспособность;

— научно-познавательных, которые дают возможность оперативно овладевать новой информацией;

— творческих, позволяющих творчески решать психолого-педагогические и исследовательские задачи: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, удовлетворение не столько от достижения цели исследования, сколько от самого его процесса, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Таковы основные профессионально важные личностные качества будущего учителя — исследователя, определяющие его как подлинного ученого, новатора. Исследовательская культура требует огромного трудолюбия, работоспособности, умения длительное время работать с большим умственным напряжением. Эти качества существенно влияют как на проведение теоретического, экспериментального исследования, так и на процесс обобщения его результатов, внедрения научных рекомендаций в педагогическую практику. Глубокое изучение работы предшественников — не только дань уважения, признания их вклада в разработку той или иной проблемы — от него зависит качество разработки проблемы самим исследователем.

Любовь к исследовательскому труду выливается в открытия высокого ранга, только любознательность, стремление выявить истину может побудить исследователя выйти за рамки темы, увлечься научными проблемами, неожиданно возникшими в ходе исследования, на стыке различных наук и т.д. Но именно эти проблемы часто становятся теми научными находками, которые составляют золотой фонд науки. Когда исследовательский труд в радость, эффективность научных изысканий возрастает многократно.

Принципиальность исследователя проявляется многообразно. Это и отстаивание своей концепции, методики исследования, стремление к объективности результатов, аргументация выводов, с сомнением воспринимаемых теми или иными лицами и т.п. В конечном счете, принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций. Нравственные качества исследователя как бы вплетаются в ткань его научных изысканий, в истину. Поэтому не случайно среди наиболее важных характеристик личности исследователя эксперты отмечают именно их.

В процессе научной работы исследователь вступает в непростые отношения с испытуемыми, эффективность

научного исследования зависит от умения этически правильно построить взаимоотношения с окружающими. Как показывает практика, проблем здесь возникает немало, так как современные психолого-педагогические исследования все в большей степени требуют коллективных усилий. Это обусловлено чрезвычайно сложным объектом исследования, необходимостью накопления большого объема экспериментального, эмпирического, а нередко и теоретического материала. Все это ставит отдельного исследователя, решающего конкретные прикладные научные задачи, перед множеством аргументов, фактов, данных, осмыслить которые всесторонне и глубоко в относительно короткий промежуток времени предпочтительнее, используя коллективный разум, интеллект научного коллектива. Неслучайно наиболее фундаментальные открытия, постоянные научные успехи сопутствуют не отдельным авторам, а творческим педагогическим коллективам, в которых царит дух доброжелательности, товарищеской взаимопомощи, подлинной научности.

Исследовательская культура — это непрерывный поиск, столкновение мнений, научных идей. Важно, чтобы она не превратилась в столкновение личностей, иначе под видом развития исследовательской культуры, принципиальной борьбы мнений начнется утонченное сведение личных счетов, и исследователи станут ориентироваться не на истину, а на межличностные отношения. Все это разъедает науку, снижает эффективность научного потенциала, создает конфликтные ситуации, негативно сказывающиеся на научной деятельности, психическом здоровье людей. Причем более развитый в интеллектуальном отношении человек оперирует и более утонченными средствами, приемами нарушения профессиональной этики. Поэтому требовательность к самому себе, к коллегам, профессиональная этика в научно-педагогических коллективах должны быть самого высокого уровня [6]. Внедрение результатов исследований в педагогическую практику также предъявляет требования к исследовательской культуре ученого. Так, например, применение в целях профессионального отбора сомнительных методик, тестов без предварительного определения их валидности и надежности — этическое преступление, которое негативно влияет на результат исследования.

Успех деятельности исследователя во многом зависит от стиля профессионального общения, т.е. индивидуально-типологических особенностей его взаимодействия с респондентами, и определяется коммуникативными возможностями, его творческой индивидуальностью, уровнем развития качеств личности, обеспечивающих контакт с людьми, позволяющих раскрыть их, получить объективные данные при исследовании субъективных явлений. Оптимальный уровень общительности, обеспечивающий максимальный успех в научной работе, всегда индивидуален. В одних случаях перед началом исследования нужно пошутить, чтобы установить непринужденный контакт с респондентами, в другом — просто промолчать, в третьем вас выручит понимающая улыбка, в четвертом наи-

большой эффект даст общение в рамках взаимоотношений «руководитель — подчиненный» и т.д. Насколько разнообразны личности людей, настолько различно должно быть и общение с ними. В связи с этим возникает весьма специфичная проблема: для получения объективных научных данных в психолого-педагогическом исследовании сам исследователь должен владеть общением как искусством. Причем это искусство должно быть самого высокого уровня, когда человек понимает людей, чувствует их при ограниченном вербальном контакте, умеет раскрывать души и сердца участников исследования в кратчайшие сроки. При этом цель общения не должна ограничиваться только получением информации, она должна быть более фундаментальной, позволяющей оказать собеседнику необходимую нравственную, психологическую и педагогическую помощь. Это нередко требует применения в методике исследования воспитательных воздействий с целью устранения выявленных негативных явлений.

Психолого-педагогическое исследование нуждается не просто в обоснованном, но и в правильно реализованном общении с людьми, которое обеспечивает продуктивность научных поисков, способствует этому психолого-педаго-

гический такт исследователя, т.е. его способность разумно и умело использовать арсенал средств воздействия на личность и взаимодействовать с ней. У опытного экспериментатора эта способность проявляется в выборе таких средств, которые помогают регулировать взаимоотношения с людьми, не нарушают разумной меры в употреблении средств и способов влияния на них.

Таким образом, научное исследование — это огромный труд. Отдаться ему полностью, самоотверженно может далеко не каждый. Формирование профессиональных качеств является первым и важным шагом в развитии исследовательской культуры в профессиональной подготовке. Обзор исследований, посвященных вопросам развития исследовательской культуры в профессиональной подготовке будущего учителя начальной школы, показал, что проблема формирования его профессионально значимых качеств уже много лет рассматривается в научно-педагогической литературе как социально значимая проблема и не теряет актуальности по сей день, приобретая иное наполнение. Решение этой проблемы напрямую связано с формированием готовности будущего учителя — исследователя к профессиональной деятельности в Новой начальной школе.

#### *Литература:*

1. Ардашева Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности. — Кемерово, 2011 г.
2. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. — М.: Знание, 1978. — 173 с.
3. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя. Автореферат дис. док. пед. наук, Оренбург, 2001.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: (Психологические проблемы) / Л.М. Митина. — М.: Дело, 1994. — 215 с.
6. Талманова Т.М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования: дис. канд пед. наук / Т.М. Талманова. — М., 2003. — 237 с.

## **Нравственно-правовая культура в профессионально-педагогической культуре преподавателя высшей школы**

Юртаева Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Московский технологический институт «ВТУ», филиал в г. Оренбург

**И**нновационные процессы, связанные с модернизацией профессионального образования, переход на ФГОС нового поколения, требуют: «...воспитать граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью». Среди профессиональных качеств студента востребованы законопослушность, правопорядок, совесть, ответственность за качество принимаемых решений, про-

гнозирование на этой основе эффективности экономических решений. То есть нравственно-правовая культура студента приобретает особую значимость и ценность.

Педагогическая деятельность является специфичным видом творческого труда, именно преподавателю принадлежит ведущая роль в развитии личности студента и в формировании помимо профессиональных знаний, также высокой культуры будущего специалиста. Несомненно,

институт высшего профессионального образования имеет возможности в становлении культуры будущего специалиста, удовлетворяя потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, сохраняя и приумножая нравственные и культурные ценности общества. В связи с этим актуальным становится вопрос культурного развития и самосовершенствования педагогов высшей школы как людей, призванных реализовать и воплотить в процессе преподавания в вузе социальный заказ современного общества.

В недалеком прошлом именно общественные качества человека рассматривались как результат воспитания. Ныне стала очевидной недостаточность такого подхода. Образованный человек, являясь личностью, т.е. членом конкретного общества, должен осознавать себя частицей человечества в целом. Это достигается через осознание себя в качестве субъекта культуры — носителя и активного продолжателя высших достижений в стремлении к подлинной человечности. Нам представляется, что именно с этой точки зрения необходимо рассматривать нравственно-правовую культуру как элемент профессионально-педагогической культуры преподавателя.

В отличие от специалиста в определенной предметно-дисциплинарной области, культуросообразно действующий педагог умеет практически работать с сознанием и личностью человека, способен к организации образовательных процессов и управлению ими. Для культуросообразно действующего педагога учебный предмет становится средством и площадкой для развития способностей студента [3, с 18].

Работа по формированию нравственно-правовой культуры студента является ответственным делом для педагога, поскольку его задачей является подготовка будущего специалиста к осуществлению самостоятельной деятельности. Основным средством взаимодействия педагога и студента является сам педагог как специалист и личность, владеющий основами профессиональной куль-

туры. В наших исследованиях принято, что успешность формирования ценностных ориентаций студента будет выше, если педагог сочетает глубокие профессиональные знания с общей всесторонней культурой (Л.Б. Соколова, В.Л. Сластенин). Отсюда следует, что важным моментом в процессе формирования нравственно-правовой культуры студента является наличие квалифицированных кадров, педагогов с высоким уровнем общей и профессионально-педагогической культуры.

Мы интересовались у преподавателей, каким образом они развивают нравственно-правовую культуру студентов на своих занятиях. Не все преподаватели ведут работу по данному направлению: 71,74 % преподавателей гуманитарных дисциплин, 55,27 % преподавателей экономических дисциплин, 18,75 % преподавателей правовых дисциплин признались, что не проводят целенаправленную работу по развитию нравственно-правовой культуры. В диаграмме (рис. 1) представлены полученные ответы.

Наиболее популярным методом является развитие нравственно-правовой культуры в рамках учебной лекции. Преподаватели экономических дисциплин уточняют, что на лекциях в процессе изучения отдельных тем поднимаются вопросы нравственности и права (например, при изучении правовых основ предпринимательства, государственного регулирования экономики). Доминирование данной формы работы на занятиях проявляется в репродуктивном характере усвоения и воспроизведения ценностей нравственно-правовой культуры. Проблемные и творческие методы обучения используются в работе 13,16 % преподавателей экономических дисциплин. Таким образом, мы можем сделать выводы о бессистемном, стихийном развитии нравственно-правовой культуры студентов в процессе преподавания экономических дисциплин.

Задачи развития нравственно-правовой культуры требуют от педагога помимо высокого уровня собственной

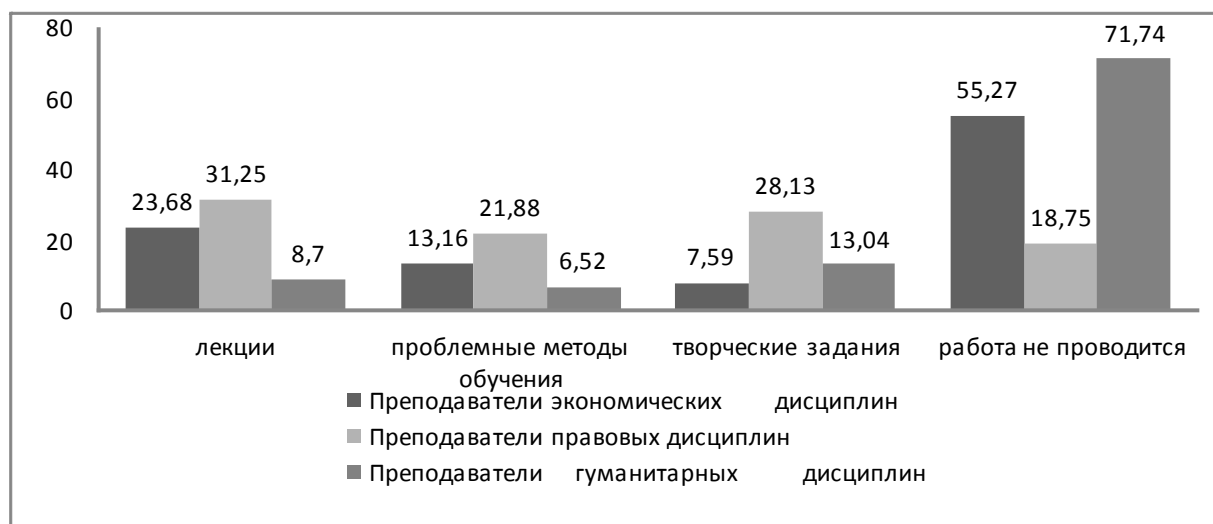


Рис. 1. Используемые виды работ на занятии, способствующие развитию нравственно-правовой культуры студента

нравственно-правовой культуры, также теоретических и методических знаний. В связи с этим работа с педагогическим коллективом — важный этап развития нравственно-правовой культуры субъектов образования.

В нашем исследовании члены педагогического коллектива участвовали в проблемных лекциях: «Гуманитарные технологии как инновация образования», «Права, обязанности и ответственность субъектов образования», «Нравственно-правовая культура как компонент компетентности экономиста», «Возможности экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры», семинарах («Динамика уровня развития нравственно-правовой культуры», «Возможности экономических дисциплин в развитии нравственно-правовой культуры»). По всем возникающим вопросам были проведены консультации. Это позволило педагогам углубить представления о сущности понятия «нравственно-правовая культура», способах ее диагностики, развития, инициировать рефлексии. Многие преподаватели стали экспертами в нашей дальнейшей работе.

Со временем в каждой учебной дисциплине был выделен материал, в который представляется возможным

включить нравственно-правовые задачи выделенных типов, пример представлен в таблице 1.

Важно, чтобы каждая задача несла внутри себя «напряжение», проблему, придающие в той или иной ситуации вектор активности. Важно было понимание студентом следующего: оценка принимаемого решения зависит от его потребностей, культуры, намерения в процессе решения задач. Решая профессиональные задачи, студенту необходимо было по ходу обсуждения постоянно осуществлять нравственный выбор с позиций, основанных на значимых нравственно-правовых ценностях (справедливости, свободе, равенстве, законности).

Преподаватели-эксперты фиксировали не только умение (неумение) студента осуществлять нравственно-правовой выбор с позиций, основанных на значимых нравственно-правовых ценностях, аргументировать и прогнозировать развитие ситуации, но и возникновение положительных мотивов к развитию нравственно-правовой культуры.

Педагогам следует обращаться к личному витагенному опыту студентов, в ходе инициированных диалоговых ситуаций обсуждать понятия: «нравственные ценности»,

Таблица 1

Пример разделов и тем, в которые целесообразно включать нравственно-правовые задачи

Дисциплина	Тип и вид задачи	Нравственно-правовое содержание
Документационное обеспечение управления	Простые, охватывающие одну проблему	— нахождение и использование необходимой нормативно-правовой документации; — оформление документации в соответствии с правовой базой; — использование унифицированных форм документов
	Сквозные, охватывающие две или более проблем	— соответствие требованиям к содержанию и оформлению документов; — контроль, хранение, обработка документов
	Комплексные, содержащие неопределенное количество проблем	— анализ и оценка результатов и последствий неправильно оформленной документации
Менеджмент	Простые	— удовлетворение потребностей персонала; — кадровое обеспечение работы предприятия
	Сквозные	— выбор и оценка методов работы подразделений; — анализ организационной структуры управления; — мотивация трудовой деятельности персонала
	Комплексные	— применение приемов делового и управленческого общения, деловой этики; — принятие и обоснование эффективных управленческих решений; — аргументирование решений и прогнозирование их последствий; — формирование и поддержание организационной культуры предприятия
Налоги и налогообложение	Простые	— ориентация в действующем налоговом законодательстве РФ; — понимание сущности и порядка расчетов налогов
	Сквозные	— сущность налогов и их значение (государственное, общественное, личное); — защита своих прав в соответствии с гражданским, гражданско-процессуальным и трудовым законодательством; — экономическая сущность налогов
	Комплексные	— существующие налоговые режимы; — принципы построения и элементы налоговых систем

«правовые ценности», «правосознание», «культурный человек». От диалогов целесообразно постепенно переходить к включению в дискуссии. Ставить проблемные вопросы, например: «Объясните с точки зрения экономики, зачем необходимо антимонопольное законодательство», «Почему гражданский кодекс является основой предпринимательской деятельности?».

При помощи приемов и способов активизации возможно усиление интереса, развивали положительных мотивов, ориентация студентов на нравственно-правовые ценности. Мы рекомендуем применять следующие приемы:

— осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний через объяснение значения нравственно-правовой культуры в будущей профессиональной и хозяйственной деятельности;

— постановка проблемных задач, вопросов и ситуаций, которые увязывались с практикой и научными исследованиями, побуждали студентов к использованию имеющихся знаний и опыта;

— демонстрация основных преимуществ развития нравственно-правовой культуры;

— наличие любознательности и познавательного психологического климата в учебной группе;

— постановка ближайших и конечных целей развития;

— установление контакта с аудиторией путем создания диалогичной, дискуссионной атмосферы.

В целом, приведенный выше анализ некоторых аспектов развития нравственно-правовой культуры и стоящих перед ним проблем свидетельствует, что его организацию и эффективность нельзя считать достаточными. Среди рисков, негативно влияющих на работу по развитию нравственно-правовой культуры, следует признать: непроработанность форм и способов постоянного взаимодействия профессионального образования с рынком труда и социальными партнерами (социальные затруднения); низкий уровень мотивированности студента на нравственно-правовые ценности, неумение «держаться» личную позицию (личностные затруднения); снижение веры в адекватность нравственно-правовых принципов и норм в современных экономических условиях (профессиональные затруднения); однообразие форм организации учебно-воспитательного процесса (методические затруднения).

#### *Литература:*

1. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. — М.: Пед. об-во России, 1999. — 288 с.
2. Попов Е. А. Культурология и современная социология / Е. А. Попов // Социологические исследования, 2006. — № 12. — С. 64–72.
3. Соколова Л. Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л. Б. Соколова. — Саратов, 2007. — 172 с.
4. Якушева С. Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа: монография / С. Д. Якушева. — Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. — 170 с.



## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

### Индивидуальная образовательная траектория профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период

Поперечная Леся Юрьевна, аспирант  
Хмельницкий национальный университет (Украина)

*В статье проанализировано индивидуальную образовательную траекторию профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период. Определены принципы и этапы этого процесса.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие учителя начальных классов, межаттестационный период, индивидуальная образовательная траектория.

Важным условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. Процессом, что предопределяет создание в системе непрерывного образования условий для развития индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, познание и усвоение новых ценностей, стимулирует творческий поиск специалистов, способствует утверждению перспективных подходов, технологий, систем оценки профессиональной деятельности педагога, является аттестация. В связи с тем, что аттестация педагогических работников осуществляется, как правило, один раз в пять лет, большую роль в оценке его профессиональной деятельности играет межаттестационный период.

В Концепции образования взрослых в Украине на 2011–2015 годы отмечается, что «образование взрослых — составляющая системы непрерывного образования, целью которой является социально-экономическая адаптация взрослого человека к преобразованиям, происходящим в обществе; пролонгирован процесс и результат развития и воспитания личности средствами реализации образовательных программ и услуг в течение жизни» [3, с. 37]. Следовательно, непрерывное образование предполагает не только повышение уровня педагогического мастерства через курсы повышения квалификации, а организацию непрерывного самообразования, самореализации и самосовершенствования с учетом индивидуальных профессиональных целей, потребностей, мотивов, интересов педагога, а также требований и целей образовательной организации. В условиях непрерывного последиplomного образования педагогические работники выступают целостными субъектами профессиональной деятельности, активными, свободными и ответственными в проектировании, осуществлении и творческом реформировании собственного профессионального развития.

В результате осмысления методологических основ новой образовательной парадигмы каждый педагогический работник, в частности учитель начальных классов, должен научиться: 1) проектировать личностно-значимую систему самоорганизации и саморазвития; 2) самостоятельно планировать профессиональный рост с учетом собственных педагогических способностей, качеств и потенциальных возможностей, поведенческих моделей, ценностных установок, образовательно-личностных потребностей и запросов; 3) определять ближайшие и дальнейшие перспективы профессионального развития; 4) вести самостоятельно-творческий поиск профессионально значимой информации; 5) использовать собственный опыт (социальный, профессиональный, личностный) в качестве источника обучения.

Межаттестационный период охватывает пространство между курсами, различные формы методической работы и самообразовательную деятельность педагога.

Межаттестационный период — это выполнение рекомендаций, реализация проектной части аналитического отчёта, улучшение практической деятельности педагога; мониторинг уровня квалификации, профессиональной компетенции, производительности педагога [1, с. 406].

Определим принципы организации межаттестационного периода: динамизм, вариативность, модульность, взаимодействие, массовость, практическая направленность, результативность.

Межаттестационный период педагогического работника охватывает следующие этапы: 1. Прогностический (оценка педагогической деятельности и разработка программы самообразования). 2. Технологический (реализация программы профессионального развития). 3. Аналитический этап предполагает соотнесение полученных результатов с ранее поставленными целями и задачами профессионального развития.

Основные виды деятельности учителя начальных классов в межаттестационный период следующие: участие в опытно-экспериментальной работе, участие в методических заседаниях, аукционах педагогических идей, обсуждение учебно-методической литературы и т. д.

Является инновационным составление педагогическим работником индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) или индивидуального маршрута. Индивидуальная образовательная траектория — это специфическая инновация в системе повышения квалификации, что предусматривает определение перспективы формирования и дальнейшего профессионального роста педагога, направлений, средств, форм повышения квалификации, прогнозирования вероятных рисков на этом пути и средств их преодоления. Индивидуальные образовательные траектории обеспечивают расширение возможностей образовательного пространства, выбор наиболее эффективных и удобных для педагогических кадров путей и способов непрерывного образования, роста профессиональной компетентности, квалификации и конкурентноспособности педагогов на рынке образовательных услуг. Индивидуальные образовательные траектории помогают учесть индивидуальные потребности и личностно-профессиональные запросы педагога, его опыт и уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности, спрогнозировать развитие по индивидуальным образовательным программам, проследить траекторию профессионального роста учителя на каждом этапе межаттестационного цикла и т. д., следовательно, максимально индивидуализировать учебный процесс [2, с. 38].

Реализуя индивидуальную образовательную траекторию, учитель может наиболее полно реализовать свой творческий подход к отбору содержания, выбора методики и технологии преподавания (согласно индивидуальных особенностей: темперамента, характера и т. д.), отслеживать результаты образовательного процесса.

Принципы, которые реализуются в процессе выстраивания и реализации индивидуальных образовательных траекторий в течение всех этапов межаттестационного периода: 1) системность, вертикальная и горизонтальная целостность непрерывного образовательного процесса; 2) интеграция формального, неформального и информального образования, учебной, практической и самообразовательной деятельности; 3) учета содержания учебных потребностей педагога на различных стадиях жизненного цикла; 4) единство профессионального, общего и гуманитарного образования и т. д.

Путь непрерывного профессионального развития учителя, формирования и совершенствования профессиональной компетентности может состоять из таких индивидуальных образовательных траекторий: 1) индивидуальная траектория выявления индивидуально-личностных и профессиональных установок учителя, уровня профессиональной компетентности, сформированных компетенций, мотивации профессионального роста; 2) индивидуальная траектория осуществления вариативного выбора в много-

мерном дифференцированном образовательном пространстве целей и средств профессионального развития, планов, программ, проектов, спецкурсов, факультативов; 3) индивидуальная траектория изучения модульных учебных программ повышения квалификации как системы кредитных (содержательных и вариативных) модулей с выбором индивидуальных уровней и сроков освоения материала; 4) индивидуальная траектория по организации самостоятельной и индивидуальной работы на основе разработанного комплекса учебно-методических материалов, дополнительной электронной библиотеки, задач; 5) индивидуальная траектория планирования и создания методического продукта курсовой подготовки; 6) индивидуальная траектория углубления профессиональных компетенций, применение приобретенных знаний на практике; 7) индивидуальная образовательная траектория планирования и создания методического продукта межаттестационного цикла.

Следовательно, индивидуальная образовательная траектория — это результат реализации профессионально-личностного потенциала педагога через осуществление соответствующих видов деятельности на всех этапах профессионализации.

Проектирование и реализация профессионального развития педагогического работника, в частности учителя начальных классов по индивидуальным образовательным траекториям основывается на инновационных требованиях общества и образования, потребностях современного рынка труда, теоретических положениях андрагогического и компетентностного подходов к организации процесса, научно обоснованной модели внедрения системы непрерывного образования.

Индивидуальная программа профессионального развития учителя начальных классов состоит из следующих разделов: изучение психолого-педагогической литературы; разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса; усвоение учителем педагогических технологий; создание собственной методической системы; разработка диагностического инструментария; участие в реализации программы развития учебного заведения, в системе методической работы; обучение на курсах повышения квалификации; участие в работе творческих экспериментальных групп; проведение индивидуальной исследовательской, экспериментальной работы; обобщение собственного опыта педагогической деятельности (статьи, рекомендации, доклады, педагогическая мастерская, мастер-классы и т. д.).

Дополнением к индивидуальной программе профессионального развития учителя начальных классов может быть портфолио, которое педагог формирует в течение всего межаттестационного периода.

Портфолио (от франц. *porter* — излагать, формулировать, нести и *folio* — лист, страница) — досье, результаты достижений [1, с. 712].

Цель портфолио — фиксирование, накопление и оценка уровня профессионального развития и роста, а также эффективности труда педагога за 5 лет. В пор-

тфوليو содержатся материалы на бумажном носителе (распечатки, ксерокопии и рукописные материалы). Эти материалы рассматриваются как свидетельство профессионализма педагога. Это позволяет педагогу провести самоанализ профессионального роста, обобщить опыт работы, поставить дальнейшие цели, спланировать и организовать собственную деятельность.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, самообразовательной; провести анализ своего профессионального развития, обобщить опыт работы, поставить дальнейшие цели, спланировать и организовать собственную деятельность. В методический портфолио педагог может вложить разработанные им в межаттестационный период научно-методические

разработки, публикации в различных научно-методических изданиях, средствах массовой информации, ссылки на сайты в сети Интернет, где размещены материалы педагога, разработанные им в межаттестационный период деловые, организационно-деятельностные игры, дидактические и контрольно-измерительные материалы и другие методические разработки.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория профессионального развития учителя начальных классов в межаттестационный период охватывает такие элементы: формирование готовности педагогов к самообразованию — формирование опыта самообразовательной деятельности — развитие профессиональной компетентности — совершенствование личности и деятельности профессионала.

#### *Литература:*

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремін. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Клокар Н.І. Методика вивчення професійних запитів педагогів у міжаттестацийний період: метод. посіб. / Н.І. Клокар. — Біла Церква: КОІПОП, 2007. — 92 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua>.

## 11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Роль семьи в формировании духовно-нравственной личности

Патрушева Ирина Николаевна, преподаватель истории и обществознания  
ОГАОУ НПО Профессиональное училище № 50 (п. Залари, Иркутская обл.)

Происходящие глобальные социально-экономические изменения в нашем обществе приводят к необходимости изменения традиционного подхода в воспитательной деятельности. Влияние нестабильности негативно сказывается на формировании духовно-нравственных отношений и гармоничном развитии личности ребёнка.

Древнейшим институтом воспитания и развития ребёнка является семья. То, что малыш приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Семья — это колыбель духовного развития ребёнка. Семья — это коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. Она является одним из традиционных институтов, в котором происходит самопознание и удовлетворение потребности ребёнка в любви, заботе, ласке, уважении и общении [5, с. 35].

Современная семья — клеточка социального организма, живущая с ним в едином ритме, отражающая, как капелька воды, и большие идеи, и большие общие цели. Я буду говорить о духовных ценностях и нравственном климате семьи, о методах семейного воспитания и тех, на первый взгляд незначительных деталях повседневного общения, в которых рождается взаимопонимание, идет трудный и радостный процесс воспитания человека. В настоящее время изменился не только численный состав семьи, но и ее структура. Изменение «семейного климата», характера семейных отношений, в первую очередь отношений между родителями и детьми, сказалось на становлении личности ребенка.

Современный динамично меняющийся мир нуждается в личности, готовой к постоянной смене имеющихся знаний, умений на те, которые необходимы для дальнейшего научно-технического и социального развития общества. В связи с этим особо значимой проблемой научного исследования становится выработка новых ценностных ориентаций у подрастающего поколения, которое оказалось в ситуации, когда разрушилась прежняя устойчивость приобретаемых человеком в процессе социализации знаний и умений. Ими уже невозможно пользоваться в течение достаточно долгого времени. Появляющиеся новые продукты материальной и духовной культуры требуют регулярного обновления тех ценностей, норм, правил, которые еще недавно обеспечивали успешную трудовую, семейно-бытовую, общественную деятельность человека на

протяжении всей его жизни. Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему «транслирует» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм. Личность, представляя собой динамическую систему, находится в состоянии непрерывного изменения и развития. В процессе такого личностного становления постепенно все большее значение приобретают его внутренние движущие силы, позволяющие человеку все более самостоятельно определять задачи и направление собственного развития. Система ценностных ориентаций личности выступает в качестве регулятора и механизма такого развития, определяя форму реализации намеченных целей и при утрате ими побудительной силы в результате их достижения стимулирует постановку новых значимых целей. В свою очередь, достигаемый уровень развития личности последовательно создает все новые предпосылки для развития и совершенствования системы ее ценностных ориентаций.

Современный этап развития российского общества характеризуется стремительным ростом перемен во всех его сферах. Кардинальные социально-экономические, политические и духовно-нравственные изменения все более настойчиво подтверждают мысль о том, что наше общество вступило в качественно новое состояние, где существующие противоречия представляются весьма сложными и многообразными. Особенно заметно это проявляется в коренной ломке системы ценностей, которая в большей мере отражается в кризисе семьи и семейных отношений.

Семья всегда составляла существенное звено в цепи социального бытия. Жизнь семьи связана с половым и возрастным разделением труда, ведением домашнего хозяйства, взаимной помощью людей друг другу, интимной жизнью супругов, продолжением рода, а следовательно, воспроизведением народа, воспитанием нового поколения, а также, с духовно-нравственными, правовыми и психологическими отношениями. В семье отдельная личность,

поступаясь некоторыми своими особенностями, входит в качестве члена в некое целое [7, с. 86].

Семья как первичная ячейка общества и своеобразное средоточие всей совокупности социальных отношений, является важным средством воспитания и сферой формирования духовно-нравственных основ подрастающего поколения. Именно в ней совершается сложный и важный процесс становления личности человека во всех направлениях: физическом, трудовом, духовном, нравственном, эстетическом. В семье не только закладываются базисные основы, но и оттачиваются грани личности через последовательное приобщение её к вечно живым и непреходящим духовным ценностям, что в свою очередь расширяет возможности для нравственной образованности и воспитанности человека, формирования его мировоззрения и обогащения внутреннего мира. Именно здесь подросток впервые включается в общественную жизнь, усваивает ее ценности, нормы поведения, способы мышления, язык. Иначе говоря, семья — это школа воспитания, передачи опыта жизни, житейской мудрости.

В отличие от других воспитательных институтов семья способна воздействовать и, как правило, воздействует на все стороны, грани человека на протяжении всей его жизни. Вот почему без преувеличения можно сказать: только то государство имеет будущее, в котором семья окружена вниманием и заботой и рассматривается как высшая первичная ценность государства. И, наоборот, там, где семья предается забвению, где она играет второстепенную роль среди других социальных институтов — у того государства нет и не может быть будущего, а у народа — перспектив на свое благополучие и процветание.

Поэтому любое пренебрежительное отношение к семье ведет не только к снижению ее престижа, но и, как следствие того, к потере духовно-нравственных традиций, формированию эгоистического сознания, потребительского отношения к миру, разрушению гуманитарной сферы отечественного образования. К сожалению, все это — печальные реалии нашей действительности. «Всякого, кто взглянет на нашу современную жизнь в перспективе той нормальной жизни, которую вели люди в прежние времена, не может не поразить то, насколько ненормальной стала сейчас жизнь. Сами понятия авторитета и послушания, приличия и вежливости, поведения в обществе и частной жизни — всё резко изменилось, стало с ног на голову. Нашу сегодняшнюю жизнь можно охарактеризовать как испорченную, ненормальную». В результате происходящих в обществе процессов может затормозиться развитие цивилизации, если не произойдет еще более худшего — развитие человечества пойдет по тупиковому пути. Отсюда очевидна возрастающая роль семьи в формировании духовно-нравственных основ подрастающего поколения.

Дальнейшее укрепление воспитательных возможностей семьи — одно из важнейших направлений оздоровления духовно-нравственного климата в стране. Требование полно представить реальное состояние вос-

питательного потенциала семьи, увидеть его в динамике, во всех сложностях и противоречиях, позволит более точно наметить пути его дальнейшего совершенствования, превратить огромные неиспользованные резервы, таящиеся в семье, в активно действующие формирующие факторы. Поэтому важно не просто понять, как функционирует семья в условиях трансформации российского общества, но и увидеть, как общие принципы такого функционирования проявляют себя в различных типах семейных отношений. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о взаимовлиянии между конкретными проблемами современной семьи и становлением личности подростка, и общей характеристикой семейного воспитания, методологией и методикой изучения его эффективности в контексте формирования духовно — нравственных основ личности подростка.

Духовно-нравственная составляющая нашего общества упала так низко, что в современном образовании и воспитании главным приоритетом становится духовно-нравственная сфера личности. По уровню преступности, коррупции, аморального поведения людей наша страна, к великому сожалению, вышла на лидирующее место в мире. Среди проблем, которые практически волнуют всех, на первый план выступил круг вопросов, связанных с безнравственностью, бездуховностью. Вот именно в этих условиях возрастает роль семьи в духовно — нравственном воспитании личности.

Первыми наставниками в жизни каждого молодого человека являются родители — самые дорогие и самые близкие ему люди. Первые жизненные уроки ребенок получает в семье. Его первые учителя и воспитатели — отец и мать. Давно установлено, что для ребенка общие семейные повседневные радости и огорчения, успехи и неудачи — это источник, рождающий доброту и чуткость, заботливое отношение к людям. Семья дает ребенку первые представления о добре и зле, о нормах нравственности, о правилах общежития, первые трудовые навыки. Именно в семье складываются жизненные планы и идеалы человека.

И здесь большое значение имеют микроклимат семьи, нравственная позиция, занимаемая родителями, их отношение к происходящему вокруг. Полноценная семья, включая мать, отца, детей, в идеале бабушку и дедушку, на основе родственных взаимосвязей развивает в себе опыт прошлого и настоящего, а также служит своеобразным мостиком в будущее.

Экономическую основу семьи, как правило, составляет отец. Его мы чаще всего называем не иначе, как «кормилец семьи». А мать по традиции брала и берет на себя главную заботу по уходу за детьми и чаще всего вносит более серьезный вклад в их духовно-нравственное развитие. Значительный вклад семейное духовно-нравственное, трудовое воспитание вносят дедушки и бабушки. Они прививают уважительное отношение к старшим, семейным традициям, любовь к родному краю через народные песни, сказки, поговорки и просто через непосред-



ственное отношение ко всему тому, к чему они причастны в повседневной жизни. Недаром известные пословицы проповедуют привязанность к родству. «Своего добивайся, рода не чуждайся», «Краса дома — родные», «Согласие в доме — покой в семье». По народному мнению, без связи с родней, с родителями, братьями и сестрами, как и с родной стороной человек беспомощен. Дети должны знать, при каких условиях выросли их бабушки и дедушки, через какие испытания они прошли.

В каждом доме, где по давней традиции бережно хранятся семейные реликвии, талисманы, дети с гордостью рассказывают о дедах и прадедах. Духовность и взаимопонимание детей исчезают тогда, когда в семье возникают конфликты, приобретающие нередко хронический характер. В семьях, где окрик и телесные наказания, грубость и насилие над детьми проявляется регулярно, создаются все условия сначала для психических расстройств, а затем и для асоциального поведения самих детей. Стать мудрым другом и наставником своего ребенка, стараться мягко направлять мысли ребенка в правильное русло, не уничтожая его собственной инициативы — вот условия духовного воспитания в семье.

Необходимо использовать естественно возникающие ситуации или специально создавать ситуации для познания эмоциональных состояний людей, их нравственных ценностей, деловых и личностных качеств, возможностей в различных видах деятельности. Нравственные ценности, ориентиры и убеждения личности заключаются в семье. Семья — это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль [9, с. 104].

Основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура общества, семьи и образовательного учреждения — той среды, в которой живёт ребёнок, в которой происходит его становление и развитие. Тот дух, который царит в семье и детском саду, которым живут родители и воспитатели — люди, составляющие ближайшее социальное окружение ребёнка, оказывается определяющим в формировании внутреннего мира ребёнка.

Духовно-нравственное воспитание как условие развития основных (человеческих) способностей: нравственной (различение добра и зла), эстетической (различение прекрасного и безобразного) и религиозной (различение истинного и ложного) является главным средством преодоления разобщённости между взрослыми и детьми в семье, между детьми в детском социуме, между семьёй и образовательным учреждением, между человеком (и маленьким, и взрослым: ребёнком, родителем, педагогом) и традиционной культурой.

В духовно-нравственном воспитании, как и в воспитании вообще, сегодня уже не срабатывает тот стереотип, в соответствии с которым активизация позиции семьи осуществляется только за счёт информирования родителей об успехах и проблемах ребёнка, в лучшем случае — за счёт психолого-педагогического просвещения родителей силами образовательного учреждения.

Утверждение новой педагогической парадигмы (парадигмы активного воспитания и развивающего образования, парадигмы повышения профессионализма педагогов и повышения педагогического потенциала семьи) требует перехода от модели воспитания как информационно-назидательного воздействия

— к модели развития активного нравственного сознания, чувств, поведения ребёнка и взрослых;

— к модели развития коммуникативной, культурной, нравственной и духовной компетентности детей, педагогов и родителей;

— к модели развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, оснащения их социокультурными технологиями межличностного, внутрисемейного и межсемейного взаимодействия, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребёнка, его обучения и социализации.

Предполагается, что в ближайшей перспективе взаимодействие образовательных учреждений и семьи будет реализовываться как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в новых формах совместных детско-родительских семинаров, общих активных занятий по развитию навыков взаимодействия, в формах проектной деятельности и иных вариантах сотрудничества в целях профилактики трудностей и разрешения конфликтов в воспитании.

Эти новые подходы к взаимодействию ДООУ с семьёй раскрываются во многих программах воспитания детей и программах педагогического сопровождения семьи в контексте отечественных социокультурных традиций.

Можно сформулировать общие стратегические принципы, которые должны быть положены в основу программно-методического обеспечения духовно-нравственного воспитания, смогут реально работать в современных условиях.

— Традиционный, всем известный и неотменяемый *принцип возрастного и индивидуального подхода в воспитании детей.*

— *Принцип системности*, основанный на объединении отечественных традиций семейного и общественного воспитания в целостный развивающий процесс на основе единых социокультурных ценностей и технологий эффективного взаимодействия, ориентации родителей на обеспечение предпосылок для психофизического развития и духовно-нравственного становления личности ребёнка через создание единого воспитательно-образовательного пространства, способствующего гармонизации системы отношений «образовательное учреждение — семья — личность» и формированию «социального иммунитета», защищающего ребёнка от негативного воздействия информационной среды.

— *Принцип интерактивности*, предполагающий использование личностно-ориентированных подходов, форм воспитания и образования детей и родителей (педагогического сопровождения семьи в целом) с учётом реального состояния и запросов семьи; формирование

активного нравственного сознания всех участников педагогического процесса; активного культурного и духовного сознания педагогов; активного педагогического сознания родителей, активной и творческой мотивации через использование различных форм социокультурного просвещения, развития познавательной и духовной сферы, коммуникативных и управленческих навыков педагогов, родителей и детей.

— *Принцип культуросообразности*, способный содействовать обеспечению преемственности отечественных социокультурных традиций, утверждению их в качестве основной духовно-нравственной опоры и главных ценностных ориентиров в перспективе личностного и цивилизационного развития.

— *Принцип освоения педагогами, родителями и детьми ведущих ценностных ориентаций, свойственных отечественному образу жизни*, знакомство с феноменом российской цивилизации, общим контекстом её основополагающих ценностей и идеалов, форм и норм социокультурной практики, приобщение к ценностям и «смыслам» отечественной культуры, развитие внутреннего духовного мира ради осознания себя деятельными субъектами сохранения и приумножения социокультурного опыта.

— *Принцип социокультурной и психологической адаптивности содержания* воспитательных программ и программ взаимодействия образовательных учреждений с семьёй, предполагающий соответствие программного содержания запросам семей образовательных учреждений как участников воспитательного процесса.

Эти принципы, с точки зрения О. Потаповской, являются приоритетными в создании развивающейся системы «ребёнок — воспитатель — родитель», различные характеристики которой могут варьироваться в зависимости особенностей образовательного учреждения, региона, специфики социального заказа.

В последнее время ведутся споры о степени активности образовательных учреждений в инициировании процесса духовно-нравственного воспитания и педагогического сопровождения семьи в этом вопросе. Среди специалистов органов управления образования и ученых-педагогов немалая часть отстаивает позицию, утверждающую, что образовательные учреждения не должны нести ответственность за духовно-нравственное воспитание детей, что это воспитание целиком является прерогативой семьи. Очевидно, насколько спекулятивен этот тезис в ситуации «ранености» современной семьи... Отечественная школа признавая ведущую роль семьи в воспитании, всегда поддерживала семью и помогала ей в решении воспитательных задач.

Содержание же духовно-нравственного воспитания и детей, и родителей ориентируется на сферу православной культуры, которая не сводится только к вероучительным моментам, но живится подлинно христианским Духом.

Поэтому нужно постоянно помнить о той личной и профессиональной ответственности, которая ложится на пе-

дагогов, инициирующих процессы духовно-нравственного воспитания детей и родителей.

Ответственность эту мы сможем понести лишь при условии постоянного собственного образования в сфере культуры и духовно-нравственного воспитания, при условии собственного духовного укоренения в святоотеческих традициях и непрерывающихся трудов над своей душой [3, с. 14].

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Ныне материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень детской преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости в обществе. Детей отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. Продолжается разрушение института семьи: через т.н. «половое просвещение» у детей формируются внесупружеские, антиродительские и антисемейные установки.

Всё это свидетельствует о кризисе в отечественном образовании и воспитании.

Духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций формировало ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патристическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

Предпринятые на сегодняшний день попытки воспитания духовно-нравственной личности показывают, что самым слабым местом в этой деятельности является семья. Многим родителям просто неизвестно, что именно в дошкольном возрасте происходит усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания. Поэтому необходимо помочь родителям осознать, что в первую очередь в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками, и что именно родители ответственны за воспитание детей [2, с. 7].

Педагогические традиции семьи, которые прежде передавались из поколения в поколение, во многом утрачены. Сегодня половина всех детей дошкольного возраста по разным объективным и субъективным причинам воспитываются дома.

Сегодня как никогда актуально просвещение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания, начиная с первых лет жизни, а также взаимодействие системы образования и здравоохранения по насущным проблемам молодой семьи, создание приближенной к традиционным устоям воспитания предметно-развивающей среды, возрождение традиций грудного вскармливания детей, использование в воспитании младенцев богатого арсенала

фольклорных средств (колыбельные, потешки, пословицы, пальчиковые игры и др.) [4, с. 17].

В средствах массовой информации, профессиональных учебных заведениях, семейных объединениях очень востребованы учебные курсы, посвящённые русскому святоотеческому педагогическому наследию, потому что, только воссоздав педагогическую культуру, мы сможем восстановить и духовно-нравственное, и телесное, и социальное здоровье семьи и детей.

Уникальность детско-родительского взаимодействия обусловлена особой значимостью родных людей в жизни ребёнка-дошкольника. Взрослыми создаётся определённая атмосфера взаимодействия, где с первых дней жизни ребёнка происходит становление его личности. Принятие и любовь со стороны родителей порождают в ребёнке чувство безопасности и способствуют гармоничному развитию личности, а явное отвержение ведёт к агрессивности и эмоциональному недоразвитию. Описанная выше зависимость между поведением родителей и поведением детей влияет на становление нравств. Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях. Критерием систематизации базовых национальных ценностей, разделения их по определенным группам являются источники нравственности и человечности, т. е. те области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений. Традиционными источниками нравственности являются:

- патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству);

- социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость, милосердие, честь, достоинство);

- гражданственность (правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межнациональный мир, свобода совести и вероисповедания);

- семья (любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода);

- труд и творчество (творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость, трудолюбие, бережливость);

- наука (познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание);

- традиционные российские религии. Учитывая светский характер обучения в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских

религий принимаются школьниками в виде системных культурологических представлений о религиозных идеалах;

- искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие);

- природа (жизнь, родная земля, заповедная природа, планета Земля);

- человечество (мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество).

Система базовых национальных ценностей имеет ключевое значение не только для образования, но также для организации жизни в нашей стране. Эта система определяет самосознание российского народа, расставляет приоритеты общественного и личностного развития, определяет характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни. Воспитательное и обучающее пространство общеобразовательной школы, составляющей основу государственно-общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны.

Детско-родительские отношения имеют первостепенное значение, а механизмы взаимоотношений между членами семьи играют огромную роль в развитии духовно-нравственных отношений. Сегодня пугает и тревожит тот факт, что многие родители не знают эмоциональных потребностей своих детей и не обладают необходимыми навыками эффективного взаимодействия на эмоциональном уровне. Взрослые настолько заняты повседневной суетой, что им некогда общаться и играть со своими детьми. Родители фактически не знакомы с детьми, потому что не хотят или не могут (в силу занятости) потратить время на то, чтобы быть с ними вместе, позволить им быть такими, каковы они на самом деле.

В связи с этим важно в просветительской деятельности педагогов-психологов детских садов разъяснить родителям роль собственного участия в совместной с ребёнком деятельности (особенно в тех случаях, когда в семье воспитывается только один ребёнок); это участие ценно не только для формирования у ребёнка определённых умений или получения такого продукта, какой он не может изготовить один. Распределяя с ребёнком действия, чередуя их, включая его на равных в выполнение посильных дел и заданий, родители тем самым способствуют развитию его личностных качеств и становлению духовно-нравственной сферы.

Необходимо постоянно обращать внимание родителей на то, что, поощряя ребёнка даже за незначительную помощь, подчёркивая его причастность к общим проблемам и заботам семьи, родители тем самым вызывают положительные эмоции у ребёнка, укрепляют его веру в свои силы, пробуждая социально необходимые качества личности.

В процессе создания условий развития нравственной основы личности, следует учитывать некоторые особенности работы с детьми дошкольного возраста. Вследствие этого необходимо отметить ряд рекомендаций родителям и воспитателям детских садов:

1) для воспитания лучших качеств и чувств необходимо обращаться за помощью к культуре и красоте, пропуская их через душу и сердце к душе и сердцу ребёнка. Для воспитания красотой родители и воспитатели должны создавать условия для возникновения радости, уверенности в своих силах, эстетических переживаний и других нравственных чувств;

2) воспитание трудолюбия также накладывает некий отпечаток на нравственные качества личности. Особую пользу детям приносит тот труд, в котором они будут чувствовать необходимость, и результаты которого будут явно кому-то нужны;

3) в нравственном воспитании личности необходимо приобщать детей к отечественной культуре, через знакомство с русской литературой. Необходимо читать как можно больше сказок, которые несут в себе воспитательный и поучительные характеры;

4) чтобы избежать негативных проявлений в поведении ребёнка, необходимо:

- активно «слушать» его переживания и потребности,
- безусловно принимать ребёнка,
- проводить время вместе (читать, играть, заниматься),

- не вмешиваться в его занятия, с которыми он справляется,

- помогать, когда просит,

- поддерживать успехи,

- делиться своими чувствами (значит доверять),

- конструктивно разрешать конфликты,

- использовать в повседневном общении приветливые фразы. Например: «Хорошо, что ты пришел. Мне нравится, как ты... Я по тебе соскучилась. Давай (посидим, поделаем...) вместе. Ты, конечно, справишься. Как хорошо, что ты у нас есть. Ты мой хороший...»,

- обнимать ребёнка как можно чаще;

5) немаловажное значение в духовно-нравственном воспитании ребёнка имеет атмосфера семьи. Радостная атмосфера побуждает ребёнка к активной деятельности. Детские радости зависят от тех повседневных взаимоотношений, свидетелями и участниками которых являются дети. Поводы для детской радости различны, но главное, что можно выделить особо, — это общение ребёнка с родителями в совместной с ними деятельности.

#### Литература:

1. Корчак Я. Воспитание личности. Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1992.
2. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: В 4-х томах. — М.: Генезис, 2003.
3. Н. И. Дереклеева «Азбука классного руководителя». Начальная школа. Москва, 2008 г.
4. Соловцова И. А. Духовное воспитание школьников: проблемы, перспективы, технологии. / И. А. Соловцова // Учебно-методическое пособие для педагогов и студентов. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. — С. 49.
5. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. / Д. В. Чернилевский — М.: РИО МГТА, 2003.
6. Динамика ценностей населения реформируемой России. М., 1996 г.
7. Панкова Т. А. «О становлении нравственных и гражданских позиций школьников. Социологические исследования» 2002 г.
8. Харчев А. Г., Мацковский М. С. «Современная семья и её проблемы» М., 1996 г.
9. М. Хонекер «Семья как фактор формирования личности подростка». М., 1979 г.
10. И. С. Кон «Ребёнок и общество». М., 1988 г.
11. В. А. Сухомлинский «Избранные педагогические сочинения. Педагогика». Том 1—3, 1981 г.
12. Ю. П. Азаров «Семейная педагогика». Политиздат 1985 г.

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### Учебная компьютерная модель дифракции

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко

Различные способы визуализации количественной информации целесообразно применять тогда, когда невозможно добиться требуемой эффективности обучения при помощи обычного числового представления данных [1; 2; 4; 5]. Идея визуализации данных при обучении не является новой. Однако, несмотря на то, что методы визуализации учебной информации известны достаточно давно, использование научной визуализации в учебном процессе пока только набирает силу. В этом случае, как правило, применяются различного рода манипуляции с получаемыми данными для достижения наибольшей наглядности их представления.

Визуализация направлена на совершенствование техники анализа, но не должна ограничиваться только этим. В некоторых случаях она может вообще замещать сам анализ. Визуализация помогает использовать уникальную способность нашего мозга работать со зрительными образами. Наиболее сложные способы визуализации данных используются для решения естественнонаучных задач [5]. Довольно часто при визуализации информацию сжимают, что позволяет получать различные визуальные представления одной и той же информации. Давно замечено, что при помощи визуализации можно ознакомиться с информацией, «просто бросив на нее взгляд».

Как уже было сказано, ранее визуализация рассматривалась как вспомогательное средство при анализе данных, сейчас же можно говорить о ее самостоятельной роли в процессе обучения. В своей практике мы используем визуализирующие возможности компьютерной техники для обеспечения необходимой наглядности при изучении полей физических величин (распределений физических величин в пространстве). Итак, при компьютерном моделировании таких распределений с целью их последующей визуализации могут решаться следующие задачи:

- представление информации в наглядном виде;
- компактное описание закономерностей, характерных для исходного набора данных;
- снижение размерности или сжатие информации.

Применение метода компьютерной визуализации распределений физических величин в пространстве может являться определяющим фактором при формировании понятия поля физической величины [1; 2; 3; 5; 7]. Это позволяет сформировать у учащихся наглядные образы

полей физических величин. В связи с этим не обеспечивающие достаточную наглядность традиционные технические средства обучения целесообразно заменить персональным компьютером [3; 5; 6]. Использование вычислительной техники в этом случае вполне естественно, так как решается задача наглядного представления и анализа большого массива числовой информации, полученного в результате измерений или с помощью компьютерного моделирования [3; 6].

Нами разработана серия компьютерных программ, математически моделирующих распределения различных физических величин в пространстве и визуализирующих их [3]. Характер этих распределений позволяет продемонстрировать обучающимся существование тех или иных физических явлений (например, волновых: интерференции и дифракции).

Рассмотрим одну из таких программ, которая демонстрирует обучающимся распределение интенсивности волны, нормально падающей на бесконечно длинную вертикальную щель. Главное окно этого компьютерного приложения показано на рис. 1. Оно содержит схему виртуального опыта и два вида распределений интенсивности волны в пространстве: двумерное (распределение на плоскости, расположенной за щелью) и одномерное (распределение вдоль прямой, расположенной перпендикулярно щели). Первое распределение позволяет дать качественную оценку явлению, второе предоставляет возможность говорить о его количественных характеристиках.

Программа позволяет продемонстрировать зависимость дифракционной картины от длины волны, ширины щели  $d$  и расстояния  $L$  от щели до дифракционной картины (см. рис. 1). Дидактическая ценность данной программы заключается в том, что она позволяет продемонстрировать различие между приближенными аналитически полученными распределениями и результатами компьютерного моделирования (тоже приближенными, но более точными). Это различие объясняют обучающимся, указывая на то, что аналитически полученные распределения, приводимые в учебниках, соответствуют ситуации, когда расстояние от экрана до дифракционной картины является «очень большим». Программа предоставляет преподавателю возможность продемонстрировать то, что при увеличении этого расстояния картина компьютерного



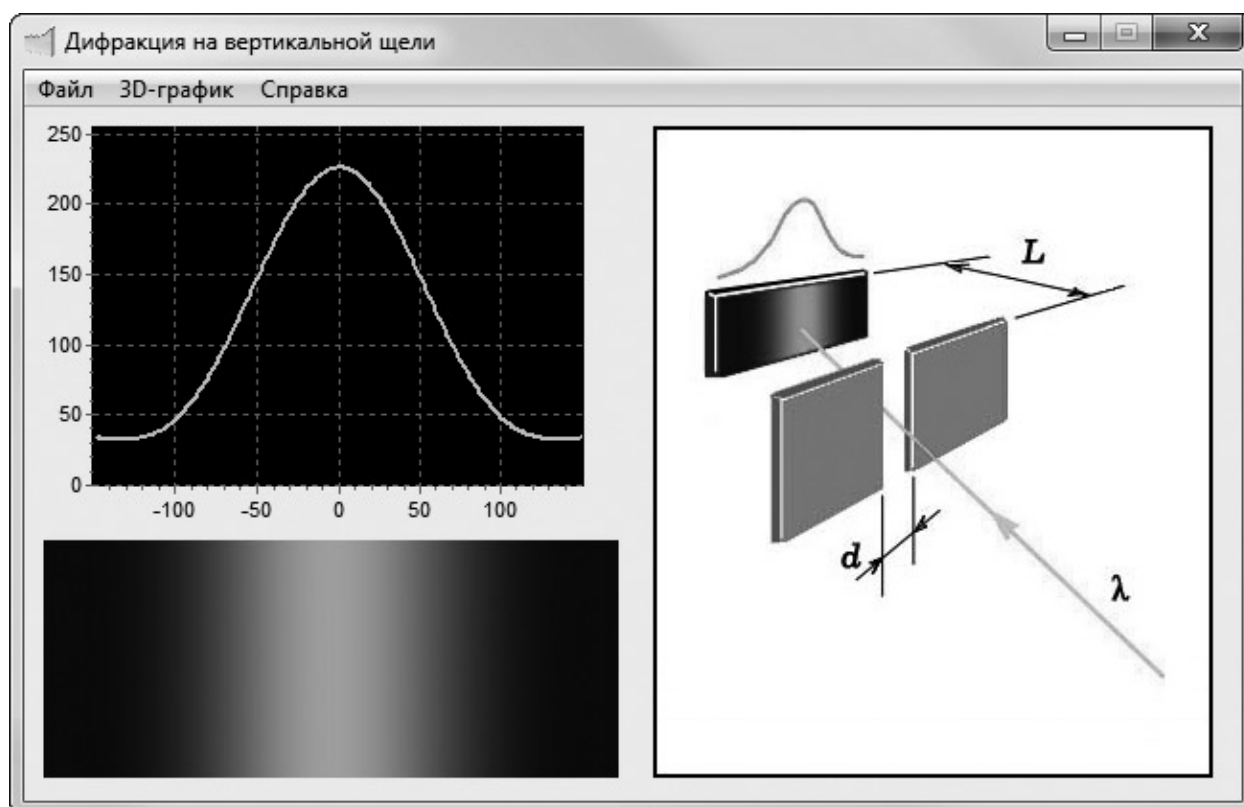


Рис. 1. Окно приложения, моделирующего дифракцию

распределения становится все более похожей на картину, полученную аналитически. Предлагаемая нами методика изучения волновых явлений с помощью метода научной

визуализации, реализованного посредством компьютерного моделирования, может быть использована при обучении физике в школе и вузе [5].

#### Литература:

1. Данилов О.Е. Дидактическая модель формирования понятия поля физической величины с помощью компьютерной визуализации / О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 6 (72). — С. 19–28.
2. Данилов О.Е. Дидактическая модель формирования понятия поля физической величины с помощью компьютерной визуализации на основе таксономии Герлаха-Салливана / О.Е. Данилов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — № 3. — URL: <http://ekoncept.ru/2013/13053.htm>.
3. Данилов О.Е. Изучение интерференции с помощью компьютерного моделирования / О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 9 (75). — С. 50–58.
4. Данилов О.Е. Компьютерная визуализация распределений физических величин в пространстве / О.Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 11 (58). — Ч. 4. — С. 582–587.
5. Данилов О.Е. Концепция метода компьютерной визуализации полей физических величин / О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 4 (70). — С. 88–97.
6. Данилов О.Е. Методика изучения интерференции волн от двух точечных источников с помощью компьютерного моделирования / О.Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 2 (49). — Т. 2. — С. 351–358.
7. Данилов О.Е. Формирование умения проводить теоретическое исследование при изучении распределения физической величины в пространстве с помощью компьютерной модели / О.Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 7 (73). — С. 84–94. /

## Тестовая методика контроля знаний у студентов в вузе при изучении дисциплины «Основы землеустройства»

Сорокина Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;  
Колобова Марина Олеговна, старший преподаватель  
Волгоградский государственный аграрный университет (г. Волгоград)

Одним из важнейших компонентов учебного процесса является систематический, хорошо организованный контроль качественного уровня знаний студентов. Формы проверки знаний могут быть самыми различными, например: устный опрос, контрольные работы, рефераты, курсовые работы, семинары. Перечисленные методы диагностирования успеваемости студентов имеют определенные недостатки: при проверке знаний большого числа студентов, наблюдается загруженность преподавателя работой, связанной с большим объемом информации, которую требуется подготовить, обработать, возможная небеспристрастность и списывание. Это искажает достоверность оценки знаний студентов и мешает преподавателю объективно оценивать качество своей педагогической работы.

На современном этапе при оценке знаний студентов перечисленные проблемы в большей степени решаются использованием такой формы обучения и контроля, как тестирование. Этот метод позволяет измерять и интерпретировать результаты обучения с большой долей объективности, являясь оперативной, рациональной и удобной формой аттестации студентов.

Цель тестирования — выявить уровень знаний студентов, оценить степень усвоения ими учебного курса, а также стимулировать активность их познавательной деятельности.

К безусловным достоинствам тестовых технологий относятся объективность и независимость контроля, высокая разрешающая способность и точность оценки, оперативность контроля большого количества студентов и наиболее полный охват тестовыми заданиями изученного курса. Кроме этого, при тестовом контроле обеспечиваются единые требования к оценке знаний студентов. Тесты способствуют развитию умственной деятельности, благотворно влияют на развитие интуиции и логического мышления и позволяют провести более широкий и более глубокий контроль за усвоением материала.

С другой стороны, тестовая проверка имеет ряд недостатков — невозможность проверки культуры речи студентов (письменной или устной), сужение содержания учебного предмета, снижение квалификации преподавателя (преподаватель перестает использовать специальные и дополнительные средства для своего профессионального развития).

Различают два основных вида контроля: текущий и итоговый. Промежуточное тестирование позволяет получать объективную оценку знаний студентов по отдельным из-

учаемым темам, а итоговое по целому курсу дисциплины при завершении ее изучения.

Учитывая недостатки тестов, мы считаем, что тесты по дисциплине «Основы землеустройства» приемлемы только в виде текущего контроля, а контроль по всему курсу следует проводить в письменной форме.

Основные требования к заданиям тестов следующие [1, с. 24]:

- форма теста должна быть единообразной, унифицированной, привычной, удобной;
- термины, понятия, используемые в тестах, должны быть общеизвестны и строго соответствовать как требованиям программы, так и первоисточникам;
- задания должны быть краткими (на обдумывание одного задания должно затрачиваться не более двух минут).
- структура тестовых заданий должна соответствовать читаемым курсам и отражать наиболее значимые темы.

При подготовке тестов их содержание разрабатывалось в строгом соответствии с целями и задачами, которые определены в государственном стандарте специальности ГОС и рабочей программе дисциплины «Основы землеустройства».

Разработка тестового контроля включала следующие этапы:

- определение целей тестирования;
- отбор и упорядочивание заданий;
- компоновка тестов по блокам;
- апробация;
- проведение тестовых испытаний.

Тест — это стандартизированное задание, по результатам которого судят о знаниях, умениях и навыках испытуемого. Поэтому к тестам предъявляют определенные требования: надёжность, валидность и объективность. Показатель надёжности характеризуется точностью и устойчивостью результатов измерения с помощью теста при его многократном применении. Валидность является отражением научного содержания учебной дисциплины и пригодностью служить средством измерения. Наиболее распространённые причины невалидности контроля: списывание, подсказка, снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при отсутствии надлежащих условий. Объективность — критерий, в котором сочетаются надёжность, валидность и ряд аспектов, педагогического и этического характера [2, с. 29].

По форме тестовые задания могут быть весьма разнообразны, но обычно их принято делить на четыре основные группы. К первой группе относятся задания за-

крытой формы с единственным правильным ответом из нескольких представленных (один из многих). Вторую группу составляют задания открытой формы, где ответ вводится самостоятельно в поле ввода. Третья группа представлена заданиями на установление соответствия, в которых элементом одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества. И, наконец, когда требуется установить правильную последовательность вычислений или каких-то действий, шагов, операций и т. п., используются задания на установление правильной последовательности. Каждая из перечисленных форм позволяет проверить определённые виды знаний и соответствующие им умения и навыки студентов [3, с. 46].

Как правило, более 60 % вопросов в наших тестовых заданиях построены по принципу «выбери ответ из предложенных вариантов», которые обеспечивают относительно простой диалог с тестируемым и, как следствие, быстроту прохождения теста. Однако такая организация теста имеет и недостаток: наличие «скрытой» подсказки на вопрос — выбирать ответ гораздо легче, чем писать его полностью самостоятельно.

Задания открытой формы сложнее для тестируемого, так как легче выбрать правильный ответ из предложенных, основываясь иногда не столько на знаниях, сколько на интуиции, чем самому его сформулировать или найти в процессе решения поставленных проблем. Дописывая ответ на месте прочерка, испытуемый может предложить синонимы пропущенного запланированного разработчиком слова или изменить порядок следования элементов в пропущенной формуле, что значительно затрудняет оценку результатов тестируемых. По этим причинам в процессе проверки нередко приходится разрабатывать дополнительные соглашения об оценках для частично правильных ответов, поэтому в тесте они занимают только 20 %

Задания на соответствие имеют специфический вид, где под инструкцией располагаются элементы двух множеств, соответствие между которыми предлагается установить испытуемому. Слева обычно приводятся элементы задающего множества, содержащие постановку проблемы, справа — элементы, подлежащие выбору. Тестовые задания, разработанные в такой форме, мы считаем малоэффективными, так как они не позволяют охватить большой объем содержания материала. Задания на соответствие занимают в наших тестах около 15 %, такой небольшой процент можно объяснить так же и сложностью их оценки.

Тестовые задания четвертой формы предназначены для оценки уровня владения последовательностью действий, процессов и т. п. В таких заданиях в произвольном порядке приводятся элементы, связанные с определенной задачей, а испытуемый должен установить правильный порядок предложенных элементов и указать его заданным способом в специально отведенном для этого месте. Задания на установление правильной последовательности громоздки и нередко допускают неоднозначную после-

довательность ответов, поэтому в тестах они занимают лишь 5 %.

Оценка знаний — один из существенных показателей, определяющих степень усвоения студентами учебного материала, развития мышления, самостоятельности. В настоящее время в ВолГАУ используется рейтинговая система контроля и оценки знаний. В ее основе лежит суммирование баллов, полученных студентами за выполнение различного вида заданий, в том числе и за тестирование.

При создании тестов возникают определенные трудности в части формирования шкалы в правильности выполнения заданий студентами, баллы, полученные испытуемым, должны быть интерпретированы, так чтобы их значение было понятно и педагогу, и студенту. По этому поводу единого количественного критерия среди исследователей не выработано. В существующих системах тестирования предполагается, что преподаватель-экзаменатор заранее выбирает определённую шкалу отметок при этом, требования, предъявляемые разными преподавателями к уровню знаний студентов, колеблются в очень широких пределах [4, с. 69].

При проведении промежуточного контроля по дисциплине «Основы землеустройства» было установлено, что, если испытуемый набирает от 62 до 100 процентов правильных ответов, то он получает 10 баллов, от 50 до 60 % — 7 баллов, от 40 до 48 — 4 балла, менее 40 — 0 баллов. При этом предполагается, что преподаватель имеет возможность обсудить с каждым студентом наиболее трудные моменты и ошибки либо в процессе выполнения теста, либо при разборе полученных результатов.

Проверка выполнений тестовых заданий осуществляется централизованно, что позволяет с достаточным основанием судить о степени сформированности у студентов соответствующих умений и навыков, выявлять типовые ошибки, допущенные ими в процессе решения тестов, и на этой основе корректировать и в дальнейшем совершенствовать учебный процесс.

В настоящее время происходит широкомасштабное внедрение тестирования в практику работы современного вуза. Процесс этот, однако, протекает не без трудностей и проблем. Одной из них, например, является и то, что для многих используемых в настоящее время тестов не всегда выполняется обязательная проверка качества их содержания.

Разрабатывая и используя собственные тесты в повседневной работе, преподавателю следует стремиться соблюдать требования, предъявляемые к их форме, структуре и содержанию, а также к процессу проведения тестирования, чтобы получаемые результаты отражали действительную картину.

Все положительные стороны тестирования проявляются лишь при соответствующем качестве теста. Важными слагаемыми успешного тестирования являются: профессионализм разработчиков и экзаменаторов, стандартизация процедуры проведения, обработки и интерпретации результатов.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что систематическое применение качественных тестов в процессе обучения основ землеустройства поможет организовать более эффективный контроль знаний обучаемых, оперативно выявлять общие тенденции в качестве освоения дисциплины и принимать соответствующие управленческие решения. Однако в связи с возможностью угадывания правильных ответов, тестирование не должно полностью заменять семинары, письменные контрольные

работы, в ходе которых проявляется логическое мышление студента.

Разумное сочетание тестирования как формы проверки знаний с традиционными средствами контроля, может способствовать выработке реальной системы оценки знаний студентов и реализации главной задачи образовательного процесса — обеспечение высокого качества подготовки будущих специалистов.

#### *Литература:*

1. Белоус В. В. Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов / Домников А. С., Карпенко А. П. // Наука и образование. 2011
2. Василенко Ю. В. Тестовая система оценки знаний и ее применение в высшей школе / Подзолков М. Г., Тиняков А. И., Бологов Е. Н. // Материалы регион. науч.-практ. конф. «Новые технологии — основа развития профессионального образовательного пространства учебнонаучно-производственного комплекса» (г. Ливны, 16 марта 2007). — Орел: Изд-во ОрелГТУ, 2007
3. Сиренко Н. С. Тестирование в системе методов контроля и оценки знаний в современном ВУЗе / Сиренко Н. С. // Инновационные образовательные технологии: научно-теоретический и научно-практический журнал. — Минск/ — 2010. — № 2. — с. 44–51.
4. Хубаев Г. В. О построении шкалы оценок в системах тестирования / Хубаев Г. В. // Высшее образование в России. — 1996. — № 1. — С. 67–81.

## 13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

### Некоторые решения развития человеческих ресурсов высшего образования во Вьетнаме до 2020 года

Динь Ван Фьонг, аспирант

Тамбовский государственный технический университет

*От 29/12/2011 г. Министр образования и подготовки Вьетнама подписал Решение № 6639/QĐ-BGDDT о планировании развития персонала в области образования во Вьетнаме в период 2011–2020 г. Планирование основывалось на состоянии образования во Вьетнаме сегодня, чтобы в зрелые прогнозы за основу развития персонала в области образования в будущем, включая высшее образование. В этой статье автор ссылается на фундаментальные проблемы растущей тенденции человеческих ресурсов высшего образования и базовые решения достижения целей.*

**Ключевые слова:** высшее образование, развитие человеческих ресурсов, решение.

*Decision Number 6639/QĐ-BGDDT on Planning for workforce development in Vietnam's Education 2011–2020 was signed by the Minister of Education and Training of Vietnam on 29/12/2011. The planning script shows the forecasts which are the foundation for future workforce development in education including higher education based on the current reality of Vietnam's education. This paper mentions basic problems of the trend in higher education workforce development and solutions to achieve the goal.*

**Key words:** higher education, workforce development, solution

По данным статистики, до 2012–2013 учебного года, во Вьетнаме был 421 университет и колледж (207 университетов и 214 колледжей) об 724 232 студентами и 1453067 студентами колледжа. Количество учителей в университетах и колледжах является: 87 682 человек, из которых 26 008 человек в колледжах и 61 674 человека в университетах. Пропорция университетских преподавателей магистров примерно 44,8%, докторов около 11% [4].

По решению 6639/QĐ-BGDDT 29/12/2011 Министра образования и подготовки Вьетнама о планировании развития персонала в области образования Вьетнама в период 2011–2020, к 2020 году, по крайней мере, 50% преподавателей колледжей получают степень магистра или выше, из которых не менее 8% докторских, и 100% преподавателей вузов получают степень магистра или выше, из которых не менее 30% степень кандидата [1].

Чтобы выполнить учебные цели человеческих ресурсов высшего образования к 2020 году, нужны синхронизированные и солидарные решения от центральных до местных органов, от органов управления до работников и учителей.

— Прежде всего, необходимо разработать соответствующую политику стимула для учителей на высоком уровне, лучшие преподаватели и иностранные преподаватели, которые работают и ориентируют на исследование наук в вузах. Избегайте неравного и необоснованного дохода между работниками в различных регионах, что при-

ведет к отрицательной мотивации и преданности высококвалифицированных человеческих ресурсов, таланта, особенно в государственных школах.

— Существует политика привлечения опытных учителей пенсионного возраста с богатыми научными званиями к продолжали преподавать в профессионально-технических заведениях, в вузах.

— Эффективная реализация схемы подготовки 20.000 докторского образования к 2020 году.

План подготовки 10.000 докторского в престижных университетов в мире в зарубежных странах, как США, Великобритании, Канаде, Австралии, России... и 10.000 докторского врачей в стране.

Субъекты выбраны для подготовки докторского — преподаватели университетов и колледжей по всей стране, исследователи научно-исследовательских институтов, выпускники университетов и мастера с хорошим или отличным результатом; те, у кого есть способность и хороший профессиональный опыт, работают в учреждениях вне школ, есть стремление и приверженность стать преподавателями университетов и колледжей после подготовки и возраст не превышает 45 лет.

Реализация схемы является важной предпосылкой для улучшения качества подготовим учителей и преподавателей высших учебных заведений, в том числе всем системы педагогических заведений.



— Стимулирование подготовки преподавателей вузов, колледжей: содействовать специальностям в стране и за рубежом для преподавателей вузов, колледжей, чтобы получить доступ к знаниям и научным достижениям современных технологий мира. Сочетание работы в тесном контакте с подготовкой преподавателей и научно-исследовательской работой, внесение результатов исследования наук в обслуживание производства, становится нормой подготовки, переподготовки и оценки преподавателей.

— Обновление содержания, программ и методов подготовки и переподготовки преподавателей и руководителей вуз в сочетании с планированием преподавателей и руководителей вуз, обеспечение достаточного количества и улучшения качества, в соответствии с требованиями высшего образования.

— Приглашать иностранных преподавателей на работу в учебные органы в страны, прежде всего в высшие учебные заведения.

— Продолжать увеличивать инвестиции и направлять в эффективное осуществление программ подготовки преподавателей за рубежом за счет государственного бюджета, в частности, приоритетом для преподавателей университетов, колледжей и техникумов карьера. Планирования, управления и открытые программы обучения надо сопоставлять с целью соответствия реальному спросу и ориентации развития национальных кадров. Сле-

дует избегать того, что вузы соответствовать вкусам учащихся, а не требованиям общества. При несвоевременном регулировании, баланс спроса — предложения персонала всё больше становится диспропорцией, последствия на которой развитие экономической жизни общества и окажутся неизбежными.

Развитие человеческих ресурсов образования Вьетнама должно соответствовать условиям рыночного механизма под руководством государственного механизма социализма и интеграции международного образования и. Человеческие ресурсы должны отвечать современным требованиям, необходимо расширение сотрудничества нашего образования и мирового образовательного, прочека особенно в области современных образовательных технологий. Необходимо иметь решения политике заработной платы и других видов вознаграждения для привлечения авторитетных опытных учителей, ученых для управления и обучения в образовательных учреждениях, учредить специальные стипендии для привлечения студентов для обучения в педагогических училищах. Развитие трудовых ресурсов способствует обеспечению достаточного количества преподавателей. Необходимо серьезно улучшить качество и обеспечить достаточную степень инфраструктуры, бизнес-направлений в регионах. Прогнозы развития человеческих ресурсов высшего образования развитию высшего образования во Вьетнаме до 2020 года.

#### *Литература:*

1. Решение 6639/QD-BGDDT от 29/12/2011 г. Министра образования и подготовки кадров о планировании и развитии человеческих ресурсов в области образования в период 2011—2020 гг. Вьетнаме.
2. Решение 711/QD-TTg от 13/6/2012 г. Премьер-министра об утверждении стратегии развития в области образования с 2011 по 2020 года. Вьетнаме.
3. Решение 121/2007/QD-TTg от 27/7/2007 г. Премьер-министра об утверждении планирование сети университетов и колледжей в период 2006—2020 гг. Вьетнаме.
4. Министерство образования и подготовки кадров. Статистический доклад о данных образования и подготовки Вьетнама в 2013 году.
5. Буй Минь Хиен — Ву Нгок Хай — Данг Куок Бао. Управление образования. Издательство педагогического университета в 2006 году.

## 14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### Особенности использования фольклора в культурно-досуговой работе

Мусакулова Дана Акимовна, магистр

Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова (г. Шымкент)

Со второй половины XX века наблюдается повышенный интерес к традиционным формам культуры, что вероятно связано с повышением национального самосознания народов нашей страны. Это явление объясняется и психологическими причинами, поскольку является реакцией на быстро прогрессирующий процесс урбанизации, ведущий к отчуждению личности, к нарушению традиционных межличностных связей, к утрате чувства стабильности, к стиранию различий между национальными культурами, к их унификации и универсализации. В данных условиях каждый народ хочет показать оригинальность и неповторимость своей этнической культуры, наиболее самобытные формы которой отражаются именно в фольклоре, обрядах, праздниках, декоративно-прикладном народном искусстве, то есть в том, что получило название «этнографическая культура».

Использование фольклора в условиях современности и различные формы его усвоения получили в науке название фольклоризма. (Термин введен в конце XIX века французским ученым П. Себийо). Наиболее удачное определение фольклоризма дает российский ученый В.Е. Гусев. Он пишет: «Фольклоризм — социально-детерминированный эволюционный процесс адаптации, репродукции и трансформации фольклора в условиях, отличающихся от тех, в которых развивался и бытовал фольклор». Далее В.Е. Гусев отмечает, что фольклоризм — это «сложный противоречивый процесс освоения фольклора в различных сферах культуры современного общества [1, с. 8].

Другой российский ученый И.Земцовский выделяет пять основных областей проявления фольклоризма: фольклор в профессиональном художественном творчестве всех видов; фольклор в науке и педагогике; фольклор на сцене; фольклор на фестивалях и праздниках (включая новые обряды); фольклор и средства массовой коммуникации [2, с. 89]. Что касается фольклора на сцене, то здесь исследователи выделяют три типа сценической интерпретации фольклора: 1) тип этнографического концерта, то есть выступление на сцене самих носителей фольклора, чаще всего преклонного возраста; 2) выступление фольклорного ансамбля, состоящего из молодых участников, с помощью обучения освоивших исполнительское общение и поведение народных исполнителей; 3) вы-

ступление государственных ансамблей песни и пляски, народных хоров и самодеятельных коллективов, исполняющих так называемый «обработанный» фольклор. [3, с. 81]. Наиболее часто интерес к различным видам этнографической культуры проявляется в рамках свободного времени, в сфере досуга.

Использование фольклора в сфере культурно-досуговой работы может обладать большим воспитательным эффектом, поскольку фольклор — это особая форма общественного сознания, в которой отразились представления народа о природе, об окружающей действительности, о красоте, о нравственном идеале, об отношении к труду и т. п. Фольклор представляет собой не только художественную сокровищницу народа, но и комплексное средство воспитания молодого поколения. Различные жанры фольклора предназначались для детей и молодежи разного возраста, так как содержали в себе идеи воспитания, отражавшие темы народной педагогики. Все это относится и к казахскому устному народному творчеству, в котором отражено мировоззрение, нравственно-этические и эстетические взгляды народа, передававшиеся из поколения в поколение. Особенностью восприятия фольклора является установление состояния сотворчества между исполнителем и аудиторией. Поэтому неспроста во время айтыса акынов предусмотрены специальные паузы, во время которых присутствующие на этом музыкально-поэтическом состязании могут реагировать на содержание этого художественного поединка, поддерживая своего акына. «Культура сотворчества была той одухотворяющей основой, благодаря которой устная художественная культура преемственно осуществляла себя, являясь непосредственным источником и Знания, и Доброты, и Красоты». [4, с. 6]. Опыт воспитания детей и молодежи, накопленный на протяжении веков тем или иным народом реализуется в фольклоре особым, художественным способом. Поэтому высокий гуманизм, свойственный фольклору, может стать стержнем содержания современных массовых праздников. Уважение к старшим, помощь слабым, любовь к труду коллективные начала взаимодействия людей в обществе, любовь к родному краю — должны стать основой нравственного, трудового и патриотического воспитания современного молодого человека, человека-гражданина. Здесь нужно согла-

ситься с Д. С. Лихачевым, который писал: «Сохранение культурной среды — задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности». [5, с. 12].

О необходимости использования фольклора в культурно-досуговой работе говорит тот факт, что социальные функции культурно-досуговой работы и фольклора во многом совпадают. Действительно, полифункциональность традиционного народного творчества, особенно фольклора, являвшегося в прежние времена главным средством воспитания и приобщения к культуре молодого поколения, во многих аспектах соответствует полифункциональности культурно-досуговой работы как социального института, призванного осуществлять различные воспитательные задачи на основе творческой самостоятельности народных масс. [6, с. 45].

Одной из основных социальных функций культурно-досуговой работы является вовлечение людей в процесс политического, экономического, научно-технического, нравственного, правового, педагогического, медицинского, эстетического и другие формы непрерывного просвещения. Фольклор тоже с давних времен выполняет функцию передачи культурных знаний, способствуя социализации индивида той или иной этнической общности. В настоящее время эта функция фольклора подверглась ослаблению и переосмыслению, но тем не менее он сохранил свое познавательное значение как педагогическая, нравственная и эстетическая ценность.

Другой социальной функцией культурно-досуговой работы является вовлечение людей в различные виды самостоятельного социального, научно-технического, художественного и прикладного творчества, в том числе и в сфере народных художественных традиций. Народному искусству и фольклору тоже присуща функция развития творческих способностей широких трудящихся масс, выражавших в нем художественное осмысление действительности. Причем не только исполнение, но и восприятие фольклорных произведений предполагает момент соучастия, сотворчества, сопереживания, что связано с особым характером фольклора как вида искусства. Сотворчество — поистине та «платформа», на основе которой разворачивается во времени указанная форма культуры [7, с. 35]. Именно в условиях сопереживания-сотворчества происходит «социально-значимое присвоение продуктов индивидуальной деятельности» [8, с. 18].

К числу основных социальных функций культурно-досуговой работы принадлежит и организация культурного отдыха и развлечений. В связи с увеличением свободного времени трудящихся перед культурно-досуговыми учреждениями встают новые задачи по рационализации и культурному заполнению досуга людей. Учреждения культуры должны выступать в качестве коллективного

организатора, влияющего на структуру досуга, должны расширять сферы своего влияния, координировать между собой свою деятельность, способствуя большей эффективности организации отдыха трудящихся. И в этом плане функциональные нагрузки культурно-досуговой работы и фольклора тоже совпадают, поскольку произведения фольклора создавались и исполнялись в основном в свободное время, способствуя отдыху и разрядке напряжения. Этой же цели служили и различные фольклорные игры, которые предназначались не только для детей, но и для молодежи и взрослого населения.

Поскольку функциональные нагрузки культурно-досуговой работы и фольклора во многом совпадают, то их взаимодействие будет способствовать повышению эффективности воспитательного процесса в условиях свободного времени, а также освоению и развитию традиционного народного творчества, интерес к которому в настоящий период находится на подъеме. Таким образом, можно сделать вывод, что культурно-досуговая работа может быть сферой и средством сохранения, освоения и пропаганды традиционного народного творчества, а культурно-досуговые учреждения обладают необходимыми для этого возможностями.

Современные культурно-досуговые учреждения могут вести работу по использованию фольклора и других видов традиционного народного творчества в своей воспитательной деятельности в нескольких направлениях. [9, с. 11].

1. Культурно-досуговые учреждения должны ориентировать людей, особенно молодежь, на усвоение духовных ценностей, содержащихся в народном художественном творчестве, для чего нужно как можно шире использовать фольклор и народное изобразительное и декоративно-прикладное искусство в художественно-массовой работе.

2. Культурно-досуговые учреждения призваны способствовать поиску, собиранию, сохранению и изучению произведений традиционного народного творчества, для чего необходимо организовывать поисково-исследовательские объединения этнографов, любителей народного искусства, любителей фольклора, краеведов, любителей истории.

3. Работники культурно-досуговых учреждений должны выступать организаторами непосредственного художественного творчества в традиционных фольклорных формах, что возможно в рамках коллектива художественной самостоятельности, использующего фольклор и народное изобразительное искусство в своей работе.

Освоение традиционного народного творчества в условиях культурно-досуговых учреждений через использование его в художественно-массовой работе идет следующим путем: выбор — творческая переработка — использование — потребление. Итогом освоения традиционного народного творчества таким путем являются определенные результаты в нравственном, эстетическом, трудовом и физическом воспитании людей, составляющих массовую аудиторию культурно-досуговых учреждений.

При использовании этнографических и фольклорных материалов в деятельности любительских исследовательских объединений на базе культурно-досуговых учреждений освоение традиционного народного творчества идет уже иным путем: поиск — собирание — сохранение — изучение — популяризация. Результатом такого освоения является развитие эстетических и творческих качеств участников этих объединений, а через организацию краеведческих и этнографических музеев — воспитательное воздействие на население данного региона.

#### Литература:

1. Гусев В. Е. Фольклор и социалистическая культура. // Современность и фольклор. — М., 1977. — С. 10.
2. Земцовский И. О современном фольклоризме. // Традиционный фольклор в современной художественной жизни. — Л., 1984. — С. 7.
3. Там же. — С. 13.
4. Нурланова К. Ш. Эстетика художественной культуры казахского народа. — Алм-Ата, 1987, с. 39.
5. Лихачев Д. С. Экология культуры. // Памятники Отечества. — 1980. — № 2, с. 15–16.
6. Ариарский М. А. Основные направления перестройки и повышения эффективности культурно-просветительной работы. // Организационно-педагогические основы перестройки культурно-просветительной работы. — Л., 1988. — С. 14–15.
7. Нурланова К. Ш. Эстетика художественной культуры казахского народа. — Алм-Ата, 1987, с. 36.
8. Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев, 1977. — С. 233.
9. Шулунова Л. И. Этнография и фольклор. — СПб. — Чимкент, 1992. — С. 113–1

## Становление инклюзивного образования в Республике Хакасия: проблемы и перспективы

Токоякова Анастасия Ивановна, магистрант  
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

*Статья содержит аналитический обзор научной и нормативно-правовой литературы по проблеме инклюзивного образования, представлены результаты экспертного опроса и анкетирования по проблеме формирования инклюзивного образования в Республике Хакасия, выявлены основные проблемы инклюзивного образования на пути его развития в регионе.*

Одной из главных социальных проблем на сегодняшний день является доступность образования для ряда социальных групп, имеющих «невыгодные» условия, среди них особое место занимают дети с ограниченными возможностями здоровья.

В современных нормативно-правовых документах отмечено, что образовательные учреждения должны оказывать услуги всем детям, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, каждый человек имеет право на образование. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивного образования.

Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели — гуманизация общественных отношений и принятие права лиц

Когда фольклор используется в работе самодеятельных художественных коллективов, то его освоение идет таким путем: собирание — творческая переработка — исполнение — создание. В результате такого освоения происходит всестороннее творческое развитие участников самодеятельных коллективов, осуществляется воспитательное воздействие на зрителей и слушателей, присутствующих на концертах, а также развитие самого народного художественного творчества.

с ограниченными возможностями на качественное совместное образование.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю — это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. [1]

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья одна из актуальных и дискуссионных проблем современного общества, в том числе данная проблема также имеет место и в Республике Хакасия. Это связано, в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей инвалидов растет.

В Республике Хакасия 2069 детей-инвалидов (от 0 до 18 лет) что составляет 1,85 % к общему количеству детей, проживающих в республике (111,7 тыс. детей). [2]

Объектом социальной работы в инклюзивном образовании выступают дети с ограниченными возможностями здоровья. Инвалидность это проблема не одного человека, а всего общества. Сущность ее заключается в правовых, экономических, производственных, коммуникативных, психологических особенностях взаимодействия инвалидов с окружающим миром. Во всех сферах общества, в данном случае, в образовательной сфере, детям-инвалидам необходима помощь специалистов по социальной работе.

В силу определённых особенностей детей — инвалидов и их нужд и потребностей, им необходима профессиональная помощь специалистов. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, она должна быть комплексной, затрагивать все стороны жизни такого ребенка. Именно такой характер носит социальная работа.

Инклюзивное образование невозможно без социального партнерства, которому может способствовать деятельность специалиста по социальной работе.

Роль социальной работы в инклюзивном образовании велика, так как инклюзивное образование нацелено не только на вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и на создание условий для социализации детей-инвалидов в современном обществе, создание активной поведенческой установки у детей-инвалидов и изменение отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями через активное вовлечение социума в реабилитационный процесс.

На сегодняшний день в республике функционирует 13 учреждений, обеспечивающих обучение таких детей, в них должны учитывать проблемы и трудности социализации детей данной категории, в 2013 году в этот процесс включатся еще 8 школ республики.

В рамках работы проводился опрос, в котором приняли участие 11 экспертов.

Все эксперты отметили необходимость образования для детей с ОВЗ, так как образование необходимое условие для развития человека, оно позволяет ребенку самореализоваться, успешно социализироваться. И дети с ОВЗ не должны быть исключением.

Большинство экспертов (72 %) считают, что в условиях обучения в массовой школе у детей с ОВЗ реабилитационный процесс идет более эффективно, чем в коррекционной школе. «Дети — инвалиды, находящиеся среди сверстников чувствуют себя более комфортно, однако школа не всегда может создать условия для таких детей...», «... ребенок не чувствует себя другим...».

Однако некоторые эксперты считают, что ответ на данный вопрос не может быть однозначным: «... когда мы ведем речь о детях с ОВЗ, мы должны учитывать, что у каждого ребенка свой маршрут, у каждого по-

своему складываются процессы социализации. Бывают сложные структура дефекта, особенности и в таких моментах ребенку лучше учиться в условиях коррекционной школы...», «...необходимо учитывать особенности патологии...»

В качестве основных проблем, стоящих на пути инклюзивного образования респонденты выделили: во-первых, недостаток финансирования, во — вторых, необходимо вводить в школы ставки специалистов дефектологов, логопедов, необходимы тьюторы, необходима подготовка педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, переоборудование помещений, также немаловажным моментом является освещенность данного вопроса в СМИ, непонимание со стороны педагогов и общественности важности этого процесса.

Эксперты считают, что на сегодняшний день формирование инклюзии в школах Хакасии остается задачей Министерства образования и науки РХ, однако, в этом процессе необходимо взаимодействие с Министерством труда и социального развития РХ. Учреждения социальной поддержки населения остаются в стороне от этого процесса, но с их стороны необходимо сопровождение детей с ОВЗ, семей, имеющих детей с ОВЗ, особенно эта поддержка важна для детей-сирот с ОВЗ.

Анкетирование родителей, имеющих детей с ОВЗ проводилось на базе БУ РХ Саяногорского реабилитационного-оздоровительного центра для детей с ограниченными возможностями и средней общеобразовательной школы № 22 г. Абакан, было опрошено 40 респондентов.

Анализ полученных результатов показал.

Более 50 % опрошенных знают о том, что дети с ОВЗ могут учиться в массовой школе и 55 % высказали желание, чтобы их ребенок обучался в массовой школе. Среди опрошенных у 39 % дети обучаются в массовых школах.

Вместе с тем, большинство респондентов (74 %) не смогли указать какие изменения происходят в Хакасии по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс массовой школы. Только 26 % отметили то, что в школах формируются классы-коррекции, проходит переподготовка педагогического состава.

В качестве основных препятствий на пути внедрения инклюзивного образования респонденты выделили: наличие общественных стереотипов о людях с ОВЗ (61 %); недостаточное техническое оснащение школ (47 %) и недостаточная подготовка со стороны педагогического состава (31 %); архитектурная доступность образовательной среды массовой школы (42 %); особенность патологии ребенка (31 %) и неготовность самих родителей к обучению детей в массовых школах (17 %). Также в списке проблем значатся неготовность родителей к обучению их ребенка в условиях инклюзии, и «незаинтересованность школ в таких детях» (17 %).

Учитывая, что большую роль в реализации инклюзии играют и сами родители, нами было выявлено, что в настоящее время для включения ребенка в социум, роди-



тели сопровождают его в школу и встречают после школы (61%), создают возможности для частого общения ребенка со сверстниками (52%), дополнительно водят ребенка на занятия в развивающие кружки (43%).

По мнению опрошенных, роль учреждений социальной поддержки населения в решении проблем инклюзивного образования заключается в следующем: помощь в адаптации детей с ОВЗ к условиям массовой школы (31%), содействие в формировании адекватного восприятия ребенка с ОВЗ в школе (64%), консультирование по вопросам социальной поддержки семьи, имеющей детей с ОВЗ (55%), информирование родителей о возможности ребенка с ОВЗ учиться в массовой школе (33%).

Перспективу развития инклюзивного образования (67%) респонденты связывают, прежде всего с деятельностью государства по созданию специальных условий, «...перспектива есть, если для этого будут созданы условия, как самими родителями, так и государством...», «все зависит от деятельности органов власти. Детей с ОВЗ много, пора всем нам им помочь».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данное направление является актуальным в настоящее время, в том числе и для РХ.

Готовность школ республики к реализации инклюзивного образования только формируется. Мероприятия по созданию условий в образовательных учреждениях, которые вошли в число базовых школ, реализующих программы для детей с ОВЗ и детей, не имеющих отклонений в развитии, предусмотрены в рамках соглашений, по которым работа идет в 2-х направлениях: создание универсальной безбарьерной среды и поставка оборудования. Однако, также необходимо отрабатывать формирование общественного мнения, так как без принятия ребенка-инвалида окружающими ему будет чрезвычайно трудно социализироваться. Поэтому данное направление можно считать самым сложным.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении.

#### *Литература:*

1. Материалы правозащитных организаций «Save the children» // [электронный ресурс]: Режим доступа <http://school.msk.ort.integration.ru> (дата обращения 17.03.2010)
2. Тезисы к докладу замминистра И.Е. Ауль на Августовской конференции педагогических работников РХ (24.08.2012, детский дом «Малышок») // [электронный ресурс]: Режим доступа <http://www.r-19.ru/mainpage/authority/21/obraz-ministry/documents/doklady/opeka/58400.html> (дата обращения 10.04.2013)

*Научное издание*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

IV Международная научная конференция

Санкт-Петербург, январь 2014 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.01.2014. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 28,11. Уч.-изд. л. 18,95. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфической фирмы «Реноме»  
4192007, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40