

II МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АССАМБЛЕЯ



Чебоксары 2011

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

II МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АССАМБЛЕЯ

Сборник материалов научно-практической конференции

**Чебоксары
2011**

УДК 37.0
ББК 74.00
В 87

Редакционная коллегия:

Сироткин Лев Юрьевич, д.п.н., профессор
Павлов Иван Владимирович, д.п.н., профессор
Волкова Марина Владиславовна, к.п.н., доцент
Краснова Любовь Александровна, к.п.н., доцент

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Ответственный редактор – *В.Н. Алексеева*

II Международная педагогическая Ассамблея: материалы научно-практической конференции. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011 – 196 с.
ISBN 978-5-904752-12-5

В сборнике представлены материалы Международной педагогической Ассамблеи, состоявшейся 31 января 2011 г.

Участниками Ассамблеи рассматриваются вопросы воспитания и обучения, психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, управления образовательным учреждением. Сборник материалов содержит статьи, посвященные проблемам дошкольного образования, организации целостного педагогического процесса в современной школе, подготовки педагогических кадров.

Представленные на Ассамблее работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационного пространства, обеспечивающего эффективное взаимодействие членов современного общества.

Представленные материалы будут интересны как специалистам, так и широкому кругу читателей.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

ISBN 978-5-904752-12-5

© Академия педагогических и социальных наук, 2011
© Академия наук Чувашской Республики, 2011
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011
© Научно-исследовательский институт педагогики, 2011
© Коллектив авторов, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы воспитания

Александрова С.Н. Содержание процесса воспитания правовой культуры студентов вуза.....	7
Александров В.Н. Гражданско-патриотическое воспитание на уроках литературы в старших классах как элемент образования, ориентированного на развитие человека.....	8
Баукина Л.В. Проблема воспитания культуры здоровья у учащихся.....	11
Городецкая Ю.А. Формы, методы и технологии эстетического воспитания в системе дополнительного образования.....	13
Денисова А.Б., Егорова М.А. Применение инновационных подходов к адаптации студентов первого курса.....	15
Диер С.В. Шаги к успеху.....	18
Орлова Е.Н. Школьный музей как средство формирования навыков экологической культуры учащихся.....	20
Павлов В.И. Этнокультурные традиции в воспитании духовности личности.....	24
Удова Е.А. Адаптация первокурсников в высшем учебном заведении.....	30
Фатыхова А.Л., Сулейманова Ф.М., Жданова А.А. Нравственно-эстетическое воспитание на основе этнокультурных традиций.....	32
Шастина Т.В. Учите детей петь! К вопросу об этновокальном воспитании.....	35

Теоретические основы организации педагогического процесса

Бартош Д.К., Геращенко Т.Б. Особенности формирования межкультурной компетенции старшеклассников в процессе изучения второго иностранного языка.....	39
Глинкина Г.В. Реализация на уроке единства понятия и словесного образа средствами способа диалектического обучения.....	42
Ковель М.И. Реализация на уроке единства оценки учителя и самооценки учащегося в системе способа диалектического обучения.....	47
Кольванова Л.А. Психолого-педагогические основы безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа.....	50
Легенчук Д.В., Легенчук Е.А. Принцип выбора преемственных педагогических технологий.....	53
Максимов Е.В. Критерии и показатели уровня подготовленности будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности.....	56
Максимова О.Г., Максимов Е.В. Роль спецкурса «Психология бизнеса» в подготовке студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности.....	60
Штельмах О.В. Соотношение педагогической игры и педагогического мониторинга как двух вариантов проверки уровня учебных достижений учащихся.....	62

Урок в современной школе

Воронова В.Н. Работа по картине Н.К. Сверчкова «Приезд А.С. Пушкина в чувашскую деревню»	65
--	----

Григорьева Е.Н. Возможности музыкального искусства в развитии эмоциональности учащихся на уроках литературы.....	68
Григорьева Р.Ф. Урок XXI века.....	72
Демина А.Ю. Уроки «Основы религиозных культур и светской этики» - современное направление в образовании и воспитании школьников.....	76
Ермолаева И.А., Морозова Н.А. Формирование у учащихся умения выполнять логические операции с понятиями – важное условие реализации госстандартов нового поколения.....	78
Кирсанова М.П. Технология уровней дифференциации на уроках математики при подготовке к ЕГЭ как одно из условий самореализации учащихся.....	81
Ковалёва Г.И., Безрукова О.Л. Задачная технология открытия алгоритма нахождения наибольшего и наименьшего значений функции с модулем.....	82
Круглова Н.Н. Изучение рассказа Марии Ухсай «Утренняя роса» в 5 классе чувашской школы.....	84
Луценко Т.В. Использование современных педагогических технологий в преподавании права в средней школе.....	86
Москвина Е.В. Синергетический подход в преподавании истории и обществознания.....	88
Разуваева Ю.Е. Работа с интерактивной доской как один из факторов успешного усвоения знаний.....	89
Смирнова О.А. Создание условий для развития способностей к обучению детей с различными образовательными потребностями.....	91
Соколова Е.В., Тарасова Л.Н. Возможности вопросов-суждений в развитии у учащихся универсальных учебных действий, заложенных в госстандартах нового поколения.....	95
Титова Н.В. Создание адаптивного образовательного пространства на уроках иностранного языка как условие личностной самореализации учащихся.....	98
Троицкая О.А. Коррекция нарушений познавательной активности учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	101
Хабибуллина А.И. Мастер-класс на тему «Culture, values and me»	103
Черкасова Н.С. Разработка урока «В сказочном царстве».....	105
Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса	
Белова Е.А. Психологическое сопровождение учащихся, склонных к девиантному поведению, средствами сказкотерапии	108
Буткина И.Ю. Проектная деятельность в младших классах. Обмен опытом.....	112
Васильев Г.Н. Социально-педагогическое сопровождение воспитанника школы-интерната.....	115
Иванова Э.А. Совершенствование техники чтения учащихся начальных классов	118
Игнатова Е.С. Проблема оценки эффективности работы психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами.....	123
Кочетова Н.И. Методы психолого-педагогической коррекции субъективного отношения обучающихся к природе.....	128
Лунина Н.И. Особенности организации сотрудничества педагогов образовательных учреждений и родителей в контексте развития креативных качеств личности ребёнка.....	131

Молчанова Е.В. Опытно-экспериментальное обоснование формирования волевого компонента чувства собственного достоинства у учащихся младшего школьного возраста.....	134
Мустафина И.М. Влияние инновационных технологий на личность учащихся.....	137
Шолудякова А.А. Методический инструментарий исследования коммуникативной компетентности студентов как основа формирования образовательных программ экономических направлений.....	139

Вопросы подготовки педагогических кадров

Бахмат Н.В. Проблема формирования готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому моделированию.....	143
Бойко Т.Н. Вузовская подготовка дефектологических кадров: исторический и современный аспект.....	147
Кугушева Т.В. К вопросу о синергетическом подходе в контексте экологического образования.....	149
Махмутова М.М. Актуализация вопроса формирования профессиональных компетенций будущих учителей педагогического вуза средствами музыки.....	151
Митрухина М.А. Некоторые аспекты подготовки учителя к формированию у учащихся универсальных учебных действий на основе способа диалектического обучения.....	153
Набиев В.Ш. Гарантии качества высшего профессионального образования в России настоящего и будущего....	156
Обухова А.А. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка в современной школе.....	160
Семёнов Д.В. Характеристика новых информационных технологий обучения.....	161
Федосова И.В. Волонтерская деятельность как средство развития социальной активности будущих педагогов....	165

Дошкольное образование

Галиева Н.В. Методы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с нарушением зрения.....	169
Калинковская С.Б. Особенности организации кружковой работы в образовательном процессе детского сада.....	171
Кузьякина Е.А., Москалец Е.В. Волшебный мир искусства.....	174
Ладыка Е.Г. Интеграция различных направлений учебно-воспитательной работы ДОУ средствами музейной педагогики.....	177
Пименова С.В. Опытно-экспериментальная деятельность как средство всестороннего развития ребёнка.....	180
Познякова Ю.В., Новиковская О.А. Первый опыт реабилитации ребёнка с кохлеарным имплантом в условиях логопедической группы детского сада.....	184
Шикина И.Г. Формирование информационной культуры дошкольников средствами образовательной среды.....	186

Управление педагогическим учреждением

Левина Е.Ю. Дефиниция методологического подхода к управлению педагогической деятельностью.....	190
Портнов Р.А. Проблемы руководителя школы в управлении педагогическим учреждением.....	192

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

С.Н. Александрова

Становлению демократического государства, преодолению кризисных процессов в России, его развитию на основе традиций отечественной духовности, нравственности, государственности, приобщению к содружеству цивилизованных государств способствует правильно организованное гражданско-правовое образование, которое включает в себя обучение и воспитание в их неразрывном единстве. От его успешности во многом зависит построение правового государства и гражданского общества в России.

В соответствии с современными научными представлениями в содержание гражданско-правового образования входят политико-правовые вопросы, нормы конституционного и других отраслей права, вопросы правового положения личности и межнациональных отношений, нравственно-этические проблемы, профилактика правонарушений и др.

Воспитательная функция права исходит из того, что идеалом поведения человека в правовом демократическом обществе является активное и сознательное исполнение им норм нравственности и права. На этом основывается взаимодействие педагогической и юридической наук: педагогика движется от воспитания нравственных норм к правовым, юриспруденция – от правовых к нравственным. Обе науки решают единую задачу формирования в человеке нравственно-правовой культуры.

В сфере правового воспитания психолого-педагогическим явлением, несущим в себе глубокое знание правовых норм и принципов, уважение к закону, умение применять право в общественно полезных целях, готовность активно участвовать в укреплении законности и правопорядка, выступает правовая культура. «Правовое воспитание – процесс формирования правовой культуры и правового поведения, заключающийся в осуществлении правового всеобуча, преодолении правового нигилизма, формирование законопослушного поведения» [1, с. 23]. Правовая культура обуславливается

всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем, качественным состоянием правовой жизни общества. Выражается в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и, в целом, в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека. Под содержанием воспитания правовой культуры понимается система правовых знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, правомерного поведения, которыми должен овладеть студент вуза в соответствии с поставленными целями и задачами. По мнению А.В. Якушева, правовая культура – это качество правовой жизни общества и степень гарантированности государством и обществом прав и свобод человека, а также знание, понимание и соблюдение права каждым отдельным членом общества [2, с. 145].

В научном определении правовой культуры необходимо выделить объективные (предметные) компоненты (нормы права, правоотношения) правовые учреждения и т.д.) и субъективные (правовую культуру отдельной личности). По мнению, В.М. Корельского и В.Д. Первалова, «субъективная сторона правомерного поведения свидетельствует об уровне правовой культуры личности, степени ответственности лица, о его отношении к социальным и правовым ценностям».

Умственное, физическое, образовательное, правовое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достичь правовой культуры личности.

В настоящее время в России взят курс на гуманизацию и демократизацию учебных заведений, который должен привести к новому качеству воспитания вообще, в том числе и правовой культуры в частности.

В основе современной идеологии воспитания правовой культуры лежат следующие идеи:

- во-первых, реализм целей воспитания. Реальная цель сегодня – разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Одним из средств достижения этой цели – освоение студентами базовых основ правовой культуры;

- во-вторых, совместная деятельность студентов и педагогов. Поиск совместно со студентами образцов правовой культуры, правомерного поведения, выработка на этой основе собственных правовых ценностей составляют содержание работы педагога по правовому воспитанию и тем самым, обеспечивая активную личную позицию студента в воспитательном процессе;

- в-третьих, самоопределение. Воспитание правовой культуры предполагает формирование целостной личности – человека с твердыми правовыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Важнейший элемент содержания воспитания правовой культуры – жизненное самоопределение студентов. Жизненное самоопределение – понятие более широкое, чем только правовое и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти правовое и нравственное самоопределение;

- в-четвертых, личная направленность воспитания правовой культуры. В центре этой работы в вузе должны стоять не программы, не мероприятия, не формы и методы, а сам студент – высшая цель, смысл педагогической заботы. Надо развивать их индивидуальные

склонности и интересы, своеобразие характеров, чувство собственного достоинства. Движение от ближайших интересов студентов к развитию высоких правовых потребностей должно стать правилом воспитания правовой культуры;

- в-пятых, добровольность. Без собственной доброй воли студентов не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания правовой культуры. Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности, как студента, так и педагога. Свободная воля студента проявляется, если педагоги опираются на правовой интерес, романтику, правовые чувства, стремление к самостоятельности и творчеству;

- в-шестых, коллективистская направленность. В содержании воспитания правовой культуры необходимо преодолеть отношение к коллективу как к сугубо дисциплинарному средству, способному лишь подавлять личность, а не возвышать ее правовые и нравственные силы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Якушев А.В. Теория государства и права (конспект лекций). – М.: «Издательство ПРИОР», 1999. – 192 с.

Об авторе

Александрова Светлана Николаевна - кандидат педагогических наук, преподаватель, ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

В.Н. Александров

Патриотическая идея является наиболее мощным мотивом сплочения самых различных социальных, национальных, региональных, половозрастных, культурных, религиозных и других групп и общностей, источником консолидации общества и укрепления государства. Утрата патриотических ценностей обуславливает губительную для общества дезинтеграцию и разобщенность, поскольку общности формируются на конфессиональных, национальных, этнических, имущественных основаниях. Не случайно Н.Д. Никандров,

говоря о вызовах современности, в числе наиболее опасных отмечает антипатриотизм и утрату чувства Родины [3, с. 7].

Серьезность момента осознается государством, об этом красноречиво свидетельствует принятая программа патриотического воспитания, целый ряд публикаций, посвященных различным социологическим, философским, педагогическим, культурным, аксиологическим аспектам патриотизма. Осмысление патриотизма как педагогического явления предполагает выработку комплекса педагогических условий,

которые обеспечивают успешную реализацию воспитательных целей. Однако зачастую проектирование педагогических моделей, направленных на гражданско-патриотическое воспитание, не согласуется с философскими, социологическими, аксиологическими, психологическими, экзистенциальными основаниями патриотизма. Воспитательные цели задают некую норму образцового гражданина и патриота, которой должен соответствовать человек. Такой способ проектирования воспитательных целей приводит к неизбежному отчуждению гражданско-патриотических идеалов от интересов личности, к трагически-коллизийному столкновению общего и индивидуального, преодолеваемому через императивы гражданского долга.

Выработка педагогических моделей, создаваемых в гуманистической парадигме, обеспечивающих реализацию интересов личности ученика, сталкивается с очень серьезной проблемой. Эта проблема заключается в выборе того ведущего основания, той главной структуры, которая обеспечивает личностный рост человека.

Совершенно очевидно, что качества гражданина и патриота, несмотря на свою глубокую врожденность, обретаются человеком в процессе формирования, духовного роста. «Смысл человеческой жизни, ее подлинная цель осуществляется в земном существовании человека – в становлении человеческой идентичности», – в этой формуле А.Ю. Шеманова выявлен ключевой атрибут человеческого как непрерывного становления, обретения самого себя [6, с. 467-468]. Следовательно, в качестве генетически исходной моделью проектирования гражданско-патриотического воспитания может выступать личность как развивающаяся система. В этом случае мы можем рассматривать гражданско-патриотическое воспитание как оптимальную культурную форму, обеспечивающую полноценное развитие личности как целостности. В.Ю. Троицкий совершенно справедливо связывает духовное развитие личности, ее творческий рост с патриотическим воспитанием:

«Чем выше духовное начало национального, чем глубже осознание внутренней сущности и исторической роли своего народа, тем ярче личность. Основная задача нашей школы – воспитание духовной творческой личности, формирование человека, готового служить Родине верой и правдой» [4, с. 6].

Следовательно, гражданско-патриотическое воспитание в той мере будет успешным, в какой оно учитывает закономерности развития человека. Н.Л. Худякова в качестве ведущей детерминанты развития человека как целостности рассматривает личностный опыт, в струк-

туре которого ведущее место занимает система личностных ценностей, которая определяется как «комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных ценностей, одновременно существующих в сознании человека и определяющих направленность активности человека (поведения и деятельности), его будущее» [5, с. 217]. Личностные ценности – это развивающаяся система. Согласно теории Н.Л. Худяковой, у человека последовательно возникает 4 группы ценностей:

ценности индивидуально полезного – это ценности, фиксирующие на уровне конкретных представлений стремления человека к формам отношений, которые определяются им как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня.

ценности социально значимого – это ценности, фиксирующие стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых оптимальными теми индивидами и социальными группами, которые воспринимаются человеком как значимые. Они фиксируют стремления на уровне конкретных представлений и на уровне понятий.

ценности личностно значимого – это ценности, фиксирующие стремления человека к формам отношения с действительностью, которые признаются оптимальными с точки зрения личностной трактовки тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность.

ценности родового значимого – предельно универсальная ценность, фиксирующая стремления человека к гармоничной форме культурно-опосредованного отношения, создающего возможность полной актуализации сущностного качества человека – его открытости миру [5, с. 218-219].

Формирование гражданско-патриотических ценностей должно быть соотнесено с этапами развития системы ценностей, которые являются ведущим компонентом личностного опыта и детерминируют развитие человека как такого

Развитие системы ценностей выражается в их универсализации, устойчивости и повышении степени энергичности. Гражданско-патриотические ценности обнаруживают свою эффективность в качестве культурного средства при решении жизненных противоречий. Следовательно, предьявляя учащимся проблемные ситуации разного уровня сложности, которые соответствуют определенным этапам развития личностного опыта и демонстрируя возможности гражданско-патриотических ценностей обеспечивать динамическую гармонию человека и общества, можно не просто продемонстрировать привлекательность гражданско-патриотических ценностей, но и организовать

развитие личностного опыта учащегося посредством освоения гражданско-патриотических ценностей.

Развитие системы личностных ценностей как доминирующей структуры в системе личностного опыта можно обеспечить только таким содержанием, которое может поколебать устойчивые представления, уже сложившиеся в опыте механизме решения жизненных противоречий. Именно поэтому решение задач гражданско-патриотического воспитания с одной стороны предполагает использование содержания обучения, с другой стороны, требует такой педагогической адаптации этого содержания, чтобы оно обрело личностный характер.

А.М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [2, С.193]. Моделируемая проблемная ситуация вызывает переживание – тот комплекс эмоционально окрашенных отношений, который обуславливает возникновение новообразований, не случайно Л.С. Выготский развитие личности определял как развитие его личностно окрашенных переживаний.

Личностная ценность может возникнуть только как стремление к тому, что человек переживает как личностно-значимое. Значимость чего-либо может обнаружиться человеком при решении каких-либо проблемных противоречий, связанных с необходимостью удовлетворения его базовых потребностей, в число которых входит и потребность в идентификации, которая предполагает снятие, разрешение противоречий. Это положение определяет необходимость следования при определении содержания и способов организации воспитания **принципу проблемной ориентированности воспитания** как основному. Следовательно, когда содержание обучения приобретает ценностную значимость, оно становится эффективным средством воспитания личности.

Русская литература была одухотворена патриотическим пафосом: служение Отчизне, народу всегда воспринималось как сущностное качество подлинного человека. «Слово о полку Игореве», «Недоросль» Д. Фонвизина, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, лирика А.С. Пушкина, «Мертвые души» Н.В. Лермонтова, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Вишневый сад» А.П. Чехова и т.д. показывали трагедию изолированного человека, который стал «посторонним» и вместе с тем пока-

зывали красоту личности, которая ощущала свою неразрывную связь с народом и страной.

Если совокупность художественных произведений рассматривать в качестве единого Метатекста, в котором происходит циклическое развитие социального опыта, связанного с переживанием личности своей связи с родиной, то можно сформировать некий сюжет восхождения человека к гражданско-патриотическим ценностям. Это восхождение – динамический, напряженный процесс, основанный на преодолении противоречий индивидуального и всеобщего, личного и родового, нашего и чужого, частного и общественного и т.д. Следовательно, проблемность соответствует природе художественного текста, которое несет специфическое знание о человеке – **ценностное**, определяющее место и назначение человека в мире. Ценность по своей природе коллизийна, поскольку она занимает определенное место в иерархической системе ценностей, то есть произвольно взятая ценность стоит выше или ниже какой-то другой, и эта субординация не является строго фиксированной, неизменной, она очень динамична, подвижна, неустойчива. Следовательно, ценностный характер художественного знания определяет его **проблемность**, которая в разных случаях может быть более или менее отчетливой, но которая присутствует всегда как атрибутивное свойство ценности. Эта ценностная составляющая является специфической особенностью художественного освоения мира и знания о человеке, которое может адекватно восприниматься только тогда, когда оно переживается как личностно значимое, то есть связанное с потребностями и жизненными целями самой личности.

Проектирование проблемных ситуаций должно соответствовать уровню развития личностных ценностей у учащегося и обеспечивать взаимодействие личностного опыта с социальным опытом, воплощенным в тексте художественного произведения. Разработанные нами методы моделирования проблемных противоречий позволяют осуществить переход от разных способов их презентации к разным способам их самостоятельного выявления и поисков их разрешения. При этом художественный текст рассматривается не как истина в последней инстанции, напротив, он всего лишь звено в бесконечном движении человека к истине. Гражданско-патриотические ценности в силу их аффективной природы обеспечивают глубину и силу «поворотных переживаний», выступают как культурная форма, в которой происходит гражданско-патриотическая идентификация личности. Говоря иначе, учащийся проживает жизнь литературных героев, и в той мере, в какой чужой жизненный путь переживает-

ся как личный, ответственный и свободный выбор, в такой мере используются и активизируются личностные ценности.

Гражданско-патриотические ценности – система развивающаяся, их универсализация обеспечивается как расширением сферы их использования, обусловленной набором используемых культурных средств, так и позицией в иерархии личностных ценностей. Использование гражданско-патриотических ценностей для решения разнообразных жизненных противоречий не только демонстрирует их эффективность в качестве культурных средств, но и создает предпосылки для развития всей системы личностного опыта учащегося.

Педагогическое руководство процессом воспитания заключается в создании необходимых педагогических условий, которые бы обеспечивали диалогичность, личностную контекстуальность, кумулятивность и рефлексию как главных принципов организации педагогического взаимодействия. Эти принципы обусловлены как личностной ориентацией образования, направленного на развитие человека как целостности, так и природой ценности, которая фиксирует открытость человека, очень точно выраженную Н. Гартманом: «Чужое дело перерастает в свое, становится таким же актуальным, как свои собственные проблемы. Именно поэтому порыв помочь другому, вмешаться, вступить в дело является совершенно естест-

венным и нерелективным, как будто речь идет о своем собственном начинании» [1, с. 120]. Выход за пределы изолированного Я, обретение более высокой степени свободы, которая предполагает и рост ответственности – все это встраивается в парадигму гражданско-патриотического воспитания и в стратегию личностной идентификации, отражающей насущную потребность человека быть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гартман Н. *Этика - Пер. с нем. СПб. Владимир Даль, 2002. – 712 с.*
2. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.*
3. Никандров Н.Д. *Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Педагогика. – 2007. – № 1.*
4. Троицкий В.Ю. *Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. – 1998. – № 2.*
5. Худякова Н.Л. *Философия и развитие образования: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.*
6. Шеманов А.Ю. *Самоидентификация человека и культуры. – М.: Академ. проект, 2007. – 479 с.*

Об авторе

Александров Владимир Николаевич – учитель русского языка и литературы, Роцинская средняя школа, п. Роцино, Челябинская область.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У УЧАЩИХСЯ

Л.В. Баукина

Здоровье и образование являются приоритетными направлениями государства. Так, в Законе РФ «Об образовании» и других федеральных нормативных документах в качестве ведущих выделяются задачи сохранения детей, оптимизация учебного процесса, разработка здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ответственного отношения к здоровью и здоровому образу жизни [5]. Таким образом, все усилия участников образовательного процесса должны быть направлены на формирование мотивации здорового образа жизни, изменение отношения обучающихся к своему здоровью, повышение культуры здорового образа жизни детей. Наличие здоровья является одной из характеристик всесторонне и гармонично развитой личности [10]. Без крепкого здоровья и надлежащей физической закалки человек теряет необходимую

работоспособность, не в состоянии проявлять волевых усилий и настойчивости в преодолении трудностей, что может мешать ему развиваться в других областях личностного становления.

Следует заметить, что знания человека о здоровье не гарантируют их выполнения. Для этого необходимо создание у человека стойкой мотивации на здоровье, формирование правильного отношения к здоровью и здоровому образу жизни [2, с. 9]. Поэтому стоит вести речь о культуре здоровья.

Данная статья затрагивает вопросы формирования культуры здоровья у учащихся общеобразовательных учреждений. Формирование культуры здоровья как одно из направлений укрепления здоровья называет еще М.В. Ломоносов. Большое значение формированию культуры здоровья молодежи придавал и русский

педагог XVIII в. Л.И. Бецкой – основоположник и руководитель закрытых детских учреждений в России [8]. Из современных исследователей на важность этого культурологического аспекта указывают Новолодская Е.Г. [7], Диканова Е.Г. [4]. Азитова Г.Ш. [1] в своей работе уточняет понятие «воспитание культуры здоровья» и характеризует его как процесс создания педагогических условий, обеспечивающих развитие личности школьника как субъекта оздоровительной деятельности в соответствии с его интересами, склонностями, способностями, ценностными установками на самосохранение здоровья, а также знаниями, умениями и навыками обоснованного ведения здорового образа жизни. Наиболее благоприятен для воспитания культуры здоровья младший подростковый возраст. Младшие подростки еще не утратили эмоциональность, присущую дошкольникам и младшим школьникам, но уже приобрели способность к абстрактному мышлению, присущую старшим подросткам [3].

Автором статьи экспериментально подтверждена эффективность применения следующих методов, направленных на осознание здоровья как ценности и воспитание культуры здоровья: частично-поисковый, исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения, рефлексивный, игровой, моделирование ситуаций. Все эти методы способствуют решению следующих задач: накоплению знаний по укреплению здоровья, воспитанию культуры здоровья, развитию умений противостоять вредным привычкам, вести здоровый образ жизни, формированию положительной мотивации к укреплению здоровья, развитию умений оценивать уровень культуры своего здоровья.

Остановимся на некоторых методах:

1) *Постановка проблемных вопросов при воспитании культуры.*

Есть известное правило, что ученики будут думать над теми вопросами, в которых есть что-то, о чем хочется подумать [11]. При чем особенно при воспитании культуры здоровья важно, чтобы проблема была подлинной, т.е. принятой и прочувствованной учениками. Для этого можно использовать следующие приемы:

- предложить ученикам придумать способы представления информации о здоровье и здоровом образе жизни, альтернативные тому, что представлено в объяснении учителя;

- предложить ученикам сравнить разное изложение и интерпретацию тех же событий, идей, явлений по сохранению и укреплению здоровья;

- предложить ученикам придумать альтернативные варианты способов сохранения здоровья с прогнозом соответствующих последствий;

- предложить ученикам игровой прием «что было бы, если...»

- предложить ученикам самостоятельно «додумать» какой-либо феномен или событие, в объяснении которого учитель намеренно не упомянул какие-либо факты или детали.

2) Для старших школьников наиболее эффективным методом переноса знаний в практическую деятельность являются *ролевые игры*. Д.Г. Левитес определяет ролевую игру как «педагогическое моделирование различных ситуаций с целью обучения отдельных личностей и их групп принятию решений» [6]. Для старших школьников использование ролевых игр дает высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную, позволяет получить незамедлительную реакцию обучающихся, дает возможность откорректировать знания и умения учащихся, касающиеся формирования культуры здоровья.

3) *Проектный метод обучения при воспитании культуры здоровья.*

Метод проектов, как система учебно-познавательных приемов, позволяет решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательной презентации результатов их работы. Каждый школьник, работая над проектом, имеет хорошие возможности применить уже имеющиеся у него собственный опыт формирования культуры здоровья. Воспитание культуры здоровья с помощью проектного метода обучения возможно как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Приведу примеры некоторых проектов для учащихся из опыта работы в гимназии № 14 г. Белорецк. Для начальной школы это: физиологическое обоснование ухода за кожей, роль воды в жизни человека, витамины, работоспособность человека, оценка биологического возраста, культура пользования химическими средствами, их рациональный выбор, острота слуха, гигиена зрения, гигиена одежды, качество пищевых продуктов. Учащимся среднего звена доступны следующие проекты: «химизация» организма человека, её последствия, ритм жизни и здоровье человека, болезни цивилизации (сердечно-сосудистые заболевания, психические расстройства и др.) и их профилактика, влияние запахов на организм человека, плоскостопие, фитотерапия, гигиеническая оценка микроклимата помещений, значение физических нагрузок, гигиена питания. Старшие школьники с удовольствием выполняют практически значимые для них проекты: техногенное влияние на органы дыхания, влияние гиподинамии на функциональное состояние учащихся, реакция ЧСС на физическую нагрузку, психогигиена общения, оценка функционального состояния

школьников в зависимости от двигательной активности, оценка уровня гармоничности физического развития школьников, влияние техногенных факторов на здоровье человека, гигиена жилища и здоровье человека и др.

- В качестве форм работы по воспитанию культуры здоровья лучше использовать нестандартные: урок-проект, мозговой штурм, деловая игра, ток-шоу, пресс-конференция, диспут и др.

Делая небольшой вывод можно отметить, что воспитание культуры здоровья - очень важная задача для воспитания полноценной, конкурентноспособной, гармонично развитой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимова Г.Ш. *Воспитание культуры здоровья у школьников в условиях сельской школы: автореф. дис. канд. пед. наук.* – Казань, 2006. – 27 с.
2. Вайнер Э.М. *Валеология: Учебник для вузов.* – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
3. Дидук И.А. *Воспитание ответственного отношения младших подростков к здоровью как общественной ценности: автореф. дис. канд. пед.* – Смоленск, 2007. – 21 с.
4. Диканова Е.Г. *Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника в усло-*

виях пед. колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 20 с.

5. *Закон Российской Федерации «Об образовании».* М.: Эксмо, 2010. – 208 с.

6. Левитес Д. Г. *Практика обучения: современные образовательные технологии.* – М.: Институт практической психологии., Воронеж, 1998. – 288 с.

7. Новолодская Е.Г. *Основные аспекты организации креативной образовательной среды // Плюс ДО и ПОСЛЕ.* – 2008. - №4. – С.1-5.

8. *Преимственность формирования культуры здоровья учащихся в образовательной среде региона: коллективная монография / под ред. Р. В. Рожнова.* – Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ, 2006. – 104 с.

9. Рылова Н.Т. *Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: автореф. дис. канд. пед. наук* – Кемерово, 2007. – 22 с.

10. Харламов И.Ф. *Педагогика.* – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

11. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения: монография.* – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 416 с.

Об авторе

Баукина Любовь Владимировна – заместитель директора по научно-методической работе, МОБУ «Гимназия № 14», г. Белорецк, Республика Башкортостан.

ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Городецкая

Из установленного теорией положения о том, что эстетическое воспитание формирует эстетическое отношение и эстетические потребности, активизированные до уровня творческой деятельности по законам красоты следует, что оптимальная ценность эстетического воспитания состоит в формировании всесторонне развитой личности. Общими задачами эстетического воспитания школьников являются: систематическое и последовательное освоение ими подлинных эстетических ценностей, расширение их художественных знаний, формирование эстетических взглядов, вкусов, идеалов, культурных запросов, формирование у них высоких нравственных качеств и развитие творческих способностей [4].

Технологии эстетического воспитания – такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в нее действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер.

Теория эстетического воспитания включает

разработку процессов содержания, форм, средств и методов эстетического воспитания. Основные средства эстетического воспитания определяются в соответствии с задачами и его содержанием. Выделяются следующие средства: окружающая действительность, природа, искусство, эстетика поведения, эстетика вкуса и эстетика быта.

В отечественной педагогике сложились разнообразные формы и методы эстетического воспитания. Наибольшее значение имеют воспитание в учебном процессе, внеучебные формы эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание в учреждениях дополнительного образования осуществляется в процессе разнообразной деятельности школьников в различных творческих объединениях: в кружках (музыкальном, литературном, изобразительного искусства, декоративно-прикладного творчества, театральном, танцевальном и т.д.); в студиях (хоровой, ИЗО, фото, кино); в клубах (любителей искусства, музыки, поэзии, книги, театра, живописи); в лекториях (музыкальном, по киноискусству, по изоискусству, «О театре», «О балете» и т.д.); в многоплано-

вых, синтетических творческих объединениях (оперном коллективе, ансамбле песни и танца, литературном объединении, музыкальном театре, театре миниатюр, ансамбле народного танца, хореографическом ансамбле) [3].

Основной формой художественно-педагогической работы учреждений дополнительного образования являются занятия по предметам художественного цикла: народное искусство, фольклор, живопись, классическая музыка, танцевальное творчество, искусство театра, прикладное творчество и др. Художественное творчество особо проявляется в самодеятельном искусстве. Оно начинается там, где занятия искусством перестают быть только личным делом, ограниченным семейным или дружеским кругом, а приобретают более или менее широкое общественное звучание и направленность.

Художественное, эстетическое познание искусства, природы и всех иных явлений мира, окрашенных присутствием в них элемента красоты, сопровождается развитием таких особых качеств личности, как художественный вкус, эстетический идеал, эстетическое переживание, способность видеть, чувствовать красоту, гармонию и эстетически ее оценивать. Стимулирование детского творчества: художественная самодеятельность (песни, танцы, театр, музицирование), детские рисунки, написание рассказов, стихов, введение в жизнь детей народных игр; чтение былин, баллад, сказаний, произведений классики прививает любовь к Родине.

Формы художественно – творческой работы системы дополнительного образования можно объединить следующим образом: массовые, кружковые, студийные [6].

Под массовыми формами эстетического воспитания понимаются те мероприятия, которые проводятся без индивидуальной проверки художественно-творческих данных, уровня эстетического развития детей. Достаточно желанная, интересная – и школьники становятся участниками какого-то конкретного мероприятия. Это: тематические концерты, организация и проведение традиционных праздников, карнавалов, конкурсов, смотров, викторин, выставок детского творчества.

Система массовых мероприятий включает в себя:

1 группа: традиционные праздники (праздник кружковцев, посвященный началу учебного года; вечер встречи с выпускниками кружков; выставки художественного творчества).

2 группа: художественные конкурсы (смотр художественной самодеятельности, специальные художественные конкурсы).

3 группа: недели искусства (книги, музыки,

кино, театра для детей), концерты для городских и сельских школьников, творческие показы детских художественных коллективов.

4 группа: знакомство с искусством (тематические праздники, посвященные деятелям литературы и искусства; встречи с деятелями литературы и искусства; утренники, вечера, устные журналы; тематические лектории по искусству).

Главное достоинство системы массовых мероприятий в учреждении дополнительного образования детей состоит в том, что она органически связывается с воспитательной деятельностью учреждения, с лучшими традициями района, города, республики.

В системе дополнительного образования широкое распространение получили студийные, ансамблевые и кружковые формы художественно-творческого развития детей.

Анализ практики свидетельствует, что одной из популярных форм являются кружки по сбору, изучению и сохранению народного самобытного искусства: кружки по изучению литературного фольклора, кружки юных этнографов, юных умельцев народных художественных промыслов. Народное творчество все больше находит продолжение в кружках детского художественного творчества.

Среди форм художественного творчества приоритетными являются клуб и студия. Первоначально эти формы зародились для того, чтобы ребята могли заниматься ликвидацией художественной безграмотности. И их деятельность ограничивалась рамками клуба или студии. Постепенно эта форма работы видоизменилась. Сейчас же особенностью этих форм художественного творчества детей является единство процесса овладения профессиональными навыками, развития специальных творческих способностей с серьезной воспитательной работой в коллективе, с активной просветительской организационной деятельностью коллектива и отдельных его участников.

Одной из самых популярных форм художественно-творческой работы с детьми в учреждениях дополнительного образования являются ансамбли песни и танца.

Своеобразие самой формы ансамбля заключается в том, что в нем занимается огромный разновозрастной коллектив детей, которые объединяются в малые формы: кружки, коллективы, группы по интересам.

Анализ практики показывает, что наиболее типичными в организации художественной деятельности детей в условиях учреждений дополнительного образования являются групповые формы [1].

Как форма добровольной организации свободного времени, они наиболее полно выража-

ют педагогическую сущность и отвечают своеобразию использования свободного времени как педагогического явления.

В самых крупных художественно-творческих объединениях учащихся вся работа строится по оптимальному варианту с группой участников микроколлективов от 5 до 10-15 человек с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Последнее условие вызвано спецификой деятельности коллектива учреждения дополнительного образования и имеет существенное значение для реализации индивидуального подхода к личности воспитанника на базе всестороннего изучения.

Индивидуальные формы особенно важны с одаренными и талантливыми в определенной области учащимися. Их специфика определяется своеобразием предмета воспитательной деятельности, направленной на становление личности как гармонически и всесторонне развитого целого. Принцип индивидуального воспитания осуществляется в условиях коллективной творческой деятельности [2].

Участие в работе творческих объединений художественного направления помогает школьнику получить разностороннюю эстетическую подготовку, дает возможность проявить свои индивидуальные художественно-творческие способности в процессе коллективной деятельности.

Таким образом, разнообразие содержания, технологий, форм и методов, богатство средств педагогического воздействия на личность учащегося, способствующих достижению его эсте-

тической воспитанности, не может быть обеспечено в полной мере каким-то одним воспитательным учреждением: школой, учреждением дополнительного образования и др. Только в системе взаимодействия всех воспитывающих сил возможно органически соединить общее образование с художественно-творческим развитием, воспитать духовно-нравственную личность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисанова Н. В. Образовательная среда для педагога дополнительного образования // *Дополнительное образование*. – 2003. – № 6. – С.34-36.
2. Вопросы воспитательной деятельности внешкольных учреждений: Сб. науч. тр. / Под ред. Б. Е. Ширвиндта, М.Б. Коваль / НИИ общей педагогики. – М., 1980.
3. Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: Сб. науч. тр. / Мин. просв. СССР / НИИ общих проблем воспитания. – М., 1986.
4. Гембицкая Е. Проблемы взаимосвязанного воздействия видов искусства на учащихся // *Музыкальное воспитание в школе*. – М., 1972. – Вып. 8. – С.3-17.
5. *Дополнительное образование детей* / Под ред. О.Е.Лебедева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256с.
6. Медведь Э. И. Эстетическое воспитание школьников в системе дополнительного образования. – М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. – 48 с.
7. Озеров А. Г. Экологическая культура учащихся и эстетическое воспитание // *Внешкольник*. 2003. – № 6. – С.5-6.

Об авторе

Городецкая Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общественных наук, ГОУ ВПО Академия бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации, Владикавказский филиал, г. Владикавказ.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

А.Б. Денисова, М.А. Егорова

Смена окружающей социальной среды, а также смена принципов организации своей деятельности является одним из сложнейших этапов адаптации школьников к студенческой действительности. Период окончания среднего образовательного учреждения является своего рода точкой бифуркации в развитии и самоопределении личности. Находясь в состоянии информационной неопределенности, многофакторности и поливариантности развития событий в зависимости от принятого решения, зачастую человек не в состоянии трезво оценить и объективно расставить приоритеты для выбора наиболее эффективной деятель-

ности. Каждый человек в сферу своей личностной специфики, особенностей восприятия и эмоционально-нравственной оценки склонен по-своему оценивать одни и те же события, и одно и то же воздействие может вызывать очень разную ответную реакцию. Изучение адекватности восприятия и оценки объективной действительности в юношеском возрасте является одним из важных направлений педагогики.

Начало обучения в вузе совпадает с периодом активного формирования личности, с новой фазой ее интеллектуального, нравственного, психического развития. Особенно важен начальный период адаптации студентов к

новым условиям существования в вузовских условиях, обретения социального статуса студента. Активное формирование целостной, социально-зрелой личности связано с выработкой ценностных ориентаций, влияющих на дальнейшее самоопределение субъекта, во многом зависящем от характера общей направленности взаимоотношений со средой. От скорости, с которой индивидуум адаптируется к динамике внешнего мира, от того насколько велики эмоциональные, материальные, временные затраты, зависят его предстоящие успехи в профессиональной деятельности, процесс его профессионального становления. Процесс адаптации – комплексный, динамичный процесс, обусловленный многими факторами (биологическими, психологическими, общим уровнем развития и т.п.). Достижение равновесия между адаптирующимся «Я» и внешней средой может достигаться различными методами, но объективным показателем достижения успешного результата является когнитивная и социальная активность, основанная прежде всего на коммуникации, на умении формулировать и выражать свои мысли. Организованная и правильно спланированная внеучебная деятельность вуза предоставляет возможность самораскрытия и самореализации студентов, возможность попробовать себя в различных ипостасях и направлениях деятельности. Внеучебное время располагает оптимальными условиями и возможностями для раскрытия творческих способностей, талантов студентов, разностороннего развития личности, формирует навыки общения, командообразования, ускоряет процесс знакомства с коллективом и со средой, нахождения единомышленников приобретения организаторских и управленческих навыков, необходимых будущему специалисту для неформального общения, – все то, что позволяет не только органично сосуществовать в современном обществе, но и реализовывать личностный потенциал

Рассматривая процесс адаптации можно выделить три основных аспекта, отражающих направления деятельности учащихся:

Адаптация к новым условиям деятельности - формирование новой модели процессов и причинно-следственных связей, приобретение новых навыков работы, привыкание к отсутствию централизованного вестороннего контроля, осознание новых форм организации обучения, организации отдыха и труда.

Адаптация к группе – вхождение в новый коллектив, формирование своей жизненной позиции в рамках нового окружения, расстановка социальных ролей, установление социальных и общественных связей в группе, образование внутреколлективных правил, традиций.

Адаптация к будущей профессии – усвоение профессиональных умений и навыков, погружение в профессиональную сферу, формирование образа специалиста, воспитание необходимой профессиональной грамотности и этических норм, развитие в контексте выбранной специальности

Количество воспринимаемой учащимися учебной информации увеличивается каждый год в геометрической прогрессии, не говоря уже о бытовой, развлекательной, исторической, культурной базе. Существует реальная необходимость в выработке у будущих молодых специалистов защитных механизмов, критериев оценки релевантности информации, способности отделять главное от второстепенного. Не так давно появилось такое понятие, как «информационный мусор» или «информационный шум», которое обозначает ненужную, бесполезную, зачастую ложную информацию, которая волей неволей поступает в огромных количествах. Это крайней затрудняет и искажает процесс адекватного восприятия информации актуальной и требуемой. Информационная сфера современной молодежи настолько велика, что «семена» упавшие на столь плодородную почву, могут взойти совершенно не так, как предполагал «сеятель»: зачастую образ, который требуется сформировать у учащихся, терпит значительные смысловые изменения в восприятии, так как синтезируется с уже полученным «информационным шумом».

Образовательно-информационная среда вуза ответственна за формирование информационной культуры личности, которая рассматривается многими исследователями как качественная характеристика личности, неотъемлемый элемент общей культуры. Необходимо обучать не только общечеловеческим ценностям, но и ценностям современного информационного мира. Информационная культура опирается на информационную грамотность, где свобода выбора и саморазвития опирается на сформированное повышенное чувство ответственности личности за свой выбор.

В современных условиях становится важным гуманитарный аспект информационной культуры специалиста, под которой понимают не только содержание знания, связанного с человеческим бытием и сознанием, но и определенную его направленность на понимание духовности, личности, этическое и эстетическое отношение к окружающему. Следовательно, информационная культура – это не технические умения, а умение адекватно оценивать, отбирать, умение общаться.

Предполагая организацию работы в области социальной адаптации, следует обращать внимание на проработку следующих сторон и осо-

бое внимание на проблему адекватности восприятия:

1. Формирование адекватного восприятия окружающей действительности и самого себя;

2. Создание системы отношений и взаимодействия с окружающим обществом;

3. Развитие способностей к самообслуживанию, самоорганизации, взаимообслуживанию в коллективе;

4. Изменчивость модели поведения при изменении ролевых ожиданий окружающих или замене одной системы деятельности на другую.

С течением времени традиционные формы и методы адаптации (деловые игры, тематические лекции, коллективные мероприятия и т.п.) становятся менее эффективными и в условиях становления информационного общества требуют если не кардинальных изменений, то скорейшей переработки с учетом всё увеличивающегося информационного давления. В настоящее время инновационным подходом к решению этой задачи является повсеместное внедрение и использование инфокоммуникационных технологий, главными достоинствами которых являются: открытость, доступность, интерактивность, наглядность, мультимедийность и возможность комплексного воздействия на все каналы восприятия. Внедрение ИКТ как в образовательный, так и в воспитательный процесс не только облегчается процесс получения, хранения, обработки и усвоения информации, но и включает в работу образное, логическое, критическое мышление в комплексе. Огромное количество форм представления и получения информации не дают сработать привыканию и держат в напряжении, поддерживают интерес на протяжении всего времени воздействия. Использование ИКТ в адаптации, например, в традиционной форме коллективного задания, дают более широкий простор для творческой деятельности, красочность, мультимедийность и вызывает более высокий интерес в силу своей актуальности. При этом необходимые функции коллективного объединения, выделения индивидуальностей, распределения социальных ролей, становления крепких связей микрогруппы данная форма мероприятия, конечно, сохраняет. Таким образом, мы имеем больше преимуществ без потери необходимого.

Использование ИКТ во внеучебной деятельности расширяют возможности как общения преподавателя/руководителя с учащимися, так и общения учащихся друг с другом: с их помощью закрепляются существующие межличностные связи и устанавливаются новые. Благодаря новейшим средствам связи (форумам, ISQ, электронной почте, социальным сетям и др.) максимально реализуется личностный подход, способствующий скорейшей адаптации и соз-

дается некое воспитательное пространство, которое не зависит от времени и места нахождения преподавателя и студента. Преподаватель становится одним из членов сообщества «друзей» на форуме, или подгруппе, который видит все новости, включен в молодежную «тусовку» и является не только сторонним наблюдателем, но и активным членом группы. Ключевым словом в ИКТ для эффективного воспитательного процесса становится слово «коммуникативные», так как наиболее важная составляющая развития телекоммуникационных сетей — это возможность непосредственного общения людей. Активное внедрение в повседневную жизнь компьютерных сетей ведёт к структурным и функциональным изменениям в психологической структуре деятельности человека. В режиме интерактива педагог выступает в роли старшего товарища, партнера и находится в постоянном состоянии готовности дать «мастер-класс» по решению проблемной ситуации. Только благодаря такому, практически мгновенному оповещению решаются многие воспитательные задачи.

На основе ИКТ, по сути, держится такой массивный пласт внеучебной деятельности, как молодежное техническое творчество. Практически безграничные возможности для моделирования открывают перед учащимися не зависящие от финансов, элементной и материальной базы, горизонты. Моделируя свою работу с помощью ИКТ, студенты получают бесчисленное множество шансов для модернизации, модификации, отладки, калибровки своих проектов. Это существенно сокращает время на реальные, полевые тесты и имеет меньше шансов надоесть прежде, чем будут решены все организационные вопросы финальной реализации проекта в виде объекта реального мира. С точки зрения адаптации молодежное техническое творчество является универсальной платформой для тематического самовыражения с одновременным введением в контекст специальности, развития ряда специфических навыков, полезных в будущей профессиональной деятельности.

Рассматривая специфику технического вуза, особенно специальностей, связанных с приобретением профессиональных навыков, направленных на работу с большим потоком информации, следует отметить следующие особенности, на которые следует обратить внимание:

1. В связи с технической спецификой может возникнуть неудовлетворенная потребность в общении, социальной работе, работе с людьми, выражении своего собственного творческого начала;

2. Необходимость переработки большого информационного потока в процессе создания

методов и средств его хранения и обработки требует развития критического мышления;

3. Учащиеся с техническим складом ума могут быть подвержены некоторой асоциальности, самости, замкнутости и интровертности в силу того, что человеко-машинное взаимодействие может быть замещающим фактором.

Несмотря на то, что инфокоммуникационных технологий – неотъемлемая часть нашего бытия, без которых мы себя чувствуем незащищенными (стоит забыть дома мобильный телефон, и мы испытываем очень большие неудобства, а если отключат интернет, то вдруг появляется свободное время, которое даже не сразу понимаешь, чем заполнить) их воздействие еще не изучено. Общение, происходящее через информационные средства, имеет свои специфические особенности (на которые здесь мы не будем останавливаться, заметим лишь, что это качественно отличные от «живого» методы общения, где способы формулировки и выражения мысли подчиняются иным законам

и правилам, литературно-правильно составленные выражения воспринимаются, как неестественные, а анонимность и отсутствие перед тобой реального собеседника зачастую воспринимаются как вседозволенность), и стоит отметить, что люди, активно общающиеся в сети интернет, в реальной жизни могут совсем не уметь общаться. Кроме того, интернет не может быть фоном, как телевизор, он поглощает человека в себя целиком, и уже стала актуальной проблема соотношения реального и виртуального миров в сознании человека.

Об авторах

Денисова Алла Борисовна – кандидат философских наук, доцент, заместитель первого проректора по воспитательной работе, ГОУ ВПО «Московский технический университет связи и информатики», г. Москва.

Егорова Мария Андреевна – аспирант, начальник организационно-технического отдела управления по воспитательной работе, ГОУ ВПО «Московский технический университет связи и информатики», г. Москва.

ШАГИ К УСПЕХУ

С.В. Диер

Российское общество находится на качественно новом этапе своего развития. Люди стали задумываться о моральных ценностях, о преодолении того, что мешает продвижению вперед и дальнейшему становлению. Мы считаем важной частью современного образования формирование у школьников социально значимых компетентностей. Компетентность – это, прежде всего, успешный опыт деятельности. Чем больше дети реализуются в различных ситуациях, тем увереннее они себя ощущают в этом мире.

Наша школа работает над проблемой создания условий для самореализации учащихся. Мы ставим цель: воспитать личность, способную использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [1].

Различные сложные ситуации могут возникнуть у школьников в любое время в любом месте. И им нужно быть готовым к их решению. Поэтому вместе с детьми учимся вырабатывать нестандартные способы действий в повседневной жизни.

Как решаются возникающие в нашей жизни задачи?

Первым фактором, способствующим успешному решению, будет мотивация (желание и намерение) к решению. Важно захотеть их решать.

Следующий важный фактор – умение решать такие задачи и наличие необходимых ресурсов (тех или иных навыков).

Также необходимо иметь критерии желаемого результата, чтобы знать, к чему стремиться.

Особое значение в этом виде деятельности приобретает умение сформулировать жизненную задачу, составить и осуществить план действий по ее решению, умение перебрать варианты решения и реально оценить прогнозируемый результат. Чтобы научиться самим решать проблемы, их надо решать постоянно. Мы учимся решать определенные жизненные задачи, чтобы дети, встретившись с проблемой, вспомнили: а вот это я уже умею, у меня был опыт, как поступить в подобной ситуации. Система работы над формированием умений по развитию самоорганизации учеников моего класса дала возможность определить круг проблем, которые они хотят решить: домашние

животные, здоровье, пользование бытовыми приборами, путь до школы и обратно, дружба, семья, школа, уроки, хорошие отметки.

В результате работы детей моего класса появились планы решения собственных жизненных задач.

Ситуация: хочу достичь высоких результатов в бальных танцах.

Описание ситуации: хочу очень хорошо танцевать, но так как при переходе в каждую новую категорию композиции усложняются, танцевать становится интереснее, но труднее. Что делать?

План действий: 1) стремиться быть успешной, не бояться трудностей;

2) не пропускать занятий и не опаздывать;

3) внимательно слушать тренера, старательно выполнять все указания;

4) не лениться повторять элементы танца, пока не получится;

5) дома отрабатывать новые элементы;

6) обязательно заниматься общей физической подготовкой: бегать, отжиматься, качать пресс;

7) быть внимательным, вежливым и терпеливым по отношению к партнеру;

8) на соревнованиях уметь сосредоточиться и помнить обо всех указаниях тренера;

9) всегда следить за выступлениями старших и опытных танцоров, учиться на их примере;

10) учиться видеть свои ошибки и слабые стороны, не огорчаться при неудачах, а анализировать любой результат;

11) уметь дружить с соперниками.

Прогнозируемый результат: если я буду выполнять этот план, то, возможно, смогу стать хорошим танцором, а в будущем и сильным тренером.

Ситуация: не хочу быть застенчивой.

Описание ситуации: хочу научиться общаться с людьми, не стесняться, но у меня не всегда это получается. Что мне делать?

План действий: 1) стараться быть интересным собеседником, для этого буду больше читать;

2) проявлять приветливость, чаще улыбаться;

3) вступать в контакт первой, предварительно наметив содержание и стиль разговора;

4) быть активной, участвовать в мероприятиях;

5) подготовить и провести в классе какое-нибудь мероприятие;

6) извлекать уроки из допущенных ошибок в общении.

Прогнозируемый результат: если я буду выполнять этот план, то стану увереннее в себе, у меня появятся новые друзья.

Школа закладывает фундамент, на котором учащиеся впоследствии строят свою жизнь. Большое влияние на формирование этого фундамента имеет характер человека. Характер влияет на мечты человека, его цели, на его саморазвитие, на понимание разницы между добром и злом и позволяет отличать провал от успеха.

В 3-4 классе ученики часто задают вопросы о своем внутреннем мире, о чувствах, о причинах поведения. Почему одни люди относятся к ним хорошо, доброжелательно, а другие враждебно? Как избежать недоразумений, ссор со своими товарищами, друзьями, родственниками? Как стать таким, чтобы окружающие уважали, признавали?

Мы стали решать задачи формирования тех положительных качеств, которые закладывают желание жить в гармонии с основными нравственными ценностями (надежность, уважение, ответственность, справедливость и др.).

Надежность.

Говоря о надежном человеке, учащиеся выделяют такие качества как честность, верность, умение держать свое слово и обещания, никогда не опаздывать и др.

Упражнение «Достижение доверия».

Поговорите о преимуществах и плюсах тех учащихся, которым доверяют учителя и родители. Попросите учеников составить свой собственный список преимуществ. Повесьте эти списки так, чтобы их мог видеть весь класс. Периодически пополняйте список и напоминайте учащимся о важности того, что упомянуто в списке.

«Построение надежности».

1. Используйте небольшие коробки (или что-то подобное) в качестве кирпичей.

2. Постройте из них стену для того, чтобы показать учащимся, как медленно строятся крепкие стены доверия.

3. На листах бумаги напишите слова, описывающие характер. Приклейте их к кирпичикам.

4. Покажите, что каждый кирпичик представляет собой какое-то дело.

5. Попросите одного из учащихся попытаться вытащить один из нижних кирпичиков так, чтобы стена не распалась. Пусть вытасканный кирпичик представляет недостойное поведение. Продолжайте вытаскивать кирпичики до тех пор, пока стена не упадет.

Уважение.

Говоря об уважении, ученики отмечают, что ценить надо всех людей, жить согласно правилу: «Относись к другим так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе», пользуйся хорошими манерами и др.

Упражнение «Израненное сердце».

Вырежьте из картона большое сердце. Раскрасьте его красным цветом. Поговорите с учениками об уважении друг к другу, одновременно показывая красивое красное сердце. Поговорите о важности и опасности унижения. Во время разговора об унижении возьмите карандаш и начните протыкать дырки в сердце. Объясните, что каждый раз, когда кто-то унижает человека, он как бы прокалывает дырки в его сердце. Это причиняет боль, и ущерб не может быть сразу возмещен. Это – не уважение!

«Зажги свою звезду».

Наклейте фотографии каждого ученика на большой лист бумаги. В течение четверти или года учащиеся должны проявить себя в чем-либо (спорте, учебе, организации мероприятий и т.д.). Ученики объясняют классу, что вызвало всеобщее уважение к этому человеку.

Критериями эффективности работы мы считаем формирование у учащихся социально-личностных умений и навыков. Это освоение

у учащихся навыков анализа жизненных проблем; освоение детьми основной технологии решения конкретных проблем как в ситуации игры, так и в ситуации, моделирующей реальную действительность; перенос полученных навыков в ситуации общения и взаимодействия в повседневной жизни класса и вне школы.

Оценка внутренней сформированности социально значимых компетентностей может быть основана на личных впечатлениях учителей, на наблюдениях за учениками на занятиях, беседах с родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: сборник материалов / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006.

Об авторе

Диер Светлана Викторовна – учитель начальных классов, МОУ «СОШ № 8», г. Краснокамск, Пермский край.

ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Е.Н. Орлова

Школьные музеи, безусловно, можно отнести к одному из замечательных феноменов отечественной культуры и образования. Вначале они возникали как межпредметные кабинеты для хранения учебно-наглядных пособий по истории и природе родного края: собрания оформленных учащимися краеведческих материалов – гербариев, минералов, фотографий, воспоминаний и других предметов и документов. Школьные музеи в течение сравнительно короткого времени получили широкое распространение в педагогической практике как эффективное средство обучения и воспитания.

Идея зарождения музея природы и экологии.

Желание создать свой школьный музей появилось у меня давно. Хотелось, чтобы это был одновременно учебный класс, игровая площадка и творческая мастерская. Эта идея укрепилась после посещения ряда музеев, существующих в нашей республике и, прежде всего, школьного музея Ядринской национальной гимназии во время поездки педагогов МОУ «Красночетайская СОШ» на научно-практическую конференцию в г. Ядрин. Окончательное решение было принято после посещения Музеев природы АУ «Центр внешкольной работы

«Эткер» и Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева (факультет «Естествознание и фитодизайн окружающей среды»).

В начале для музея не было отдельного помещения, и все экспонаты хранились в кабинете биологии, но с увеличением их количества экспонатов возникла проблема размещения и хранения. Администрацией школы было принято решение выделить отдельный кабинет для создания музея природы и экологии.

Основными целями создания школьного музея стали следующие:

- развитие навыков исследовательской работы учащихся;
- поддержка творческих способностей детей;
- формирование экологического мышления;
- привитие интереса к биологии;

Музей природы и экологии открыт 28 декабря в 2004 году. Фонды музея напрямую связаны с преподаванием и дополнительным образованием. Поэтому те экспозиции, что установлены в музее, в большей степени работают на урок. Такое наглядное восприятие материала позволяет легче усвоить новый материал, а также получить дополнительную информацию, пробуждая творческие интересы и потенциал ребенка. Таким образом, музей в школе стано-

вится средством творческой самореализации, инициирует личностно ориентированное воспитание и образование, является маленьким исследовательским центром.

Самобытность школьного музея определяет, прежде всего, тем, что это музей особого типа. Является частью музейно педагогического процесса, он адресован детской аудитории, имеет ярко выраженную образовательную направленность, строит свою работу на основе активного вовлечения в деятельность и сотворчество учащихся, детей и педагогов, детей и родителей. Таким образом, можно утверждать, что в целом музейная деятельность содействует общему развитию и образованию детей интерактивными методами.

Что же считать школьным музеем? На мой взгляд, школьный музей имеет следующие признаки.

По мнению Б. Яхно, школьный музей является своеобразным учреждением, поскольку он ведет в меру своих возможностей поисково-собирательную работу, экспонирование и пропаганду имеющихся коллекций в соответствии с учебно-воспитательными задачами школы. В соответствии с этим, для него характерно наличие:

- фонда подлинных материалов;
- экспозиций, с достаточной полнотой и глубиной раскрывающих содержание избранной темы (например, Музей природы);
- помещения и оборудования;
- Положения о музее, инвентарной книги;

Обязательным условием функционирования школьного музея является его постоянный актив – Совет музея.

Принципы деятельности школьного музея.

Существующая практика музейного дела выявила необходимость соблюдения в данном виде деятельности определенных принципов. Это:

- систематическая связь с уроками, со всем учебно-воспитательным процессом;
- проведение научного и учебно-исследовательского поиска;
- использование в учебно-воспитательном процессе разнообразных приемов и форм учебной и внутренней работы музейных уроков, научно-практических конференций, поисковой и проектной деятельности; кружковой работы.
- опора музейной деятельности на предметные кружки;
- самостоятельность, творческая инициатива учащихся важнейший фактор создания музея;
- помощь руководителю музея, совету музея со стороны учительского коллектива;
- обеспечение единства познавательного и эмоционального начал в содержании экспози-

ций, проведение экскурсий, ко всей деятельности музея;

- сбор, накопление и оформление материалов и документов для пополнения фондов;
- строгий учёт, правильное хранение и экспонирование собранных материалов.

Экспозиции музея.

Круг обязанностей педагога по музею обширен. Это и планирование и организация работы по поиску и сбору материалов, обеспечение сохранности экспонатов, организация выставок, экскурсий, пропаганда материалов музея, курирование работы актива музея, участие на районных и республиканских мероприятиях, подготовка отчёта о проделанной работе.

Экспозиции нашего музея рассказывают о растительном и животном мире Красночетайского края, Чувашской Республики, природоохранной деятельности, проводимой в районе.

Первичной, основной ячейкой экспозиции является экспонаты, т.е. предметы, выставленные для обозрения. Музейные экспонаты, раскрывающие какой-либо конкретный вопрос, тему, объединяются в тематико-экспозиционный комплекс.

В нашем музее выставлено 12 разнообразных экспозиций

1 экспозиция знакомит гостей с географическим положением Красночетайского края. По южной и северо-западным частям района на протяжении более чем 50 км протекает река Сура.

Рельеф края сильно разрежен, часть его представляет собой так называемую присурскую низину – местность, находящуюся почти в 10 км от реки Суры, а территория населенных пунктов Штанаши, Тоганаши, Баймашкино, Испуханы занимает возвышенно-овражистое плато.

По части полезных ископаемых район мало исследован. Район богат запасами песка (Ижекейский карьер).

Одно из главных природных богатств – воды. Гордостью, визитной карточкой Красных Четай является река Сура. Почвы района дерново-подзолистые, серые, лесные, песчаные и супесчаные, чернозем.

Район имеет свою символику: герб, флаг, автором которых является заслуженный художник ЧР и РФ Данилов А.В., а гимн района написал чувашский поэт Петр Ялгир. Здесь же представлены книги, рассказывающие об известных людях района: «Красночетайский край» в 2-х кн. (1997 г., 2002 г.), «Красночетайский район: люди и годы» (2002 г.), «Дорогие мои земляки» (2002 г.), «Краткая энциклопедия Красночетайского района» (2004 г.), «Красночетайцы на фронтах Великой Отечественной

войны» (2005 г.) и др., а также паспорта особо охраняемых территорий района.

В районе создана сеть особо охраняемых природных территорий. Историческим памятником природы являются культуры ели, заложенные на площади 1,1 га в 1925 году. На площади 74,3 га имеется 12 памятных посадок. Статус памятников природы имеют группа торфяных болот «Мульча топи», естественные насаждения сосны (Присурское лесничество, кв. 59,60), культура ели (Пандиковское лесничество, кв. 21), культуры сосны в честь 40-летия Победы над Германией (Майское лесничество, кв. 9).

Во 2, 3 экспозициях представлены материалы о многообразии растительного мира, его усложнении в процессе эволюции. Здесь же выставлены коллекции семян деревьев и кустарников, представители Царства грибов.

Население больше всего ценит белые грибы, грузди, лисички, осенние опята. В Чувашии растут грибы, занесенные в Красную книгу РСФСР и ЧР. Это – каштановый гриб, подберезовик белый, подосиновик белый, трутовик разветвленный, рогатик булавовидный, ежевик коралловидный. Гриб – баран является реликтовым видом, и он занесен в Красную книгу СССР, РСФСР и ЧР.

4 экспозиция посвящена многообразию животного мира Красночетайского района. Экспонаты экспозиции помогают понять эволюцию животного мира. Здесь можно увидеть муляжи головного мозга позвоночных, скелеты разных животных, чучела, изготовленные самими учащимися, влажные препараты, рисунки животных, исчезнувших по вине человека, многообразие гнездовой птиц.

Животный мир в последнее время значительно оскудел. Перевелись медведи, исчезла рысь, очень редко встречается хомяк, ласка. Почти не осталось таких птиц как коростель, вертишейка, тетерев, глухарь, козодой. Самым крупным обитателем края является лось. Из многоликого мира пернатых Красночетайского края можно выделить серую цаплю. Изредка, перелетом, весной встречаются белые лебеди, дикие гуси, цапли, утки. Из 270 видов птиц, обитающих в Чувашии, большинство «имеют прописку» в нашем крае. Около 40 видов остаются зимовать.

5 экспозиция рассказывает о насекомых. Коллекции насекомых-вредителей сельскохозяйственных культур, одомашненных насекомых, например, тутового шелкопряда, насекомые, использующиеся в биологическом методе борьбы, – все это помогает в изучении ближайшего окружения учащихся.

В районе сильно развито пчеловодство.

6 экспозиция раскрывает роль биогеоценозов дубрав, многообразие представителей флоры и фауны, характерных для дубравы.

Своеобразной визитной карточкой является Четайская дубрава. Недаром она стала естественным атрибутом Красночетайской эмблемы. Еще во времена Петра I была создана так называемая Сурская корабельная роща, которая подковообразно охватывало северо-восточную возвышенную часть нынешнего района, начинающая с Пандиковского леса через Штанашский край она выходила на нынешние Тоганаши. Разработанный здесь дуб вывозился по Суре и Волге в столичные города и другие места России.

К сожалению, за последние годы наши дубравы начали усыхать. В лесах уже редко встречаются вековые дубы-великаны.

В 7 экспозиции «Биогеоценоз водоёма» выставлены типичные представители пресного водоёма – речной рак, перловница, ручейники и их домики. Есть в наших краях еще животное, занесенное в Красную книгу МСОП, СССР и РСФСР. Это-выхухоль, редкий реликтовый вид. Из водных растений в Красночетайском районе редким и исчезающим видом считается водяной орех, чилим. Он занесен в Красную книгу СССР и Чувашской Республики. Произрастает в пойменных водоемах реки Сура.

8 экспозиция – «Подводный мир» размещена со стороны окон, что позволило оформить на них витражи, отражающие заявленную тематику. Здесь выставлены раковины морских моллюсков, рыб и других водных обитателей. Тропическая морская рыба-еж прославилась тем, что в случае опасности раздувает свое тело, усеянное с многочисленными шипами, и становится похожей на настоящие «подушечки из иголок» сквозь щель его засовывает. Так и перемещается, прямо в морской воде.

9, 10 экспозиции рассказывают о происхождении и анатомии человека, фактах сходства и различия человека и животных, классификации человека как вида, особенностях внутреннего строения человеческого организма. В данной экспозиции есть натуральные объекты как череп человека, легкие, сердце и головной мозг человека, зародыш десятидневного ребенка.

11, 12 экспозиции посвящены особо охраняемым территориям (ООПТ). Материалы экспозиции рассказывают о редких и исчезающих животных и растениях Чувашской Республики и Красночетайского района, о мерах их охраны. Также здесь представлены коллекции горных пород, которые позволяют восстановить далекое прошлое нашей планеты.

Экспозиции школьного музея являются основной научно-просветительной работы и представляют тот аспект музейной деятельности, от

которого в значительной степени зависит выполнение музеем функции образования и воспитания. Конкретные её формы - экскурсии, консультации, лекции, передвижные выставки, различные массовые мероприятия играют роль связующего звена между музеем и социумом.

В музее ведётся систематическая учебно-воспитательная и пропагандистская работа с его посетителями. Разработана программа «Музей – школе».

Основные направления работы музея.

Невозможно перечислить все преимущества музея, расположенного «под боком». Все экспозиции музея способствуют органичному включению музея в учебный процесс, а также в сферу дополнительного образования детей. Одно из важнейших направлений в работе школьного музея – работа с активом. К работе актива музея относятся самые разные виды деятельности: сбор материалов, обеспечение учета и хранение материалов; оформление экспозиций, проведение экскурсий, подготовка экскурсоводов, обеспечение использования экспонатов в учебном процессе.

Наиболее специфичной для музея формой научно-просветительской работы является музейная экскурсия. Наш музей регулярно посещают школьники разных возрастов, выпускники, ветераны войны, пенсионеры и другие жители района, учителя биологии и химии района, Западной зоны (Аликовский и Шумерлинский районы) Красноармейского района в рамках семинаров.

Огромная роль в результативности экскурсии принадлежит экскурсоводу, человеку, который, выступает своеобразным посредником между экспозицией и посетителем, должен строить экскурсию с учетом всех особенностей посетителей.

Признак мастерства экскурсовода – дифференцированный подход к группе. Важным моментом с точки зрения установления контакта является вступительная беседа, когда происходит знакомство экскурсовода с аудиторией. Степень контактности экскурсовода проявляется и в заключительной части экскурсии. Важнейший критерий оценки мастерства экскурсовода – его речь. Речь экскурсовода – это, прежде всего, речь собеседника, а не информатора, а потому от нее, помимо грамотности, требуется естественность интонации.

Использование музея при обучении биологии.

При проведении занятий в музее учащиеся знакомятся с природными объектами, собранные не только в пределах родной местности, но и других регионах мира. Благодаря полному интерактивному контакту с разнообразными по тематике природными объектами школьники

закрепляют получаемые в ходе занятий теоретические знания. Использование экспозиций школьного музея природы в учебном процессе может проходить как в течение всего урока, так и его фрагмента. Разработана тематика экскурсий, лекций и занятий в школьном музее природы и экологии.

Учащиеся, кроме работы в музее, являются активными участниками районных и республиканских конкурсов по музейному делу. Так, они участники республиканских конкурсов баннеров музеев (2007 г.), «Лучшая Интернет-версия школьного музея» (2008 г.), «Паспортизация музеев образовательных учреждений», «Я поведу тебя в музей!» (2008 г.), «Мой любимый музей мира», (2008 г.). Учащиеся школы активные участники республиканской акции «Музей и дети».

Конечно, далеко не все станут биологами, но то, что каждый из них будет бережно относиться к окружающей природе, будет легко адаптироваться в обществе, владея необходимыми навыками коммуникации, будет уметь работать с любой научной литературой, вести здоровый образ жизни, в этом я уверена.

Заключение.

- Выпускники школы проявляют достаточно высокий уровень экологической культуры:

- Владеют системными знаниями об экологических взаимодействиях природы, человека и общества, об экологических проблемах современности и способах их разрешения;

- Обладают умениями вести диалог, дискуссию, проявляя твердые убеждения в необходимости проводить природоохранные мероприятия, бережного отношения к природе как одной из главных жизненных и нравственно-эстетических ценностей;

- Владеют умениями и навыками осуществления природоохранной деятельности - экологически целесообразным поведением и деятельностью, настойчивым стремлением к активной охране и восстановлению окружающей природной среды, к здоровому образу жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриев А.Д. Экология Чувашской Республики. Учебное пособие для 9 кл. средней школы. – Чебоксары, 1996.
2. Литвинова Л.С., Жиренко Е.О. Нравственно-экологическое воспитание школьников. – М., 2005.
3. Моисеенко В.П. - М.: Центр «Школьная книга», 2007.
4. Туманов В.Е. Школьный музей. Методическое пособие. – М.: ЦДЮТчКМОРФ, 2002.
5. Яхно Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства. Методические рекомендации. – 2000. - С.4-6.

Об авторе

Орлова Елена Николаевна – учитель биологии, МОУ «Красночетайская СОШ», с. Красные Четаи, Чувашская Республика.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В.И. Павлов

Много столетий не утихают споры о том, что такое культура, выдвигаются различные теоретические концепции о сущности культуры, перспективах ее развития, влиянии на духовный облик человека. Роль культуры в развитии общества и каждой личности постоянно возрастает.

Культура человечества богата и многообразна. Она возникла на самых ранних стадиях развития общества и неразрывно связана с его историей. Каждый народ имеет свою уникальную культуру, вносит свой вклад в общий фонд мировой и отечественной культуры. На всех этапах истории, культура развивается на основе общественных отношений, отражает диалектику общечеловеческих, социально-групповых и классовых интересов и потребностей в материально-практической и духовной деятельности людей. В обществе происходит постоянный процесс обогащения культуры, создания и распространения ценностей и достижений.

Культура включает в себя все, что создается трудом, разумом и творческой энергией человека. Орудия труда и средства транспорта, технические изобретения и научные открытия, язык и письменность, произведения искусства и нормы морали, философские учения и системы политической власти, правовые кодексы и религиозные верования, методы образования и воспитания, здравоохранение и спорт, традиции и ритуалы, праздники и обряды – все это проявления творческой инициативы и деятельности человека, человечества в целом. Весь окружающий нас мир – это мир материальной и духовной культуры. Важнейшим признаком культуры является ее всепроникающий характер, неперемное включение во все сферы жизни общества и личности.

Слово «культура» есть почти во всех языках народов мира. Оно означает возделывание, преобразование, улучшение, производимое человеком в процессе целесообразной деятельности для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей. Деятельность – необходимое условие для производства, распространения и освоения ценностей культуры. С помощью культуры человек использует природные богатства, совершенствует образ жизни. «...Вся так называемая всемирная история, – писал К. Маркс, есть не что иное, как порождение человека человеческим трудом...» [16, с. 126].

В культуре сочетаются традиции и новаторство, устойчивость и изменчивость, образующие непрерывный процесс исторической преемственности. Главное назначение культуры состоит в том, чтобы постоянно содействовать духовному развитию человека, всемерному раскрытию его талантов, дарований и способностей. Создавая разнообразный мир культуры, человек одновременно развивает свои творческие силы, формирует свой духовный облик. В известном смысле человек есть мера культуры. Какую бы сферу культуры мы ни рассматривали – научные открытия и технические изобретения, произведения литературы и искусства, нормы морали и права, – их необходимо оценивать в зависимости от того, какое влияние они оказывают на духовный мир личности: способствуют развитию гуманности и благородства или утверждают человеконенавистничество и зло. Зло порождается бескультурной, завистью, ненавистью, жадностью отдельных людей.

Именно поэтому в области культуры всегда проявляются и сталкиваются интересы прогрессивных и реакционных классов, кланов, отдельных людей, а перспективы духовного развития человека, повышения уровня его культуры становятся объектом острой идеологической борьбы.

Таким образом, культура – исторически развивающееся, сложное и многогранное общественное явление, способ освоения действительности, создания общественно значимых ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности. Это не просто сумма предметов и ценностей, но процесс раскрытия способностей и дарований человека. Сегодня существует ряд подходов к определению понятия «культура».

Антропологический подход предполагает, что в самой человеческой природе заложены такие потребности, влечения, порывы, которые должны были породить нечто называемое культурой. С позиций антропологии культура есть сложное целое, представленное идеями, верованиями, ремеслами, материальными объектами, орудиями и навыками, необходимыми для их производства, это совокупность артефактов, таких как атрибутика и символика социальных институтов и т.д.

При социально-историческом подходе культура рассматривается как порождение человеческой истории. С позиций социологии культура есть, прежде всего, процесс передачи куль-

турных ценностей, традиций, языка, эстетических вкусов, умений, навыков и приемов.

Но, тем не менее, сегодня в науке все еще не существует исчерпывающего определения феномена культуры. Ученые насчитали более пяти сот ее дефиниций [13; 14].

Так, по мнению С.Н. Артановского, «культура – это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только окружающий природный мир, первоначальный объект этого усилия, но и сам человек» [2; 25]. По определению Г.П. Выжлецова, «культура в сущностном смысле – это высшая степень облагороженности, одухотворенности и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям» [9; 25]. В.Н. Сагатовский считает, что «культуру можно определить как процесс и результат человеческой деятельности, смысл которой заключается именно в реализации определенных ценностей или жизненных смыслов культуры» [18; 14].

М.С. Каган рассматривает культуру как внутреннюю сущность человеческих идей, сделанных человеком вещей, проявления привычек, навыков, как феномен человеческого духа, сформированный в результате практической деятельности людей, символически закреплённую деятельность людей, освящённую гуманными и нравственными целями, в соответствии с типом хозяйственно-бытовой деятельности [12, с. 70].

Ф. Хайек определяет культуру как ограничение инстинктов: «Решающим в превращении животного в человека оказалось именно обуздание врождённых реакций, обусловленное развитием культуры» [21, с. 33].

О. Шпенглером утверждается уникальность каждой из культур [22, с. 35]. Особенность культуры в её самобытности, неповторимости, уникальности. Каждый этнос вносит самостоятельный неповторимый вклад в мировую культуру. Все культуры равноположены и значимы, каждая обогащает общечеловеческую, и обеспечивает сохранение этноса (Н. Данилевский, А. Тойнби, О. Шпенглер).

Ю.В. Бромлей, И.С. Вырост, П.И. Гнатенко, Ш.Б. Саматов подчёркивают, что культура – общечеловеческое явление во всех её этнических формах. По мнению Э.А. Баллера и Ш.Б. Саматова, этническая культура воплощает в себе интересы, цели и реальные возможности этноса и личности, способствует преобразованию личности. Для Э. Дюркгейма личность является функцией этнокультурного целого, а этносоциокультурная система становится функцией личности [11, с. 28.]. П. Смит считает, что этнокультурная идентификация укреп-

ляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства [25, с. 32].

Многочисленные исследования культурологов, философов позволяют рассматривать культуру в качестве специфического способа деятельности, связанного с процессом творческой саморегуляции личности и способствующего изменению и совершенствованию человека (А.Н. Леонтьев, В.С. Давидович, В.П. Зинченко, М.С. Коган, Е.М. Бабосов, В.С. Библер и др.).

Наиболее полное определение понятию «культуры» дано в «Философском энциклопедическом словаре»: «Культура есть выражение специфически человеческого единства с природой и обществом, характеристика развития творческих сил и способностей личности. Культура включает в себя не только предметные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.), но и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей в рамках коллектива и общества» [20, с. 294].

Культура как активно-практическая деятельность всегда существует в системе общественных отношений, в них она реализуется и проявляется, закрепляется, обогащается. Экономические, политические, идеологические, общественные отношения определяют процесс создания и распространения культуры.

Культурный прогресс свидетельствует о том, как на протяжении всей истории человечества раскрывались творческие возможности личности. Творчество предполагает постоянное возрастание свободы, увеличение власти человека над природой, общественными отношениями и самим собой. Ф. Энгельс отмечал, что «каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе». Анализ культуры с позиций творчества открывает новую и чрезвычайно важную грань в исследовании культуры. Не только усвоение культурного наследия, созданной технологии, но движение вперед, преобразование и изменение прежних приемов, создание нового, путь новаторства, изобретений и открытий – такова перспектива развития культурного прогресса.

Творческий характер имеет вся материальная и духовная деятельность человека как в области производства, так и в революционно-преобразующей практике по созданию и совершенствованию социальной системы.

В педагогике категория «культура» рассматривается как явление общественной жизни, как специфический способ деятельности, включающий процесс творческой саморегуляции личности – субъекта индивидуальности и неповторимости. Человеческая природа изменяется и улучшается культурой.

Несмотря на различные подходы к определению понятия «культура», исследователи сходятся на том, что:

а) культура есть сложное целое, появление которого было неизбежно, поскольку в самой человеческой природе заложены такие потребности, которые должны были способствовать появлению культуры;

б) культура является продуктом социальной (а не биологической) активности человека;

в) культура прошла определенные этапы своего развития, причем каждое новое поколение вносит свой вклад в ее развитие, поэтому культура накапливает, аккумулирует материальные и духовные ценности;

г) культура важна для становления человеческой личности;

д) культура характеризуется объективной неустранимостью и, следовательно, невозможностью для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива. Культурные ценности не «изнашиваются», не стареют, а постоянно приумножают духовное богатство общества. Духовность с материалистической точки зрения обозначает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других». Под духовностью – преимущественно подразумевается первая из этих потребностей, под душевностью – вторая. По В.И. Далю «духовность – это устремление человека к тем или иным высшим ценностям и смыслу, идеалу, стремление человека переделать себя, приблизить свою жизнь к этому идеалу и внутренне освободиться от обыденности». По утверждению философов, человек возвышается в своем Духе до влечения к Бесконечному и свое духовное начало познает через идеи Истины, Добра и Красоты. Обращенность человека к бесконечности и есть характерная черта духовности. Духовность придает смысл жизни человека, помогает понять, зачем он живет, каково его назначение в жизни. Человек духовен в той мере, в какой он задумывается над этими вопросами и стремится получить на них ответ.

Таким образом, культура – это совокупность духовных и материальных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей.

Устойчивая сторона культуры – это культурная традиция, благодаря которой происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории, и каждое новое поколение людей может актуализировать этот опыт. Ю.В. Бромлей считает, что традиции – это «грандиозная историческая, но вполне охватывающая и настоящее время кладовая коллективного опыта», поэтому для обозначения передаваемых из поколения в поколение овеществленных результатов труда термин «традиции» обычно не применяется. К традициям он относит лишь те устойчивые социальные и культурные явления, стереотипизация которых осуществляется общественным сознанием [6, с. 266].

Э.С. Маркарян предложил называть традициями все без исключения «социально организационные стереотипы поведения», считая, что традиции охватывают абсолютно все «сферы общественной жизни – в той мере, в какой они несут в себе принятый группой и тем самым социально стереотипизированный опыт» [14, с. 87].

Д.И. Водзинский считает, что традиции – это установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы поведения людей и их взаимоотношений или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура [7, с. 225].

По мнению С.А. Арутюнова, традиция – это выраженный в социально-организованных стереотипах групповой опыт, который путём пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих коллективах. Любая традиция была когда-то инновацией, любая инновация имеет шансы стать традицией, и именно в способности усваивать инновации и заключается живучесть, адаптивная лабильность традиции [3, с. 160].

С.К. Бондырева определяет традицию как «любое проявление активности индивидов, несущее в себе черты традиционности, т.е. передаваемости (переданности) от поколения к поколению, и воспроизводимое сообществом индивидов независимо от того, компактное оно или диффузное. Традиции должны быть полезны обществу, служить и способствовать удовлетворению их потребностей, делать их жизнь легче, обеспеченнее и безопаснее» [4, с. 110].

Множество взглядов на содержание понятия «традиция» представляются взаимодополняющими, их сочетание позволяет полнее охарактеризовать сущностные признаки традиции: повторяемость, устойчивость, массовость, статичность, динамизм, а также выявить ее функции, т.е. способность осуществлять определен-

ного рода деятельность, необходимую для поддержания целостности данного общества, его выживания и развития.

Другой не менее важной проблемой представляется определение совокупности механизмов, способствующих функционированию, восприятию, проявлению социальной роли, передаче и распространению социально ценных традиций. Исследования показали, что традиция как социокультурный феномен, прежде всего, является объективно существующим механизмом аккумуляции и трансляции социального опыта в различных его проявлениях, совокупностью культурного наследия прошлого.

Традиция – важнейшее средство передачи и освоения этнокультурного опыта. Это даёт основание рассматривать этнокультуру как знание особенностей формы существования, развития, преемственности передачи исторического содержания духовной деятельности данной общности, некоторых специфических моментов самого содержания этнокультуры, национальной специфики, накапливаемой веками относительно обособленного существования народов, качественной определённости их духовной жизни, закреплённой, выраженной в своеобразных традициях, ценностях и институтах культуры.

Процесс передачи традиций бесконечен. Он начинается в далёкой древности и проходит через века, через поколения наставников. Такой духовный поток – явление исключительно внутреннее, невидимое, а методы обучения являются лишь внешним проявлением. [16, с. 30.]

Итак, традиции – это твёрдо установленные, периодически повторяющиеся, отличающиеся определённым порядком построения элементы организации деятельности коллектива, источник ценностных ориентаций, которые углубляют и дифференцируют переживания личности. Сохранение и развитие традиций в структуре национальной культуры – гарантия от застоя в её развитии. Традиции, обычаи, обряды выступают как средства связи личности и общества. Они оказывают воздействие на мышление, нравственность человека, повышают его ответственность перед обществом.

Традиции выполняют роль механизмов передачи опыта старшего поколения. В этом заключается сущность преемственности. Благодаря преемственности обеспечивается передача и освоение основных ценностей, традиций, идей, форм и средств этнокультурного развития, которые передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь.

Этнопедагог Г.Н. Волков различает несколько видов преемственности. Физическая обеспечивается природой: наследственностью,

генотипом, осознаётся связь с предками, биография рода как своеобразная история, связанная общностью происхождения, духовно подпитывает преемственность поколений, инстинкт сохранения, продолжения рода. Духовная преемственность обеспечивается воспитанием, стремлением к духовному самосохранению в потомках и к продолжению себя в учениках, собственных детях. Преемственность в сфере трудовых интересов и искусства (традиционные промыслы, передаваемые из поколения в поколение). Преемственность общесемейного плана располагается в нравственной сфере, в сознательном стремлении родителей к тому, чтобы дети жили лучше, стали лучше, в благословении новобрачных, в свадебных ритуалах, благопожелании новорожденных, наречении имени. Материально-экономическая преемственность осуществляется наследованием. Благодаря исторической преемственности обеспечивается преемственность основных идей, форм и средств этнокультурного развития. Они передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь. Историческая преемственность сохраняется как высшая ценность. Все лучшее, что есть в культуре, унаследовано от предков. Идея исторической перманентности – это одна из самых созидательных идей. Особое значение уделяется воспитанию исторической памяти. «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» [8, с. 82]. Передача культуры от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Культурная преемственность осуществляется не автоматически.

Все виды преемственности выступают в непрерывном единстве со всеми институтами социальной жизни народа, с его культовыми обрядами, верованиями, традициями, обычаями, видами хозяйственных занятий, нормами общественного поведения. Традиции и преемственность обеспечивают устойчивость и стабильность культуры. У Л.Н. Гумилёва традиция культуры – сумма знаний и представлений, передаваемая по ходу времени от этноса к этносу [10, с. 498].

Нарушение преемственности между прошлым и настоящим, утрата идеалов, ослабление традиционных норм жизни приводит к тому, что снижается значение исторических и национальных ценностей, теряется интерес к истории своего народа, к исследованию и восстановлению, сохранению и распространению достижений собственной национальной культу-

туры. Это проявляется, с одной стороны, в неуважении к идеалам и делам старших поколений, в безразличном отношении к их житейскому опыту, нравственным нормам и обычаям, с другой – в отсутствии традиции преемственности в семье, в роду, между поколениями, в незнании традиций и обычаев своего народа.

Таким образом, если культура – специфический способ человеческой деятельности, то традиция – один из существенных механизмов осуществления этой деятельности. Условием функционирования этого механизма является накопленный опыт, который должен быть актуализирован и материализован. В этой связи актуализируются понятия «социальная память», «обычай», «культурное наследие». Накопленная в ходе исторического развития информация, передаваемая из поколения в поколение с помощью различных этнокультурных средств, составляет «историческую память» народа, которая создает основу индивидуального и общественного познания на каждом конкретном этапе исторического развития. Без воспроизведения нет традиции.

Каждый человек принадлежит к тому или иному этносу – наиболее универсальной форме жизни людей, естественно исторически сложившейся устойчивой общности людей, противопоставляющей себя всем другим аналогичным общностям, что определяется ощущением комплиментарности (симпатия – антипатия) и отличающаяся своеобразным стереотипом поведения, закономерно меняющимся в историческом времени.

В структуре этноса формируются механизмы этнической социализации обеспечивающие стабильность, преемственность, интеграцию и дифференциацию, родство («мы») и отчужденность («они») в истории этносов

Этнизация – разновидность социализации, процесс усвоения и приобретения людьми определенного ареала ценностей данного этноса, наиболее интенсивно протекающей в первые годы жизни (преимущественно через семью, традиции, быт, обычаи и т.д.). Этнизация включает формирование у человека этнических стереотипов, этнического самосознания, представлений об особенностях образа жизни своей общности, приобретения им правил поведения и норм этикета, распространенных в ней (этой общности).

Ван ден Верге утверждал, что этничность может расти или ослабевать в ответ на внешние условия [26, с. 251]. Источником роста этнической идентичности часто являются следствия межэтнических отношений, адекватным ответом на их обострение, на притеснения и гонения, переживаемые этносом. С точки зрения Р. Мэста, субъективная этническая идентич-

ность как защитный механизм обусловлена не столько реальными культурными различиями, сколько является результатом подавления этих различий со стороны внешних сил [24, с. 65].

Человек живёт не просто в социальной, а и в этнической среде. Этнос функционирует благодаря тому, что вырабатывает определённую систему социализации своих членов, в рамках которой происходит воспроизводство и передача культуры, формирование молодого поколения по своему «образу и подобию». Этническое – язык, устоявшиеся формы материальной культуры, народное искусство, фольклор, традиции, обычаи, особенности психического склада людей, как наиболее устойчивые консервативные элементы, система социальных отношений, политические институты. Среди культурных традиций этнические особенно важны потому, что нет на земле людей, которые не принадлежали бы к какому-нибудь этносу, народу.

Этнос – это общество, являющееся носителем определённой культуры. Каждый человек уже с рождения становится причастным к той или иной национальной культуре. Он впитывает ее с молоком и колыбельными песнями матери в младенчестве, со сказками и преданиями в детстве, со всем этническим укладом жизни. Постепенно он сам становится носителем, а затем и сотворцом культуры своего народа, этноса. Этнос создаёт свою культуру, в историческом плане этнос первичен по отношению к культуре, которая удовлетворяет его потребности и воздействует на процесс становления этноса как субъекта культуры. В этом смысле этнос есть продукт культуры. Этническое складывалось, формировалось веками, и поэтому продолжает оставаться наиболее устойчивым типом культуры [17, С.36].

Этнокультура – это особая система, эволюция которой определяется потребностью адаптации к специфическим для каждой культуры природным условиям, она сплачивает людей воедино, выступает как стимул и как результат общественного развития. Она включает в себя совокупность ценностей всех областей материальной и духовной жизни: особенности ландшафта, флоры и фауны, мест проживания этноса, архитектуру, систему охраны здоровья, образования и воспитания, жилищного уклада, особенности исторических событий, религии, этнографии, ритуалов и обрядов, народно-прикладного творчества, фольклора, музыки, изобразительного искусства, культуры межличностного общения, чувств, этикета, использование графических, моторных, цветовых, вербальных символов и прочее. Этнокультура состоит из её истории, традиций, символов, значений, способов коллективного проживания,

совместных планов на будущее, – словом, видения мира, внутренне наполненного ценностями. Без глубокого осмысления культуры этноса, невозможно понять его духовно-нравственные ценности. По словами Э. Холла, «почти невозможно передать своё понимание (содержания культуры) тому, кто не пережил того же опыта» [23, с. 32].

Этническая культура проходит свой собственный уникальный путь развития и имеет свои особенности, свою собственную логику развития, и, только исходя из этой логики, можно объяснить, что имеет для данной культуры принципиальное значение, а что – второстепенное. Развитие культуры происходит в недрах этноса, в условиях безусловного существования этнического единства. «Каждая культура имеет свой собственный уникальный путь развития и может быть понятна только как историческое явление. Мы должны понять процесс развития индивидуальных культур, прежде чем сможем попытаться установить законы развития культуры всего человечества» [1, с.108].

Основные идеи, формы и средства этнокультурного развития передаются из поколения в поколение, развиваясь, обогащаясь и видоизменяясь. Эта преемственность имеет исторический характер и существует во времени и пространстве. Она может быть осознанной и стихийной. «Нередко отдельные категории, утратив экономическое оправдание, трансформируются, приспособляясь к другим экономическим отношениям, и могут насыщаться новым содержанием. Динамичность и инертность служат ключом к разгадке генезиса отдельных форм и принципов этнического воспитания» [5, с. 40].

Язык, традиции, историческая память, обрядовая поэзия, образ жизни, мировидение, фольклор, литература, национальная живопись, искусство, религия составляют устойчивые признаки этнокультуры. Из этого богатого источника ребенок, говоря словами К.Д. Ушинского, «пьет духовную жизнь и силу. Именно образцы народной культуры способны объяснить детям природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; знакомят с характером окружающих людей, с историей народа, его стремлениями, идеалами, как не мог бы ознакомить ни один историк; вводят в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик» [19, с. 67]. Феномен этнокультуры обусловлен исторически стабильным стремлением представителей той или иной нации к признанию, утверждению своей самоценности, устойчивой потребностью самосохранения.

В современной этносоциокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других людей. В условиях ослабления традиционных механизмов передачи этнокультурного опыта молодому поколению (семья, традиции, ритуалы), развитие этносов, возрождение и развитие этнокультуры становятся актуальной проблемой, приобретают важное значение в формировании личности современного человека. Молодежная политика должна быть одним из основных приоритетов государства. Заботясь о молодом поколении, мы закладываем не только хорошую основу завтрашнего дня, но и спокойствие дня сегодняшнего.

Этническое воспитание – это целенаправленное взаимодействие поколений, в результате которого формируется этническое самосознание, адекватное отношению к себе как к субъекту этноса, чувство гордости за свой этнос, положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, а также чувство уважения и толерантности к представителям других этносов. Сущность этнического воспитания заключается в сохранении, формировании и развитии этнической самобытности личности, его культуры, самосознания, языка на основе преемственности поколений с учетом изменившихся условий. Содержанием и средством этнического воспитания рассматривается освоение этносоциальных ролей, показателем сформированности которых является овладение этой ролью в соответствии с возрастом.

Овладение этнической культурой происходит в процессе изучения истории и культуры родного края, родного языка и литературы, искусства, ремесел, народных традиций, занятий национальными видами спорта, участия в природоохранительной деятельности и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Франц Боас // *Институт этнографии: Краткие сообщения.* – М., 1946. – Вып. 1.
2. Артановский С.Н. *Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ.* – Сер. 6. – Вып.3. – № 20. – 1988. – С.25.
3. Арутюнов С.А. *Народы и культуры. Развитие и взаимодействие.* – М.: Наука, 1989. – С.160.
4. Бондырева С.К., Колесов Д.В. *Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества.* – Москва-Воронеж, 2004. – С.110.
5. Бромлей Ю.В. *Очерки теории этноса.* – М., 1983. – С.40.
6. Бромлей Ю.В. *Современные проблемы этнографии: Очерки теории и истории.* – М., 1981. – С.266.
7. Водзинский Д.И., Кочетов А.И., Кулинкович К.А. *Семейно-бытовая культура.* – Минск, 1987. – С.225.
8. Волков Г.Н. *Мы обозначены единым словом «человек» // Народное образование.* – 1997. – № 5. – С.82.
9. Выжлецов Г.П. *Аксиология культуры.* – СПб., 1996. – С.25.

10. Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. – М., 1993. – С.498.
11. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда: этюд об организации высших обществ*. – Одесса, 1900. – С.28.
12. Каган М.С. *Философия культуры*. – СПб., 1996. – С.70.
13. Кертман Л.Е. *История культуры стран Европы и Америки*. М., 1997. – С.14.
14. Кертман Л.Е. *История культуры стран Европы и Америки*. М., 1997. – С.14.
15. Маркарян Э.С. *Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография*. – 1981. – № 2.
16. Маркс К., Энгельс Ф. *Сочинения*. – Т. 42. – С. 126.
17. Маслов А.А. *Традиции и тайны китайского ушу*. – М., Изд-во «Гала пресс», – 2000. – 36 с.
18. Межуев В.М. *Национальная культура и современная цивилизация // Освобождение духа*. – М., 1991. – 259 с.
19. Сагатовский В.Н. *Русская идея: Продолжим прерванный путь*. Сер. *Россия накануне XXI века*. – Вып. 2. СПб., 1994. – С.14.
20. Ушинский К.Д. *О народности в общественном воспитании. Собрание сочинений: В 11 т.* – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1950. – Т. 1.
21. *Философский энциклопедический словарь*. – М., 1983. – С.294
22. Хайек Ф. *Пагубная самоуверенность*. М., 1992. – С.33.
23. Шпенглер О. *Закат Европы. Образы и действительность*. – М.-Пг., 1923. – С.35.
24. Hall E. *The silent language*. – Greenwich, 1970. – С.32
25. Mast R. *Ethnicity and National Building // Wendel B., Freeman W. (eds.). Ethnicity and National Building*. – L., 1974. – С.65.
26. Smith F. *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. – N. Y.: Holt, Rinehalt & Winston, 1975. – С.32.
27. Van den Berghe P.L. *The Ethnic Phenomenon*. – N.Y.: Oxford, 1981. – С. 251.

Об авторе

Павлов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Е.А. Удова

Современное общество меняет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

В высшем профессиональном образовании роль воспитательной компоненты особенно высока, потому что именно ему предстоит стать защитной системой общества, способной привить поколениям специалистов нравственные качества, необходимые для будущего успешного развития Российского государства. В процессе развития общества изменяется содержание воспитания, но всегда в качестве субъекта воспитания педагогика рассматривает человека, а воспитательное воздействие направлено на его совершенствование. Это дает основание определить феномен воспитания как преобразующую деятельность педагогов-воспитателей, направленную на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующую ее качественному приросту и совершенствованию [3].

Завершив обучение в общеобразовательной школе, выдержав выпускные и вступительные испытания, вчерашние школьники становятся студентами высших и средних учебных заведений. Они входят в совершенно новую систему обучения, новые условия жизни, которые

требуют от них самоорганизации, самодисциплины, самоконтроля и систематического умственного труда.

Анализ контингента студентов-первокурсников очной формы обучения Чебоксарского кооперативного института Российской Федерации показывает как многолика молодежная среда. Молодые люди приезжают учиться не только из разных районов Чувашской Республики, но из других республик, краев и областей Российской Федерации, а также из стран ближнего и дальнего зарубежья. Каждый из студентов является индивидуальностью, имеет свои особенности, обладает своим набором нравственных качеств.

Первокурсник при зачислении получает одновременно определенную свободу, самостоятельность, лишается повседневной поддержки привычной среды, одновременно он наделяется ответственностью.

Одной из основных задач учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения является воспитание и формирование такой личности, которая обладает профессиональной этикой, гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, правовой и психологической культурой, высоким нравственным сознанием, гуманностью, твердостью моральных убеждений, – в этом и выражается нравственная устойчивость личности.

Для решения данной задачи в Чебоксарском кооперативном институте Российского университета кооперации создан и успешно функционирует Центр молодежной политики - структурное подразделение, осуществляющее организаторские, воспитательные и контрольные функции в сфере интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, профессионального и личностного развития студентов.

Успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности, будущего специалиста-профессионала.

В институте по инициативе студентов и при поддержке руководства института создан и активно работает Студенческий Совет, целью деятельности которого является организация всесторонне интересной и общественно полезной студенческой жизни, а также организация системной работы по приобщению студенческой молодежи к культурным, духовно-нравственным ценностям, содействие социальной самореализации студентов.

Для воплощения указанной цели Студенческое самоуправление реализует следующие задачи:

- содействие администрации и структурным подразделениям, осуществляющим воспитательную работу, в создании предпосылок и мотивов, способствующих активному вовлечению студенческой молодежи в различные сферы жизнедеятельности института и повышению ее социальной активности;
- участие в разработке, принятии и реализации нормативно-правовых основ, регламентирующих жизнедеятельность студенческой молодежи института;
- прогнозирование ключевых направлений развития студенческого самоуправления института и его деятельности;
- информационное обеспечение студенческой молодежи по различным вопросам жизнедеятельности института и реализации молодежной политики;
- содействие утверждению здорового образа жизни в институте, профилактике правонарушений и вредных привычек у студентов;
- организация и осуществление социально значимой деятельности студенческой молодежи в институте и проведение различных мероприятий, способствующих развитию личности, формированию гражданственности и патриотизма студенчества, реализации его социальных и трудовых инициатив.

Особое внимание со стороны руководства факультетов института и центра молодежной политики уделяется реализации проекта «Тебе, первокурсник!». Целью Проекта является осуществление системы мероприятий, способст-

вующих успешной адаптации студентов к образовательной деятельности в институте.

Основными задачами по содействию адаптации первокурсников к профессиональной образовательной среде института в рамках реализации Проекта служат:

- содействие адаптации студентов первого курса к новым условиям обучения в системе образовательного учреждения высшего профессионального образования.
- установление и поддержание социального статуса студента первого курса в новом коллективе.
- формирование у студентов первого курса позитивного настроения к учебной, научной и внеучебной деятельности.
- развитие причастности к культуре, истории и традициям высшего учебного заведения.
- ознакомление с кооперативной идеологией (учитывается специфика ведомственной принадлежности института к системе Центросоюза Российской Федерации).
- предупреждение и снятие у студентов первого курса психологического и физического дискомфорта, связанного с новой образовательной средой.

- вовлечение студентов в культурно-массовую, общественную жизнь вуза посредством участия в объединении по интересам.

В рамках данного проекта проводятся следующие мероприятия:

- «День Знаний – 1 сентября». Традиционно в институте проходит торжественное собрание. С напутственным словом выступают представители органов власти и управления, работодателей, выпускников, представители духовенства и общественности. Особое место среди приглашенных гостей занимают священнослужители. Студенты – первокурсники, имеющие желание, получают благословление;
- посещение Музея института. Первокурсников знакомят с историей института;
- анкетирование и тестирование студентов 1 курса, позволяющие провести исследование личности студента, выявляются трудности, проблемы, с которыми сталкивается первокурсник, влияющие на его активность и успеваемость;
- психологические тренинги с первокурсниками и консультационно-методическая работа с кураторами 1 курса. Под руководством практикующего психолога для студентов первого курса проводятся тренинги на сплоченность в группе, выявления лидеров. Психолог оказывает консультативную помощь кураторам студенческих академических групп, проводит индивидуальное консультирование студентов;
- информационно-презентационное мероприятие «Давайте познакомимся». С целью ин-

формирования студентов первого курса об основных направлениях работы структурных подразделений института, формах поддержки их образовательной, научно-исследовательской, творческой и досуговой деятельности проводится их презентации;

- игра на сплочение и командо-образование «Студенческая тропа». Основной целью мероприятия стало сплочение, сближение первокурсников, вовлечение их в многотысячный студенческий коллектив института, определение наиболее активных студентов-первокурсников, обладающих лидерскими качествами, для приобщения их к культурно-массовой деятельности вуза;

- театрализованное мероприятие «Посвящение первокурсников в студенты». «Посвящение в студенты» предполагает концертную программу, подготовленную силами студентов первого курса при поддержке и с участием студентов старших курсов.

Таким образом, Проект позволяет оказать студентам первого курса помощь в адаптации к условиям и специфике обучения в вузе, привить корпоративную культуру и традиции учебного заведения, ознакомить с его историей, направлениями развития, достижениями, сплотить новые студенческие академические группы и вовлечь первокурсников в общественную жизнь вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

Об авторе

Удова Елена Анатольевна – заместитель декана, Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

А.Л. Фатыхова, Ф.М. Сулейманова, А.А. Жданова

В современной школе воспитательная система не ограничивается только чисто педагогической функцией, а выполняет психолого-педагогическую, социально-педагогическую функции, так как влияет на учащихся не только через уроки, внеурочные формы работы, а также через включение в окружающую среду, через отношения, складывающиеся между детьми, педагогами, родителями; через психологический климат в коллективе. Поиск новых средств и методов нравственно-эстетического воспитания на основе этнокультурных традиций обусловлена ситуацией кризиса не востребо-ванности народной культуры, значимой для воспитания гуманной, духовно-нравственной личности. Для решения этой проблемы современной школе необходима система учебно-воспитательной работы, которая включала бы учащихся в этнокультурные традиции как их носителей, воспитывала бы в учениках национальное достоинство, адекватность восприятия инокультурных компонентов.

В процессе создания и развития воспитательной системы решается ряд задач:

- формирование у учащихся целостной картины мира;
- формирование гражданского самосознания;

- приобщение к общечеловеческим ценностям,
- формирование адекватного к ценностям поведения;
- формирование креативности;
- формирование самосознания, помощь в самореализации.

Важнейшим аспектом управления воспитательной системой являются укрепление ее системности на каждом новом этапе развития, создание действенных связей между ее компонентами, корректировка их между компонентами системы должна обеспечивать ее целостность.

Стратегия построения воспитательной системы нравственно-эстетического воспитания на основе этнокультурных традиций обусловлена необходимостью формирования трех компонентов: *когнитивного, аффективного, поведенческого*.

Когнитивный компонент предполагает этническую осведомленность и включает в себя: знания из области эстетики, народного искусства, философии народов, населяющих регион, способствующие совершенствованию этнической культуры, обеспечивающие эффективное осознание учащимися себя как носителей культуры. Усвоение таких знаний предполагает внесение корректив в содержание образовательного процесса.

Нивелирование понятия «национальный характер» в советской педагогике и истории привело к стиранию грани наций, национальных культур, к забвению национальных традиций, обычаев и породило «единый советский народ», а сегодня – «россиян». Реализация учебно-воспитательного процесса без учета национального характера учащихся ведет к ослаблению его эффективности. Принцип отражения национального характера подразумевает отображение и объяснение национальных особенностей в содержании гуманитарно-эстетических предметов и курсов. Это привело к необходимости введения этнокомпонента в базовые учебные программы дисциплин гуманитарно-эстетического цикла. *Этнокомпонент* представляет собой содержание, за счет которого происходит погружение учащихся в мир российской культуры через краеведческий материал, языковую терминологию, обычаи и традиции российского быта. Этнокомпонент основывается на изучении этнокультурных традиций и является средством приобщения к истокам этнокультуры. Введение его в начальной школе позволяет достичь большего эффекта понимания учащимися того, что веками наработал этнос, что генетически дано каждому ребенку при рождении.

В структуре этнокомпонента определились следующие *блоки-элементы*: народная педагогика и народная философия, земледельческий календарный цикл, космос – наш дом, одежда как космос, традиционные народные ремесла, устное народное творчество [1].

Полиэлементность этнокомпонента предполагает интегративный характер его включения в содержание образования. Интегративный характер подразумевает взаимную согласованность содержания образования по различным учебным предметам и мероприятиями внеклассной деятельности, построение и отбор материала, которые определяются как общими целями образования, так и оптимальным учетом воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета.

Изучение базовых учебных программ дисциплин гуманитарно-эстетического цикла показало, что этнокомпонент частично представлен в каждом учебном предмете и закреплён в тех или иных внеклассных мероприятиях. При этом педагог-предметник решает свои узкопрофессиональные задачи, в силу чего разрушается полиэлементность народной культуры. Этим обусловлена необходимость разработки и введения интегративного курса, включающего в себя все основные блоки-элементы этнокомпонента. Таким курсом является факультативный курс «Букварь жизни и культуры», который одновременно представляет подготовительный этап для вос-

приятия в среднем звене предмета мировая художественная культура.

Цель курса – пробуждение генетической памяти ребенка, возрождение народной традиционной культуры. Задачи курса: развитие интереса к истории и культуре русского народа, формирование философских представлений о Мире и человеке в нем, о русской народной культуре как части мировой.

Народная культура богата, многообразна, ее невозможно познать, знакомясь только с некоторыми ее проявлениями, поэтому преподнесение материала по данному курсу необходимо проводить не обособленно, а в комплексе и взаимном проникновении с предметами «Музыка с углубленным изучением музыкального фольклора», «Устное народное творчество», «Декоративно-прикладное искусство», «Изобразительное искусство с углубленным изучением народного творчества», а также с созвучными внеклассными воспитательными мероприятиями.

Курс построен по принципу повторения и расширения объема знаний. Изучение предмета начинается с годового народного календаря – природного круга всех циклов жизнедеятельности человека на земле. Народный календарь вобрал в себя все краски народной жизни, праздники, обряды, народные ремесла, народную поэзию. Знакомство с природным календарем позволяет строить работу по естественному циклу. Материал первого года обучения даст почувствовать детям радость жизни на земле, оптимизм народного календаря, где все сменяет друг друга, а жизнь вечна и прекрасна. В последующие годы обучения наряду с расширением представления о календарной обрядности, «проживанием» некоторых эпизодов народного календаря происходит знакомство с философскими представлениями о Мире и Человеке в нем, о космологической символике жилища и народного костюма, об этнической истории народов нашего края (особенности жилища и поселений, костюма, календарная и бытовая обрядность).

Построение уроков по курсу «Букварь жизни и культуры» ведется в соответствии с принципами, отражающими специфику народной культуры, ее бифункциональность, вариантность, бесписьменность, оптимистичность, позволяющие моделировать учебный материал в зависимости от возможностей его усвоения конкретным классом: принцип связи с жизнью, принцип опоры на народное творчество, принцип создания целостного представления о народной культуре, принцип целостности теоретической и практической деятельности учащихся.

Механизм реализации принципа связи с жизнью заключается в том, что каждое новое знание о народной культуре, с одной стороны,

наслаивается на имеющийся жизненный опыт и предыдущие знания учащихся с целью более эффективного его усвоения, и, с другой стороны, каждое новое знание находит свое продолжение и воплощение в жизни. В реальном учебном процессе педагог и ученик с опорой на народный календарь «проживают» его основные даты.

Принцип опоры на народное творчество. Традиции народной жизни, народной культуры находят свое отражение в народном творчестве. В понятие «народное творчество» входят все формы искусства народа (музыка, танец, устное поэтическое творчество, произведения декоративно-прикладного искусства). Народное творчество обладает большими воспитательными возможностями, позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, так как образный язык, содержание народного творчества легко понимается и усваивается детьми. Это связано с тем, что объектом восприятия ребенка является образ, а накопление элементарных знаний начинается с создания запаса впечатлений.

Реализация принципа создания целостного представления о народной культуре предполагает взаимосвязь на каждом занятии всех элементов народной культуры, что предъявляет определенные требования к учителю-предметнику и педагогу, организатору воспитательной деятельности: это информативная подготовленность, предполагающая знания в области истории, народного творчества, народной обрядности; эмоциональная культура, позволяющая установить на занятиях атмосферу заинтересованности, непринужденности, присущую этносреде. Целостность народной культуры обусловлена ее полиэлементностью: в народной культуре все замкнуто в единый круг бытия, определяемый народной философией.

В народной культуре обрядность (календарная, семейно-бытовая) предполагает определенную, веками сложившуюся последовательность действий, объединенных в театрализованный спектакль. Исходя из этого, проживание народных традиций невозможно в пределах классической структуры урока, а должно подчиняться законам драматургии. Принцип драматургического построения урока дает возможность учителю варьировать виды деятельности, последовательность подачи материала в соответствии с возможностями конкретного класса и темы, а также способствует поддержанию у учащихся устойчивого интереса к предмету и интересно организованной внеклассной деятельности.

Принцип целостности теоретической и практической деятельности учащихся позволяет на уроке отойти от информативной направленности и способствует формированию аффективного и поведенческого компонентов. Задача педагогов заключается в том, чтобы максималь-

но сократить путь перехода от потребления знаний к трансформации их в деятельности, в процессе чего рождается личностное отношение к народной культуре и происходит осознание себя частью этнокультуры, ее носителем.

Охарактеризованные принципы построения уроков и внеклассных занятий по «Букварю жизни и культуры» взаимосвязаны и взаимообусловлены. Проведение занятий предполагает использование как традиционных методов (беседа, рассказ, иллюстрация, игра), так и методов, обусловленных спецификой предмета (моделирование народных обрядов, импровизация).

Метод беседы предполагает работу преподавателя с учениками с помощью тщательно продуманной и подготовленной системы вопросов и применяется, прежде всего, для облегчения усвоения теоретических знаний. Опираясь на психологический принцип апперцепции, то есть, используя жизненный опыт и приобретенные ранее знания учащихся, учитель подводит их к усвоению нового материала. При изложении отдельных тем (знакомство с народным костюмом, жилищем, мифами и др.) используется метод рассказа, позволяющий эмоционально воздействовать на чувства детей, так как отвечает ряду требований: четкость, образность, учет возрастных особенностей (продолжительность 7-10 минут). Иллюстрирование сопровождает устное изложение, способствуя усвоению знаний. На занятиях по курсу «Букварь жизни и культуры» предполагает активное использование аудиовизуального комплекта «Человек и природа в народном календаре» (автор-составитель М.Ю. Новицкая), а также диафильмов «Природа в народном искусстве», «Крестьянские календарные обряды и праздники», «Городские праздники и увеселения».

Учитывая специфическую особенность этнокультуры – синкретичность, описанные методы используются в комплексе. Основой синкретического подхода, а, зачастую, доминирующим методом должна стать игра. Игра как педагогический метод имеет огромные потенциальные возможности и преимущества, одним из которых является косвенность педагогического воздействия, обеспечивающего трансформацию ребенка из «объекта» воспитания в «субъект» деятельности. В игре главное значение имеют человеческие отношения, моделируемые с помощью сопряженных ролей и способствующие развитию необходимых качеств личности: доброты, понимания, взаимопомощи. Основным условием успешного внедрения народных игр в жизнь младших школьников для учителя является глубокое знание и владение игровым репертуаром, а также методикой педагогического руководства.

В ходе игры педагог привлекает внимание детей к ее содержанию, следит за точностью движений, за дозировкой физической нагрузки, делает краткие указания, поддерживая и регулируя эмоционально-положительное настроение играющих, приучая оказывать товарищескую поддержку. Но основная задача учителя заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно, творчески и с удовольствием играть. Объясняя новую народную игру, в которой есть зачин, педагогу не следует предварительно заучивать текст, так как важен факт неожиданности, который доставляет детям большое удовольствие и избавляет их от скучного трафаретного знакомства с игровым элементом, после чего дети легко запоминают зачин.

Игра на занятиях может выступать и как самостоятельный прием, и как сюжет занятия. В этом случае метод игры тесно связан с моделированием народных обрядов, создающих эффект их проживания. Данный метод реализуется в условиях достаточной сформированности когнитивного компонента и способствует формированию поведенческого компонента, поскольку включение учащихся в моделирование народного обряда или фрагмента праздника предполагает включение в систему определенных отношений.

Метод моделирования требует импровизации учителя. Таким образом, урок превращается в импровизационный спектакль с целью целостного восприятия события, что оптимизирует самовыражение учащихся, побудителями которого являются эмоции и чувства. Это самая доступная для детей игровая форма отражения действительности, в которой непосредственная эмоциональная реакция составляет суть высказывания.

Импровизация как форма продуктивной художественной деятельности, в которой носителем содержания является сам деятельностный процесс, органичный для самовыражения младших школьников. По отношению к искусству, в том числе народному, для детей младшего школьного возраста «продуктивная деятельность может быть даже естественнее, чем деятельность воспринимающая». Сочетание описанных методов позволяет на занятиях по курсу «Букварь жизни и культуры» формировать у школьников этническую осведомленность (когнитивный компонент). При этом процесс формирования аффективного и поведенческого компонентов логично продолжается на уроках гуманитарно-эстетического цикла и во внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая стратегия национального образования* // Педагогика. 1998. — №8. — С.13-15.
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. *Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы* // Педагогика. — 1999. — №4. — С.5.

Об авторах

Фатыхова Алевтина Леонтьевна – доктор педагогических наук, профессор, Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Сулейманова Фания Мурзабаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Жданова Алина Александровна – старший преподаватель, Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

УЧИТЕ ДЕТЕЙ ПЕТЬ! К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОВОКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Т.В. Шастина

Учите детей петь! И это – не ново. Еще в прошлом столетии с таким названием вышли в свет несколько пособий для воспитателей и музыкальных руководителей детского сада (авторы С.И. Бекина, Г.М. Орлова). Однако и сегодня актуально звучит данный призыв, и не случайно. Петь любят почти все дети. Пение – один из доступных видов творческой деятельности. В традиционной народной культуре вся жизнь человека связана с песней. Младенцу поют колыбельные песни, общаются с ним «играют» пестушки. Подрастает ребенок и слышит потешки, дразнилки, считалки.

Круглый год звучат песни соответственно народному крестьянскому календарю: колядные, масленичные, весенние и летние заклички и др. Круг жизни с его важными событиями, такими, как рождение ребенка, свадьба, проводы на службу, поминальные песни и стихи и др., также связан с песней и пением. В традиционном обществе пели, как правило, все. Вместе с тем, пели не ради пения. Пение связано с какой-либо другой деятельностью, праздником или обрядом. Пение является неотъемлемой частью традиционной культуры народа. В народных манерах пения отражаются особенности, свой-

ства и признаки культуры данного народа, языка, национального темперамента, ландшафта, исполнительских традиций и т.д.

В последние десятилетия в современном мировом пространстве произошли значительные изменения, характеризующиеся созданием единого культурного поля. Процесс глобализации затронул все сферы жизнедеятельности человека. Изменения, происходящие в социальной, экономической и духовной жизни современного российского общества, отражаются на многих видах деятельности детей и подростков, в том числе и на пении, особенно народном. Современная Россия представляет единство традиционной и современной культур. Одна из ключевых проблем современного музыкального образования – поиск баланса традиций и инноваций. Известно, что нарушение равновесия порождает кризисные явления в развитии образования. Мы явно наблюдаем процесс утраты народных певческих традиций, слабо организованную педагогическую систему этновокального воспитания молодежи.

Вместе с тем для современной эпохи характерно осознание обществом значимости ценностей традиционной художественной культуры, искусства устной традиции, народного творчества. Это проявляется в возросшем интересе к проблемам сохранения, возрождения и развития народной традиционной культуры, росте научно-организационной работы в области ее изучения. Следует отметить активизацию учреждений образования по этнокультурному воспитанию и внедрению в учебный процесс основного и дополнительного образования программ, нацеленных на ознакомление детей и молодежи с подлинными образцами искусства устной традиции, предполагающих изучение этнокультурного наследия, основанных на принципах фольклора. Значимость фольклорных форм художественной деятельности в жизни общества обусловлена их функцией, регулирующей жизнедеятельность человека. Способ крестьянского пения, выработанный веками, способствовал и способствует соблюдению удобной tessitura пения. Это влияет на правильное развитие голосового аппарата в разные возрастные периоды, воспитывает звуковысотный, вокальный, тембральный слух, а также позволяет певцу сохранить природосообразные условия звукоизвлечения, что способствует формированию тембра певческого голоса.

В наше время в связи с нарушением социально-культурных основ, прервалась устная передача народных традиций, сильно поврежден механизм естественной наследственности, происходит исчезновение искусства устной традиции в его первичных формах, функциях и связях, сложно происходит массовое воспри-

ятие народной певческой культуры. Это связано с незнанием ее языка большей частью населения. В традиционном обществе овладение языком певческой культуры происходило параллельно с языком речи в семье и в общине. Сегодня без специального обучения детей, особенно городских, овладение специфическим языком традиционной певческой культуры невозможно. Это связано с тем, что городская семья, как институт первичной социализации личности, не способна обучить ребенка языку народной культуры. В современной городской семье, и большей частью в сельской, не бытует народная певческая культура, материнский фольклор.

По нашему глубокому убеждению, сейчас необходимо создание системы *специального* обучения народному пению в образовательных учреждениях разных типов, принадлежащих разным ведомствам. В отличие от вокального воспитания в традиционной культуре, воспитание в современной образовательной среде представляет процесс *специально организованной*. Он включает деятельность, осуществляемую сознательно, направленную на восприятие, освоение и воспроизведение учащимися произведений искусства устной традиции. Реализация такого обучения возможна при условии подготовки высококвалифицированных специалистов, разработки *специальных педагогических* технологий и создания специальной этнопевческой педагогической среды.

Роль этновокального образования заключается в обеспечении трансляции культурных ценностей от поколения к поколению. Особенно следует обратить внимание на подготовку специалистов, способных осуществить грамотное этновокальное воспитание детей в современных условиях, как городской среды, так и сельской. Народные певческие традиции, как часть этнопевческой культуры, представляют ценность и имеют локальные различия. Как известно, народное пение – одна из особенностей культуры народа. Сейчас для реализации образовательных программ этновокального воспитания необходима подготовка педагогов, знающих особенности локальных певческих традиций и принципы вокальной педагогики, в том числе и детской, владеющих технологией народного пения, обладающих всеми качествами Учителя. В среде небытования традиционной певческой культуры этновокальное воспитание осуществляется в специальных образовательных институтах, реализовывающих обучение детей и молодежи, а также подготовку специалистов для данной сферы. Это дошкольные и школьные, средние и высшие специальные учебные заведения, учреждения дополнительного образования детей: музыкальные школы,

школы искусств, дома детского творчества, центры эстетического воспитания детей и т.д. Вышеобозначенные учреждения способствуют развитию этнопевческой культуры, если обеспечивают свободу, вариативность певческих традиций при сохранении диалектных особенностей через регулирование данным процессом. Процесс обучения следует строить так, чтобы получаемые знания, приобретаемые умения и навыки повысили уровень заинтересованности в народном пении, эффективность формирования этнопевческой культуры личности, что станет основанием для сохранения и развития народной певческой культуры общества.

Сегодня, в условиях стремительного научно-технического прогресса, важно развитие художественного творчества детей на основе вокальной этнопедагогике, которая выработала своеобразную модель комплексного многоуровневого воспитания и обучения. Данная модель включает нормы и правила, специфические исполнительские приемы, способствующие развитию певческого голоса на основе принципов природосообразности, целостности и сохранения здоровья, в соответствии с индивидуальными, возрастными и социальными различиями. Для современного этновокального образования эта модель имеет большое значение. Как известно, пение – процесс, имеющий важную психофизиологическую составляющую. В пении содержатся доречевые голосовые коммуникативные сигналы, особенно проявляющиеся в национальных манерах пения.

Любую сознательную деятельность, в том числе и певческую, человек осваивает в процессе обучения. Успех работы в значительной степени зависит от подготовки квалифицированных кадров, способных осуществить процесс этновокального воспитания детей. В связи с этим, для студентов кафедры русского народного песенного искусства нами разработан специальный курс «Методика обучения детей народному пению». Лекционно-практический курс предполагает подготовку специалистов, владеющих методикой работы с детскими певческими голосами, знающих основы традиционного песенного исполнительства, возрастную психологию и особенности физиологии детского голосового аппарата. В основе спецкурса – новейшие положения музыкальной педагогики и психологии, вокальной педагогики и этнопедагогики. Его содержание отражает методику обучения детей народному пению, опирающуюся на общие принципы вокальной педагогики и основывающуюся на сохранении признаков самобытности певческой культуры.

Образовательная программа спецкурса включает несколько разделов, где раскрываются художественно-воспитательная ценность и

значение традиционной певческой культуры в системе музыкального образования детей; определяется сущность вокального воспитания и его роль в нравственном и эмоциональном развитии детей; указываются цели и задачи обучения детей народному певческому искусству. Дается характеристика индивидуально-психологических свойств личности ребенка соответственно периодизации развития, рассматриваются строение, физиологические особенности и периоды развития детского голосового аппарата. Особое внимание уделяется характеристике детских певческих голосов, критериям и способам определения музыкальных способностей и одаренности, природы голоса, степени утомляемости и способности восстанавливать силы. Раскрывается понятие «репертуар», его задачи, функции, принципы подбора и источники формирования. Произведения русского традиционного песенного искусства, их многожанровость определяются основной базой формирования репертуара детского певческого коллектива. Одним из средств выражения эмоций является ритм. Поэтому в содержании спецкурса рассматривается влияние ритмичности музыкального традиционного искусства, крестьянского земледельческого календаря на развитие чувства ритма у детей и, следовательно, на особенности протекания у них нервно-психологического процесса. Раскрываются основные принципы и методы обучения детей народному пению в сложившихся на современном этапе социальных институтах, обеспечивающих процесс преемственности песенных традиций; даются методические установки и рекомендации по работе с детьми над освоением ими основных вокально-технических навыков, навыков многоголосного пения, вариативности, импровизации. Даются и обосновываются принципы планирования учебно-воспитательной работы. Рассматриваются особенности подготовки коллектива или солистов к участию в концерте, фестивале, празднике, фольклорно-этнографической экспедиции. На лекционных, семинарских занятиях, на занятиях в форме диспута с демонстрацией видеоматериалов, посещения занятий певческих коллективов, студенты изучают особенности *современных* детей, организации и деятельности детского певческого коллектива, методику вокально-ансамблевой работы на основе устного традиционного искусства, способствующую развитию детского голоса, принципы составления репертуара с учетом психофизиологических особенностей разных возрастных групп. Полученные теоретические знания студенты закрепляют в самостоятельной педагогической деятельности на старших курсах в рамках учебной производственной практики, осозна-

вая, что успех образовательного процесса зависит от выбора методов, приемов и средств воспитания, педагогической технологии и педагогической техники, форм воспитательной работы. Будущие специалисты понимают, что освоение детьми музыкального искусства устной традиции предполагает активную певческую деятельность и особая роль принадлежит произведениям детского фольклора. Созданные взрослыми для детей, а также собственно детские произведения фольклора:

- позволяют всесторонне (физически, интеллектуально, художественно) развивать детей, при активном использовании разных форм музицирования (пение, речитация, импровизация, сочинение и т.д.). Это формирует творческую активность, потребность творческой деятельности, и ее разновидности – песнетворчества;

- создают условия для природного развития детского голосового аппарата, способствуют раскрытию врожденных задатков певческого голоса музыкально-речевым способом;

- дают возможность доступными для детей средствами познать традиционную культуру, ее моральные, нравственно-эстетические устои;

- формируют такие необходимые качества творчества, как коллективизм, индивидуальность, свободу, активность, эмоциональность;

- способствуют формированию этнопевческого поведения, этнопевческой культуры.

Продуктивность современного этновокального образования связана с его содержанием, которое должно учитывать потребности, возможности современных детей, а также особенности и закономерности их развития. Современная система детского музыкального образования предъявляет высокие требования к преподавателю. Научить детей петь, привить им потребность в певческой деятельности, сохранить при этом здоровым певческий аппарат – способен Учитель, который получил специальное образование, владеет этновокальной педагогической технологией и педагогической техникой. Поэтому подготовка квалифицированных специалистов, бакалавров и магистров народного творчества по специальности народное пение в настоящее время актуальна.

Об авторе

Шастина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств», г. Санкт-Петербург.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Д.К. Бартош, Т.Б. Геращенко

Современная образовательная система выдвигает на одно из ведущих мест актуальную и важную проблему формирования толерантного сознания и межкультурной компетенции как стабильных характеристик личности подрастающего человека.

Данная установка имеет большое значение в любой ситуации развития полиэтнического общества. В современных же условиях, когда в российском обществе периодически обостряются межэтнические конфликты, возникают ситуации повышения уровня межэтнической агрессии, культурной нетерпимости, она приобретает особую остроту и чрезвычайную важность.

Методологической основой нашего исследования являются идеи о взаимовлиянии языка и культуры (С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов и др.), концепции диалога культур В.С. Библера, философской языковой концепции об общественной природе языка и многообразии его функций (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.), теории речевой деятельности, языковой компетенции, межкультурной коммуникации и компетенции (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, В.В. Сафонова и др.).

Культура играет важную роль в формировании личности человека (носителя данной культуры), его поведения, образа жизни, мировоззрения, менталитета. «Под именем языка мы преподаем культуру», – утверждает А.А. Леонтьев [7, с.35]. Таким образом, язык и культура являются взаимообусловленными и взаимовлияющими объектами. Иными словами, язык является инструментом культуры, служащим ей для формирования личности, национального характера, а также этнической общности народа и нации.

В Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта среднего (общего) полного образования по иностранным языкам подчеркивается, что «основное значение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [4].

В настоящее время существует множество толкований и интерпретаций понятия «компетенция» (Н.Н. Григорьева, И.А. Зимняя, И.А. Орехова, Л.В. Щерба) [3; 5; 6; 8; 9], а также термина «межкультурная компетенция», в которых подчеркивается единогласное признание учеными их гуманистической и образовательной ценности [2, с. 73].

Так, Н.Н. Григорьева определяет термин «межкультурная компетенция» как способность индивида осуществлять межкультурную коммуникацию посредством его осведомленности в области культуры других народов и на основе толерантного отношения к национально-культурной специфике представителей этих народов [3, с. 46].

Вслед за Н.Н. Григорьевой нам представляется необходимым выделить и обосновать следующую совокупность педагогических условий, которые следует учитывать в процессе обучения старшеклассников иностранному языку в контексте проблемы формирования у них межкультурной компетенции:

- рассмотрение иностранного языка как части культуры;
- информационное насыщение содержания обучения иностранному языку материалом, отражающим культурное многообразие мира;
- организация процесса обучения как диалога носителей различных культур во времени и

пространстве;
 - использование воспитательного потенциала фольклора родного и иностранного языка;
 - учёт возрастных особенностей социокультурного самоопределения старшеклассников в процессе иноязычной речевой деятельности;
 - параллельное использование традиционных и оригинальных методик [3, с. 95-115].

При работе с любыми учебно-методическими разработками учителю, как нам кажется, следует придерживаться определенных методических принципов, которые позволят ему отслеживать последовательное усвоение старшеклассниками языкового и культурологического материала, накопление ими речевого опыта и развитие у них навыков общения. Это единство практической, развивающей, воспитательной и образовательной сторон учебного процесса, системная реализация коммуникативной направленности, познавательная активность, опора на родной язык, максимальное сближение и координация в овладении разными видами речевой деятельности.

Важным условием формирования межкультурной компетенции является учет возрастных особенностей старшеклассников при выборе форм, методов и приемов развития иноязычной речевой деятельности. Именно старший школьный возраст является тем сензитивным периодом, когда осознанно формируется культурная идентичность личности. Возрастное своеобразие этого периода развития оказывает влияние на усвоение иностранного языка, отличая этот процесс от предыдущего и последующего этапов обучения.

Проведенное нами экспериментальное исследование состояло из трех этапов: диагностического, формирующего и заключительного, включавшего анализ полученных результатов.

На этапе диагностической работы учащимся были предложены разработанные нами тестовые задания на русском языке с целью выяснения общего уровня культурологических знаний о странах изучаемого языка (Германии, Австрии, Швейцарии).

Базовыми составляющими этого теста были несложные вопросы, касающиеся национальных традиций, обычаев и обрядов, особенностей образа и стиля жизни, исторического, географического и политического пространства немецкоговорящих стран. Среди вопросов были, например, такие: Какого числа немцы, австрийцы и швейцарцы празднуют Рождество Христово? (14 января, 7 января, 7 декабря, 25 декабря); Какая река НЕ протекает в Германии (Рейн, Эльба, Дунай, Дон) и другие. 40% старшеклассников продемонстрировали средний

уровень культурологических знаний, 60% – низкий уровень.

После проведения тестирования учащимся было предложено заполнить анкеты с целью определения уровня их мотивации к изучению различных тем, связанных с культурой немецкоязычных стран, как например: «Семья», «Национальные праздники», «Свободное время/хобби», «Приветствие и другие традиции и обычаи» и др.

Анализ анкет показал, что интерес к культуре народа изучаемого языка наблюдался почти у всех старшеклассников, но он был недостаточно глубоким и требовал практического подкрепления. Девочки в основном проявили интерес к темам «Семья», «Национальная кухня» и «Подарки». Мальчиков больше привлекли темы «Спорт» и «Автомобили». Наибольший интерес у всех вызвали такие темы, как: «Национальные праздники», «Свободное время/хобби» и «Современная молодежная/музыкальная культура».

В ходе эксперимента мы решили подробнее остановиться на теме «Пунктуальность», которая первоначально не вызвала у старшеклассников особого интереса. Нашей целью было выяснить, насколько разработанные в ходе нашего исследования методы, формы и приемы работы на уроке немецкого языка смогут повысить у учащихся мотивацию и интерес к изучению этой темы и добиться хороших результатов.

На основе создания специальных условий, способствующих эффективному освоению иностранного языка, о которых говорилось выше, мы приступили к формированию межкультурной компетенции у старшеклассников.

В ходе дальнейшей работы нами были использованы следующие формы, методы и приемы работы: традиционные методы, применяемые в обычной практике общеобразовательных школ; методы стимулирования интереса старшеклассников к активному освоению иноязычной речевой деятельности (ролевая игра); продуктивные методы (проектная работа); методы оценки и самооценки.

В ходе эксперимента учащимся предлагались отдельные задания по темам «Национальные праздники», «Свободное время/хобби» и «Современная молодежная/музыкальная культура» и «Пунктуальность». Предпочтение отдавалось групповым (парным и в малых группах) формам работы, как наиболее привлекательным для учащихся.

В процессе работы реализовывались принципы единства практической, развивающей, воспитательной и образовательной сторон учебного процесса, системной реализации коммуникативной направленности, максималь-

ного сближения и координации в овладении разными видами речевой деятельности, познавательной активности, принцип опоры на родной язык и уже имеющиеся у учащихся знания первого иностранного языка (английского).

При этом в случае целесообразности учащиеся самостоятельно или с помощью учителя находили аналогии, облегчающие усвоение изучаемого материала, либо наоборот, выявляли различия, которые помогали предотвратить уподобление (интерференцию). В процессе работы над той или иной темой особо приветствовалась познавательная активность учащихся.

После прохождения каждой из тем учащимся предлагался контрольный тест, позволяющий проверить уровень полученных культуроведческих знаний по теме. С целью коррекции применяемых методов обучения перед прохождением следующей темы ученикам предлагалась также анкета, позволяющая определить, насколько учащимся (не) понравилось работать над данной темой и почему, какие задания им (не) понравились и почему.

В ходе анализа выяснилось, что учащиеся особенно положительно отзывались о групповых формах работы, активных видах деятельности (ролевая игра, мини-проекты, стенгазеты), заданиях на сравнение иноязычной и родной культуры. Следует отметить, что подавляющее большинство учащихся ответило на вопрос: «Захотелось ли тебе в дальнейшем самому ещё что-либо узнать по этой теме (прочитать, найти материал в Интернете и т.п.)?» положительно.

С учетом нашего особого внимания к теме «Пунктуальность» специально были отобраны наиболее интересные задания, тексты, интервью, пословицы, поговорки и выражения, характеризующие отношение ко времени и к такому качеству, как (не)пунктуальность у немцев и у русских. Анкетный опрос, проведенный после прохождения этой темы показал, что учащиеся были удивлены тем, насколько эта тема интересна и познавательна и как много нового они узнали.

На заключительном этапе эксперимента учащимся предлагались культуроведческие тесты уже на немецком языке. Они содержали вопросы по тем же темам, что и на диагностическом этапе, и вопросы по материалу изученных тем, связанных с культурой немецкоговорящих стран. Анкетный опрос учащихся содержал вопросы о том, какие из пройденных тем были для них наиболее интересны, почему им больше всего понравилось работать именно над ними, какие еще темы такого же характера были бы им интересны.

Наше исследование показало, что знания старшеклассников о культуре стран изучаемого

языка углубились, повысился уровень мотивации и интереса к культуроведческим темам, а также к изучению иностранного языка вообще. 90% из них при ответе на вопрос: «Интересно ли тебе в дальнейшем изучать темы, связанные с культурой Германии, Австрии и Швейцарии, и будешь ли ты, возможно, продолжать это изучение самостоятельно?» ответили утвердительно.

Результаты анализа предпринятого исследования подтвердили наше предположение о том, что при оценке сформированности межкультурной компетенции у старшеклассников необходимо учитывать следующие критерии:

- культуроведческий, включающий глубину и устойчивость интереса, уровень познавательной активности, потребность в новых знаниях, умение рассуждать, проводить аналогии, сопоставлять и анализировать, уровень и широту осведомленности старшеклассников о культуре стран изучаемого языка;

- отношенческий, определяющий уровень эмпатии и толерантности; способность освобождаться от предрассудков и негативных культурных стереотипов; осознание общекультурной специфики человеческого поведения;

- коммуникативно-прагматический, предполагающий владение практическими умениями и навыками, необходимыми для решения устных и письменных коммуникативных задач в ситуациях межкультурного общения; умение выстраивать линии собственного коммуникативного поведения адекватно принятому в странах изучаемого языка поведенческому этикету; корректное, логичное и последовательное изложение мыслей и чувств в устной и письменной форме и использование языковых и речевых средств.

В ходе исследования было отмечено, что уже имеющиеся у учащихся знания о культуре англоговорящих стран не только не мешали, но даже помогали им в процессе работы, позволяя находить сходства и различия, сопоставлять и анализировать.

В процессе наблюдения за учащимися мы выявили, что приобретение межкультурной компетенции зависит, прежде всего, от активности самих обучаемых. Те навыки, которые демонстрировали школьники во время эксперимента, явились результатом опыта, приобретенного ими в повседневной жизни и деятельности, при общении с учителями и одноклассниками, а у некоторых также и с носителями иностранного языка. Как следствие, старшеклассники, попадая в незнакомую языковую ситуацию, демонстрировали то, что они действительно умеют делать, а не то, что выучили на

оценку, то есть наличие компетенции в данном учебном аспекте.

Мы считаем, что страноведческое насыщение содержания обучения иностранному языку желательно начинать с начального этапа его изучения. Это предполагает начало формирования межкультурной компетенции. А в старшем школьном возрасте должно происходить дальнейшее развитие и укрепление межкультурной компетенции как одной из важнейших компетенций развитой личности в современном обществе.

Процесс обучения иностранному языку должен быть организован в форме диалога носителей различных культур во времени и пространстве, так как овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск, 2001.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2005.
3. Григорьева Н.Н. Формирование межкультурной

компетенции старшеклассников на материале изучения иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.

4. Государственный образовательный стандарт РФ, Программа среднего (полного) общего образования по немецкому языку, <http://www.edu.ru>

5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. №8.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. - №5.

7. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996.

8. Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. №5.

9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

10. УМК «Brücken»/«Мосты» для немецкого как второго иностранного языка для 9-10 классов / И.Л. Бим, Т.А. Гаврилова. – М., 2002.

Об авторах

Бартош Дана Казимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и современных технологий обучения, ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Геращенко Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКЕ ЕДИНСТВА ПОНЯТИЯ И СЛОВЕСНОГО ОБРАЗА СРЕДСТВАМИ СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.В. Глинкина

В современном учебном процессе реализация единства понятия и словесного образа (основа формирования у учащихся системных знаний) является одной из важных проблем, т.к. учитель, к сожалению, имеет низкий уровень профессиональной компетентности в данной области, поэтому чаще всего использует на уроке только понятия, а если применяет единство понятия и образа, то, как правило, интуитивно и бессистемно. Между тем, важность взаимосвязи понятия и словесного образа в предметном содержании обоснована многими учеными.

Так, Е.И. Рогов указывает на взаимосвязь двух ступеней познания – чувственной и логической: «Обозначая предмет словом (сначала словесным образом, а затем и понятием), мы выводим его из сферы чувственных образов и включаем в систему логических связей и отношений, позволяющих отражать мир глубже,

чем это делает наше восприятие. Система смысловых связей и отношений, стоящих за словом, выражающим понятие, позволяет мысли двигаться во многих направлениях, которые и определяются «широтой» и «глубиной» этой системы связей» [11, с. 271].

И.Б. Михайлова пишет, что еще К. Маркс и Ленин (напрасно забытые современными дидактами) выделяли проблему соотношения чувственно-образного и понятийного моментов в научном познании, однако механизм их взаимодействия не был перенесен на учебный процесс. Она отмечает, что «в современном научном познании, достигшем огромных высот абстракции (понятия и категории), эмоции и образы, переплетаясь, создают то, что называется поэзией науки, поэтому поэтическое обобщение научных теорий с помощью словесных образов есть не только потребность ученых, это закономерность развития самой науки» [10, с. 31, 83].

Однако автор не предлагает пути и средства соединения чувственного и логического познания в учебном процессе.

Изучая слово в лексико-семантической системе языка и типы словесных знаков, А.А. Уфимцева в своих трудах обращает внимание на тот факт, что «в человеческом языке нет ничего такого, чего бы не было в мышлении, и нет особых словесных знаков, которые бы отдельно друг от друга обозначали только понятия: одни и те же слова могут выражать то понятие, то его признак, то его оценку, отношение к нему и т.п. Слово охватывает фактически весь объем языковых функций: номинативную (обозначения), сигнификативную (обобщения), коммуникативную (общения) и прагматическую (экспрессивного выражения и эмоционального воздействия)» [15, с. 6, 39].

Тесную взаимосвязь понятия и образа в мышлении как элементов единой системы обнаружил А.И. Уемов: «Когда человек мыслит, в его мозгу возникают понятия и соответствующие им образы. Остановите поток этих образов – и вы остановите сам процесс мышления. Мышление существует в двух формах: в образной форме – в искусстве и в абстрактной – в науке. Принято считать, что в искусстве образность играет большую роль, чем в науке. Но и в науке без нее не обойтись. Безобразного мышления нет ни в искусстве, ни в науке» [14, с. 31-32].

Роль образов в интеллектуальной деятельности человека, в частности учащихся, отмечает И.С. Якиманская, изучавшая особенности образного мышления: «Создание образов, оперирование ими в уме и речи, наряду с понятиями, является фундаментальной особенностью интеллекта человека» [2, с. 5]. К. Прибрам подметил, что «Мысль приобретает фантастическую гибкость, когда символы (словесные образы) используются как средства языка и когда знаки приобретают языковой характер» [12, с. 410].

Еще в 1968 году польский философ Адам Шафф в выступлении на XIV Международном философском конгрессе в Вене сказал: «Помимо понятий наука включает и эмоционально-оценочные образы, сопровождающие научные понятия. Впоследствии эти образы (стереотипы) могут выступать уже в качестве понятий, когда закрепятся в языке и науке» [8, с. 209]. Американский нейропсихолог, профессор Стэндфордского университета К. Прибрам отмечал тесную связь понятий и словесных образов: «Образ – это форма познания, опосредствованная речью (вербальной или невербальной) на основе логических операций, которые выполняются нервной системой – мозгом. Словесные образы отражают систему логических связей между предметами, запечатленными в

речи (понятиями). Они кодируют информацию, поступающую в мозг, и запечатлевают ее в памяти» [12, с. 90, 123].

П.В. Копнин, соглашаясь с зарубежными учеными, добавляет: «В мышлении мы должны использовать не только понятия, но и все образные богатства языка, накопленные историей человечества, как средства выражения мысли и средства познания» [8, с. 253]. Якиманская И.С. считает вербальные образы средством, активизирующим мысль, а оперирование образами – необходимым условием развития образного мышления. Она считает: «Умение создавать образы и оперировать ими наряду с умением оперировать понятиями – отличительная особенность интеллекта человека» [2, с. 7, 94].

В логике, как правило, отмечается, что существенные признаки понятий обладают особым свойством: каждый из существенных признаков, отдельно взятый, должен быть совершенно необходим, а все признаки, вместе взятые, должны оказаться достаточными для того, чтобы отличать определяемый предмет от всех других однородных предметов. Роль существенных признаков часто выполняют словесные образы, которые возникли на первом этапе выведения содержания понятия. Далее эти образы закрепляются, сохраняя за собой постоянное значение, и переходят в статус понятия. В.Ф. Асмус и Е.К. Войшвилло акцентируют внимание на том, что «из всего огромного множества образных выражений (слов), которые мы можем использовать при выведении содержания понятия, необходимо выбирать те, что могут наиболее точно отразить свойства предметов и явлений, придавая созданной абстрактности наглядность, образность даже при отсутствии таковой» [1, с. 32; 3, с. 163].

Занимаясь изучением проблемы взаимоотношения материального и идеального, М.Б. Митин рассматривал наряду с другими образами словесный образ, который «является по своей сути идеей, формой существования вещи в мозгу. Этот образ – не сама вещь, а все более приближающееся к истине ее отражение в словесной форме. Если словесный образ имеет объективное содержание (точно описывает предмет), то он адекватно, идеально выражает сущность структуры предмета. Следствие этого – предмет легко запечатлевается в памяти и также легко воспроизводится, без усилия над собой» [9, с. 16]. Мельничук А.С. словесному образу отводит особую роль: «Словесные образы способствуют обогащению содержания мышления живыми понятиями и появлению в нем все новых разновидностей смысловых отношений, отражающих бесконечно разнообразные отношения действительности» [16, с. 84].

По нашему мнению, понятие и образ, с одной стороны, считаются противоположными элементами системы знаний, т.к. являются элементарными средствами противоположных ступеней познания – логического и чувственного, следовательно, находятся в диалектической взаимосвязи (единстве). Если понятие – продукт левого полушария головного мозга (логическое мышление), а образ – правого (образное мышление), то их диалектическая взаимосвязь проявляется в диалектике ступеней познания [4]. Основанием для таких выводов послужили результаты исследований ученых-физиологов, обнаруживших и доказавших наличие у человека асимметричного восприятия пространства, которое связано с различием функций полушарий головного мозга. Так, например, в трудах психофизиолога В.В. Иванова, который, в свою очередь, ссылается на ученых в области разных наук: философии (Аристотель, В.С. Библер, Ю.А. Урманцев), психологии (К.К. Акбардия, Л.С. Выготский, М. Газанига, М. Гарднер, В.Л. Деглин, А.Р. Лурия, В.М. Мосидзе, Ю.В. Орфеев, К. Прибрам, В.С. Тюхтин и др.), лингвистики (Б. Рассел, Н. Хомский, Р. Якобсон и др.), кибернетики (А.Н. Колмогоров, Д. Нейман, Д.Е. Охочимский, А.Н. Платонов, М.Л. Цетлин и др.), научно проверено и обосновано данное положение [7, с. 107].

Английские ученые С. Спрингер, Г. Дейч, Д.Х. Джексон, М. Дэй, С. Фрейзер в ряде исследований также доказали, что «правое полушарие, которое долгое время незаслуженно считалось второстепенным, играет важную роль в процессах познания: в задних долях мозга локализована способность к формированию образов, причем правая задняя доля является ведущей стороной, а левая – автоматической» [13, с. 22]. Это еще один аргумент в пользу необходимости соединения учебного процесса с чувственным и логическим познанием, что может проявляться в реализации взаимосвязи (единства) понятия и образа в содержании любой учебной дисциплины.

Проблема реализации взаимосвязи (единства) понятия и образа в учебном процессе решается при внедрении Способа диалектического обучения, основанного на диалектике идей (преобразование сознания), диалектике отношений (преобразование общества), диалектике средств (орудий) учебного труда (преобразование природы) [6, с. 42]. Способ диалектического обучения позволяет реализовать диалектику ступеней познания (чувственное познание – логическое познание), а значит, соединить в учебном процессе науку и искусство (понятие и образ).

Способ диалектического обучения (СДО) разработан красноярскими учеными А.И. Гон-

чаруком и В.Л. Зориной и запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (Патентное свидетельство №126 от 29.03.1996 г.) [6, с. 160]. Теоретически обоснован и защищен в диссертационных исследованиях В.Л. Зориной, И.Д. Еремеевской, А.А. Поляруш, Т.Н. Ищенко, В.С. Нургалева, Г.В. Глинкиной, М.С. Мартынца, Н.В. Суворовой и др.

Теория и технология Способа диалектического обучения предполагает реальное соединение на уроке понятия (науки) и словесного образа (искусства) в содержании любой учебной дисциплины посредством разработки современного дидактического инструментария познания, позволяющего выстраивать непротиворечивую систему понятий (знаний), выявлять взаимосвязь понятия и словесного образа, – сборники понятий и сборники словесных образов, дающие учителю возможность формировать у учащихся системные знания, использовать выявленную взаимосвязь на уроке [4, с. 74, 76]. Сборник понятий имеет структуру, отражающую единство противоположностей: содержание понятия и его объем, т.е. качество и количество, – и позволяет раскрыть систему понятий (знаний) по определенной теме. Структура сборника словесных образов включает два основных элемента – понятие и словесный образ, который в свою очередь состоит из единичного (конкретного) словесного образа, его вида и способа выражения – формы [5, с. 26; 4, с. 76]. Данный инструментарий может быть использован учителем как на уроке, так и во внеурочной работе, поскольку формирует у них навыки исследовательской компетентности.

Диссертационное исследование в данной области [4] позволило прийти к выводу о многообразии видов словесных образов, сопровождающих понятия в учебной литературе: метафора, эпитет, сравнение, гиперболла, олицетворение, антитеза, перифраза, синонимия и т.п. Следовательно, учителю для качественного усвоения учащимися изучаемых понятий необходимо уметь, во-первых, находить словесные образы в учебниках, справочной и дополнительной литературе, во-вторых, определять их вид и роль в научном тексте, в-третьих, выстраивать систему работы (заданий) на уроке на основе единства понятия и образа.

Поиск словесных образов в учебниках по различным учебным дисциплинам, включая русский и иностранные языки, математику, физику, химию, биологию, историю, музыку, изобразительное искусство и пр., привел нас к частотному анализу обнаруженных образов, который позволил выявить, что каждое изучаемое понятие «сопровождается» словесными образ-

ами, а чаще всего используются метафоры, они составили 50% от общего количества образов, 32% – эпитеты, 6% – олицетворения, 8% – антитеза, 2% – сравнения, другие словесные образы (гипербола, литота, оксюморон, перифраза и пр.) вместе составили 2% [4, с. 89].

Так, проанализировав учебник русского языка для 5 класса (автор М.М. Разумовская и др.), обнаружено использование словесных образов, как в текстах упражнений, где цитируются строки из классических художественных произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Н.А. Некрасова, С.Есенина и др., так и в теоретической части [4, с. 88].

Например, в § 3 «Речь устная и письменная» основным понятием темы является «речь», которое сопровождают словесные образы:

- эпитеты (*устная, письменная*),
- метафоры (*закреплялась на бумаге, могла передаваться*),
- сравнение (*устная речь намного древнее письменной*).

В § 5 «Звуки гласные и согласные» используются эпитеты, образующие антитезу, которая в свою очередь указывает на противоположные виды звуков по одному основанию деления (*гласные – согласные, ударные – безударные, звонкие – глухие, твердые – мягкие*), а также метафоры (*делятся на группы, в безударном положении, состоят из голоса, возникают в ротовой полости и др.*), сравнение (*гласные звуки более громкие, чем согласные*). В § 25 «Имя числительное» название самой части речи – метафора, одно свойство (*отвечает на вопрос сколько?*) – олицетворение, другие свойства (*обозначает количество, обозначает порядок*) – метафоры.

Аналогично и по другим дисциплинам. Например, учебник биологии для 10-11 классов (авторы: Л.В. Высоцкая, С.М. Глаголев и др.) также содержат большое количество словесных образов:

- метафоры (*клеточный уровень, клеточная теория, единица развития, иммунодефицит*),
- эпитеты (*реконструированный вирус, злокачественная опухоль, обратная транскрипция, вредные мутации, сложные признаки организмов*),
- сравнения (*простейший организм, закодировано больше белков, гораздо меньше хромосом*),
- олицетворения (*клетка-хозяин, гены играют роль*),
- антитеза (*половое размножение – бесполое, гомозигота – гетерозигота*) и многие другие.

Однако наличие словесных образов в учебных текстах еще не обеспечивает прочное усвоение учащимися знаний, необходима система работы (заданий) на уроках, позволяющая вы-

являть не только взаимосвязь понятий и образов, но и их роль в осознании сущности понятий, а также механизм образования словесных образов, сопровождающих понятия, и их перехода в статус понятий. Так, учитель, работающий в системе СДО, на уроке обязательно выведет учащихся на исследование, в процессе которого у них возникнут вопросы-суждения:

– Чем объяснить, что одни части речи называют самостоятельными, а другие — служебными?

– В каком случае понятие «сопровождается» таким словесным образом, как антитеза?

– Каким образом олицетворение «глагол играет роль сказуемого» характеризует данное понятие?

– Вследствие чего эпитеты чаще всего используются в качестве видов понятия? и др.

Поиск учащимися ответов на данные вопросы и формулирование их в виде умозаключений дают возможность устанавливать связи между понятиями и словесными образами, т.е. наукой и искусством, задействовав все естественные средства познания (язык, чувства и мысли).

Некоторые словесные образы выполняют роль родового признака в определении:

Понятие Словесный образ
имя существительное – самостоятельная часть речи

сказуемое – ядро предложения

Москва – сердце России

аккорд – стройный ряд нот

предложение – языковая оболочка мысли

писатель, поэт – мастер слова

адвокат, судья – блюститель порядка

Для осознания учащимися сущности образов в качестве родового признака на уроке и в домашнем задании кроме сборников понятий и сборников словесных образов можно успешно использовать и другой инструментарий, разработанный в теории и технологии СДО, — комплект карточек (№ 1–6), который является многофункциональным инструментарием, позволяющим извлекать информацию из учебного текста, формулировать и передавать мысль, выявлять взаимосвязь понятия и образа и др., а в целом развивать диалектическое мышление [4, с. 49].

Например, используя карточки № 1 и № 2, учитель просит учащихся ответить на вопросы-понятия:

– Что называется предложением?

– Что понимается под ядром предложения?

– В чем заключается сущность выделения грамматической основы предложения? и др.), вопросы-суждения:

– Чем объяснить, что сказуемое является ядром предложения?

– Как доказать, что глагол «*ходит*» (в предложении «*Автобус ходит от вокзала до парка*») является сказуемым?

– Чем объяснить, что сказуемое «*ходит*» является словесным образом (имеет переносное значение)?

– В каком случае предложение может обойтись без сказуемого?

– Каким образом сказуемое отличается от подлежащего?

– Вследствие чего сказуемое чаще всего выражается глаголом? и др.

Целесообразно на уроке уделять внимание и другой группе образов, характеризующих свойства изучаемых понятий. Например, на уроке анатомии, биологии образная характеристика понятия «*кровь*» как «*зеркало болезней*» или «*зеркало здоровья*» помогает учащимся осознать причинно-следственные связи между анализом крови и поставленным диагнозом или заключением доктора о здоровье организма. Понятие «*кровь*» в учебном тексте сопровождается и такими словесными образами, как «*транспортровщик*», «*чистильщик организма*», дающими возможность учащимся вскрыть и другие важные свойства крови – ее функции. Поиск учащимися ответа на вопрос-суждение «*Каким образом выражения «транспортровщик», «чистильщик организма» отражают функции крови?*» выведет их на диалектическую взаимосвязь понятия и сопровождающих его образов.

На уроке химии учитель, задав учащимся вопрос-суждение «*Чем объяснить, что водород называют двуликим?*», может вести их по пути исследования, в результате которого дети придут к выводу об уникальной способности изучаемого химического элемента проявлять двойственный характер: то как окислитель, то как восстановитель. Именно словесный образ «*двуликий*» кратко и ёмко указывает в научной литературе на такое существенное свойство водорода. В погоне за формированием знаний не стоит забывать и о формировании у учащихся нравственных качеств. На данном уроке уместно провести мини-дискуссию, предложив детям ответить на вопросы-суждения «*В каком случае человека называют двуликим?*», «*Вследствие чего двуличность считается отрицательной чертой характера человека?*».

Анализ на уроке образных выражений «*Соли и основания враждуют семьями*», «*Соли страдают водобоязнью*», «*Неметаллы ведут разбойный образ жизни, отнимая электроны*» и др. позволяет учащимся осознать свойства изучаемых химических элементов или их соединений (понятий).

Многие словесные образы, давая характеристику предмету познания на начальном этапе

его изучения, были эпитетами, а впоследствии обрели собственные существенные признаки и закрепились в науке в качестве понятий, называющих противоположные виды понятия по одному основанию деления, например:

положительный герой – *отрицательный* герой;

героическая былина – *бытовая* былина;

самостоятельные части речи – *служебные* части речи;

страдательное причастие – *действительное* причастие;

захватническая война – *освободительная* война;

прямолинейное движение – *криволинейное* движение;

голосеменные растения – *покрытосеменные* растения;

живая клетка – *мертвая* клетка;

правильный многоугольник – *неправильный* многоугольник;

тупой угол – *острый* угол;

прямая задача – *обратная* задача;

линейное уравнение – *квадратное уравнение*.

Выявление противоположностей (понятий, словесных образов) – прием, используемый в системе СДО и как выход на диалектическую логику (закон единства и борьбы противоположностей), позволяющий учащимся совершить на уроке шаги вхождения в культуру мышления – *найти противоположности, выявить между ними противоречие и разрешить его* (карточка № 4).

Логический прием сравнения противоположных понятий-образов также успешно применяется на уроках посредством карточки №3, обеспечивающей возможность формулировать суждения, вскрывающие общие, особенные и единичные признаки изучаемых понятий.

Применение карточки № 5 (категории философии) создает условия для выведения учащихся на высшую ступень обобщения сознания – философию. А овладение учащимися карточкой № 6 (умозаключение) позволяет развить умение выражать мысль, отвечать на вопрос-суждение с помощью умозаключений на основе дедукции (от общего к частному), индукции (от частного к общему) и по аналогии.

Освоение учителем структуры описанного инструментария и алгоритма его разработки осуществляется на курсах повышения квалификации по программе «Теория и технология Способа диалектического обучения», где предусмотрена система занятий по овладению учителем приемами создания для уроков заданий, нацеленных на выявление учащимися сущности изучаемых понятий, их взаимосвязи со словесными образами.

Компетентность учителя в данной области обогащает как содержание урока, так и формы его проведения, что в свою очередь обеспечивает повышение качества знаний учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмус В.Ф. *Логика* [Текст] / В.Ф. Асмус / АН СССР; Институт философии. – М.: Госполитиздат, 1947. – 397 с.
2. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся* [Текст] / Под ред. И.С. Якиманской; Научн.-иссл. инст. общей и педаг. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
3. Войшвилло Е.К. *Логика* [Текст]: учебник для вузов. / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.
4. Глинкина Г.В. *Способ диалектического обучения. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний* [Текст]: монография / Г.В. Глинкина, В.Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2010. – 232 с.
5. Гончарук А.И. *Руководство по составлению сборника словесных образов* [Текст] / А.И. Гончарук. – Красноярск: КВКУРЭ ПВО, 1994. м 26 с.
6. Зорина В.Л. *Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения* [Текст]: монография / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
7. Иванов, В.В. *Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем* [Текст] / В.В. Иванов. – М.: Наука, 1978. – 184 с.
8. Копнин П.В. *Диалектика, логика, наука* [Текст] / П.В. Копнин / Академия наук СССР; Институт философии. – М.: Наука, 1973. – 464 с.

9. Митин М.Б. *Проблема материального и идеального в свете диалектического материализма* [Текст] / М.Б. Митин // *Философские вопросы физиологии высш. нервн. деятельности и психологии* / АН СССР; Инст. философии. – М.: Изд. АН СССР, 1963. – 772 с. – С.13–34.
10. Михайлова И.Б. *Чувственное отражение в современном научном познании* [Текст] / И.Б. Михальская. – М.: Мысль, 1972. – 280 с.
11. *Общая психология: Курс лекций* [Текст] / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 448 с.
12. Прибрам К. *Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии* [Текст] / К. Прибрам / пер. с англ. Н.Н. Даниловой и Е.Д. Хомской; под ред. и с предисл. действит. чл. АПН СССР А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.
13. Спрингер С. *Левый мозг, правый мозг: Асимметрия мозга* [Текст] / С. Спрингер, Г. Дейч / пер. с англ. к. биол. н. А.Н. Чепковой. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
14. Уемов, А.И. *Истина и пути ее познания* [Текст] / А.И. Уемов. – М.: Политиздат, 1975. – 88 с.
15. Уфимцева А.А. *Типы словесных знаков* [Текст] / А.А. Уфимцева; Академия наук СССР; Инст-т языкознания. – М.: Наука, 1974. – 206 с.
16. *Язык и мышление* [Текст] / АН СССР; Институт языкознания / отв. ред. чл.-корр. АН СССР Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1967. – 312 с.

Об авторе

Глинкина Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, КГАОУ ДПО(ПК)С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКЕ ЕДИНСТВА ОЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ И САМООЦЕНКИ УЧАЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

М.И. Ковель

В традиционной школе урок, как правило, начинается с опроса учащихся, при этом учитель успевает оценить не более 6-7 учащихся, поскольку необходимо оставить время на изучение нового материала и его закрепление, да еще надо успеть записать домашнее задание. После изучения всей темы учитель обычно проводит контрольную работу или зачет, в современной школе появилась новая форма контроля (или хорошо забытая старая) – задания в тестовой форме, поскольку экзамены в формате ЕГЭ этого требуют. У большинства учителей универсальной формой изучения нового материала является изложение его в готовом виде, а основная форма контроля знаний, умений – случайные вызовы к доске, что неэффективно.

Согласно взглядам Звонникова В.И., формированию навыков самоконтроля (самооценки) в

значительной степени препятствуют авторитарные методы проведения проверок, когда ведущая роль в контроле принадлежит преподавателю, а подчиненная и пассивная отводится ученику [2, с. 15]. С этим нельзя не согласиться, поскольку учитель и ученик чаще всего находятся по разные стороны оценки (опозиция), т.к. учитель выставляет оценку авторитарно, без опоры на четкие критерии и требования. Ученик, не соглашаясь с оценкой, пытается «бороться» с несправедливостью, упрекая учителя в предвзятом отношении, неспособности обосновать оценку. Приходим к выводу, что реализация на уроке единства оценки учителя и самооценки учащегося является актуальной проблемой в современном учебном процессе.

Как показывают результаты исследования, проведенного в школах Красноярского края, современные ученики (это касается учащихся

как среднего, так и старшего звена) могут просчитать, когда его могут приблизительно спросить, поэтому к урокам они готовятся порой несистематически, так как сегодня их спросили и можно несколько уроков отдохнуть. Между учителем и учащимися возникает монотонность действий общения. Очень часто оценка, выставляемая учителем на уроке, не всегда является объективной, поскольку учитель не объясняет учащимся, по каким критериям оценивается работа ученика, да и учитывается порой отдельно взятая работа, выполненная учеником у доски, например, решение задачи или пересказ параграфа, либо ответ на вопрос учителя.

Работа ученика в течение всего урока учителем в большинстве своем не учитывается, а ведь ребенок (ученик), будь он в первом классе или в одиннадцатом, должен знать, каким образом он потрудился на уроке и как его оценили.

Проведенное анкетирование среди учащихся вторых, третьих, пятых и девярых классов, а также учителей позволило сделать некоторые выводы:

- оценивают каждого учащегося по предмету на каждом уроке 50% учителей, 34% – по необходимости, 16% – после изучения всей темы;
- самооценку используют регулярно лишь 25% учителей, 75% – эпизодически;
- оценку за работу хотят получать на каждом уроке 100% учащихся (2-3 классы), 98% (5-е классы), 96% (9 классы);
- учитель дает возможность оценивать свой труд регулярно 35,4% учащимся (2-3 классы), 45% (5 классы), 21% (9 классы);
- учитель дает возможность оценивать свой труд иногда 62,6% (2-3 классы), 55% (5 классы), 73,2% (9 классы).

Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что учитель не доверяет процесс оценивания ученику (все старается делать сам на уроке: объяснить новый материал, провести опрос, контроль и учет знаний учащихся), поскольку боится, что ученик может завышать самооценку, и тогда в журнал будут выставлены необъективные (неадекватные) оценки.

Как полагает Абасов З.А., «внешний со стороны учителя контроль и оценка препятствуют формированию такого компонента учебной деятельности школьников, как самоконтроль и самооценка. Формирование самоконтроля и самооценки блокируется не контролем и оценкой как таковой, а тем, что учителя ограничиваются оценкой знаний учащихся и не переходят от внешней оценки к внутренней оценке – самооценке» [1, с. 30].

Принятый новый Госстандарт для начальной школы сегодня требует от ученика умения кон-

тролировать и оценивать свои учебные действия и их результат: «...младшему школьнику должны быть предоставлены условия для развития рефлексии – способности осознать и оценивать свои мысли и действия как бы со стороны, соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять свое знание и незнание и др. Способность к рефлексии – важнейшее качество, определяющее социальную роль ребенка как ученика, школьника, направленность на саморазвитие» [6, с. 6].

Разрешить данную задачу в учебном процессе помогает способ диалектического обучения (авторы: Зорина В.Л., Гончарук А.И., патентное свидетельство № 126 Международного центра педагогического изобретательства от 29.03.1996 г), поскольку теория и технология способа направлена на развитие у учащихся такого важного компонента, как самооценка [3, с. 151]. Учитель, работающий по данной технологии, учит своих воспитанников уже с первого класса объективной самооценке. Ученик на уроке из пассивного слушателя становится первооткрывателем знаний, помощником учителя, так как изучение нового материала происходит на основе выведения новых понятий, а задания, выполненные каждым учеником, оцениваются им самим на основе разработанных в теории и технологии СДО критериев оценки. Важно уже в начальной школе формировать самостоятельность и активность учащихся в оценке своей деятельности. Учащиеся знакомятся с критериями оценки уже на первых уроках в первом классе, учатся оценивать свои знания, умения, а также работать в качестве арбитра. Если в начальной школе учет и контроль работы каждого учащегося, а также их активности выполняет арбитр в небольшой группе (4-5 учащихся), то в средней школе и старшей он может учитывать труд учащихся одного ряда (тогда в классе работают три арбитра, координатора), может вести учет работы всех учеников в классе. Таким образом у учащихся формируется умение вести учет и контроль на уроке.

Научиться адекватно себя оценивать – важное свойство человека. Современная школа должна быть направлена на формирование гармоничной личности, а это значит, что необходимо в каждом ученике развивать как когнитивную, так и эмоциональную сторону самооценки. Когнитивный компонент самооценки – это отношение ученика к своим знаниям, а эмоциональный компонент – отношение к себе как личности.

В каком случае самооценка ученика будет объективной (адекватной)? Каким образом учитель, работающий в системе теории и технологии способа диалектического обучения, форми-

рует у учащихся адекватную самооценку? Каким образом учащиеся оценивают себя на уроке?

По мнению авторов способа диалектического обучения, труд каждого ученика на уроке должен быть оценен, при этом оценка должна быть объективной. Поэтому ни одна операция труда, выполненная учениками на уроке, не теряется из вида учителя, а учитывается, т.е. на уроке применяется по сути своей рейтинговая система оценки знаний учащихся. В теории и технологии СДО она называется материализованной самооценкой, под которой понимается введение в образовательный процесс рейтинговой системы: каждая операция труда «стоит» определенное количество баллов. Материализованная самооценка проявляется в заявке на оценку, и позволяет каждому учащемуся без посредничества учителя на любом этапе обучения определить объем своих знаний посредством критериев оценки [3, с. 52, 96].

Способ диалектического обучения предусматривает использование на уроке мыслительной состоятельности. Для этого учитель в начале урока объявляет заявку на оценку, например:

«5» – 22 балла и более;

«4» – 16–21 балл;

«3» – 11–15 баллов.

Учащиеся определяют для себя, какой планки они желают сегодня достичь, и на полях в тетради записывают свой предполагаемый результат. Ученик в начале урока ставит перед собой цель работать на определенном уровне оценки, что проявляется в самопринуждении быть активным, внимательным, выполнять все задания и др. Заявка на оценку как один из компонентов урока рассчитывается к каждому уроку и зависит от темы урока, типа учебного занятия, системы заданий и их трудоемкости, количества учащихся в классе. Заявка на оценку (это еще не оценка, а всего лишь заявка на нее) в ходе проведения учебного занятия подвергается количественным и качественным изменениям [5, с. 16]. Таким образом, заявка на оценку позволяет, с одной стороны, повысить мотивацию и активность учащихся на уроке, а с другой стороны, — формирует объективную самооценку (возможность осуществить самоконтроль) и побуждает их (учащихся) к безграничному обогащению знаниями, к самообразованию и самовоспитанию, т.е. заявка уничтожает формализм, как в оценке труда обучаемых, так и самого преподавателя [4, с. 8].

Учитель, разрабатывая задания к уроку, просчитывает их трудоемкость, чтобы затем правильно рассчитать заявку на оценку. Трудоемкость учебных заданий – показатель, характеризующий затраты интеллектуальной, физи-

ческой и нервной энергии ученика и времени на выполнение какого-либо задания и выражающийся определенным количеством баллов. Поэтому очень важно, чтобы учитель в совершенстве овладел приемами определения трудоемкости предлагаемых учащимся вопросов, заданий, а также времени, отводимого на их выполнение. Профессиональная компетентность учителя в данной области формируется на курсах повышения квалификации по теме «Теория и технология способа диалектического обучения».

Прежде, чем учитель передаст функции учета и контроля своим учащимся на уроке, он знакомит своих воспитанников с критериями оценки в системе способа, и объясняет, в каком случае ученик может получить максимальное количество баллов при выполнении того или иного задания на уроке, а в каком – минимальное (возможно и нулевое, если задание выполнено неверно). Учащиеся на уроке сначала выполняют задание (или задания) индивидуально, а затем, объединившись в группы (этап простой кооперации), обсуждают варианты ответов, приходят к общему мнению, выбирают от группы выступающего, который защищает у доски результаты обсуждения (этап сложной кооперации). Все остальные учащиеся внимательно слушают, дополняют, возражают, если не согласны с ответом выступающего, доказывают правильность своих суждений. Учащиеся других групп могут задать отвечающему у доски проблемные вопросы, на которые он отвечает (если ответ не знает, то может обратиться к группе).

После выступления групп проводится самооценка, т.е. ученик сверяет свою работу, выполненную им самостоятельно на этапе индивидуального труда, с представленным вариантом и фиксирует набранное им количество баллов в соответствии с критериями, указанными учителем к данному заданию. В течение всего урока каждый ученик ведет учет своего труда, а арбитр (или арбитры) ведут учет и контроль работы всех учащихся в классе, а также их активность. На доске учитель или ученик ведет экран активности в виде таблицы, в которой указывается суммарное количество баллов, набранное на разных этапах занятия. В конце урока подсчитывается общее количество баллов, набранных каждой группой или отдельным рядом, и самая активная группа, т.е. самые активные участники этой группы, поощряются дополнительными баллами за работу. Все заработанные баллы учениками суммируются, и в конце урока выставляется оценка согласно заявке на оценку.

Таким образом, учитель формирует у учащихся умение самостоятельно себя оценивать,

т.е. адекватную самооценку. Учащиеся, работающие в системе способа диалектического обучения, на любом этапе урока могут определить объем своих знаний, поскольку владеют критериями оценки. Если в современной школе оценивание на уроке представляет собой единство внешнего оценивания (учителем) и внутреннего (самооценка), то разрешается одно из главных противоречий учебного процесса — между необъективной оценкой, выставляемой учителем, и объективной (материализованной, а значит критериальной) самооценкой учащегося.

СПСИОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов З.А. От оценки учителя – к самооценке ученика [Текст] // З.А. Абасов // Директор школы – 1999. – № 2. – С. 63-71.
2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // В.И. Звонников, М.Б. Чельщикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Зорина В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического

обучения. [Текст] / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев. – Красноярск: Сиб ГТУ, 2001. – 160 с.

4. Ковель М.И. Диалектика учебного процесса. Модуль «Оценка и самооценка в учебном процессе»: учебное пособие к профессиональной образовательной программе «Диалектика учебного процесса» для слушателей системы основного и дополнительного профессионального педагогического образования [Текст] / М.И. Ковель, В.Л. Зорина, Г.В. Глинкина. – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 180 с.

5. Ковель М.И. Личность и самооценка в учебном процессе [Текст] / М.И. Ковель, В.Л. Зорина // Образование и наука. – Приложение № 4, 2006. – С.15–17.

6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. [Текст] – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 317 с. – (Стандарты второго поколения).

Об авторе

Ковель Марина Ивановна – методист центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», КГАОУ ДПО(ПК)С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Л.А. Кольванова

Сегодня проблема безопасности России и ее граждан приобрела ключевое, решающее значение. Происходящие изменения в обществе, в частности переход к новой системе социально – экономических отношений, его непосредственное влияние на повседневную жизнь человека, с одной стороны, создают качественно новые альтернативы и возможности выбора жизненного пути, с другой – оказывают воздействие, вызывающее у многих людей дезориентацию в современной социальной ситуации, негативно отражаются на планах, целях и качестве жизни, повышают психическую напряженность и приводят к ухудшению социального здоровья общества. Все эти факторы по отдельности и в совокупности лишают общество такой важной характеристики, как безопасность [1].

В Законе РФ «О безопасности» от 5.03.1992 г. № 2446-1 понятие «безопасность» определяется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз». Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение

которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

По мнению И.А. Бaeвой, безопасность как состояние сохранности, надежности предполагает поддержание определенного баланса между негативным воздействием на субъект окружающей его среды и его способностью преодолеть это воздействие либо собственными ресурсами, либо при помощи соответствующих, специально для этого созданных органов или механизмов. М.Ю. Зеленков утверждает, что безопасность интерпретируется как свойство системы, включающая в себя потенциальные жертвы и угрозы для них. Она обеспечивается стабильностью, устойчивостью, живучестью жертвы и использованием ею следующих методов: уклонение, защита либо уничтожение источников опасности, угроз и вызовов. Под устойчивостью подразумевается способность нормально функционировать при возмущениях; под стабильностью – совокупность устойчивостей к длительно действующим возмущающим факторам, а под живучестью – способность

систем сохранять функционирование в условиях целенаправленного противодействия [2].

Общественная практика свидетельствует, что слабость системы безопасности оборачивается огромными бедами и несчастьями, ведущими к человеческим жертвам, значительным материальным и нравственным издержкам, что государство, общество, конкретный человек, не заботящиеся о своей безопасности, оказываются нежизнеспособными. Все это предопределяет настоятельную необходимость и актуальность постановки и решения проблемы обеспечения безопасности на научной основе с учетом ее сложности и многогранности. Ведущая роль при этом принадлежит системе образования, ответственной за эффективное формирование духовно-нравственного, интеллектуального, психически и физически развитого молодого поколения страны.

Образовательная среда, по утверждению И.А. Баевой, есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение; психологическая сущность этой реальности – совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

В связи с чем, в образовательном процессе возникла необходимость моделирования и проектирования такой образовательной среды, где личность бы востребовалась и свободно функционировала, где все участники чувствовали защищенность и удовлетворенность своих основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психически здоровой личность может быть только в определенных условиях, одним из которых является психологическая безопасность образовательной среды.

Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

По многочисленным исследованиям ученых И.А. Баевой, С.Л. Братченко, Е.В. Бурмистровой, Е.Б.Лактионовой, Н.Г. Рассохи и др. для

обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого – не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия;

- принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие;

- принцип социально-педагогической умелости, позволяющий моделировать психологическую безопасность учебно-воспитательной среды образовательного учреждения.

В условиях настоящего времени, в котором широко распространены насилие, жестокость и безразличие, воспитание молодежи безопасного типа поведения становится одной из первейших задач современного образовательного процесса.

В ходе формирования личности уже на ранней стадии ее развития под влиянием социальных и культурных факторов, в том числе педагогических и иных воздействий (со стороны окружающих людей, преподавателей), проявляются основные тенденции [4]:

- формирование личности, склонной к саморазрушению, у которой не только отсутствует мотивация к безопасному поведению, но и имеется противоположная, проявляющаяся в готовности к целенаправленному созданию опасных ситуаций либо в неосознанном влечении к вредным действиям. Такая личность тянется к повышенному риску, ведет нездоровый образ жизни, сама постоянно создает опасные ситуации;

- формирование чрезмерного стремления к безопасности, желания всецело контролировать события, полностью исключить риск попадания в опасные ситуации. Человек с такими качествами личности может оказаться излишне осторожным и предусмотрительным. Крайнее выражение данной тенденции проявляется в нерешительности, боязливости и трусости;

- готовность обеспечить свою личную безопасность и безопасность окружающих людей в соответствии со сложившейся ситуацией. Этот тип мотивации выражается в рациональном преодолении возможных опасностей и формируется под влиянием воспитания, основанного на постепенном расширении зоны самостоятельности и ответственности человека.

Существенную роль в реализации вышеизложенных задач отводится среднему профессиональному образованию.

В связи с чем, ряд документов Минобразования и науки РФ (приказ Министерства образования РФ от 15.02.05 № 40, «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001) [5] и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [3]) определили необходимость разработки ГОС ВПО третьего поколения, где цель профессионального образования соотносится с формированием ключевых компетенций содержания и результата обучения, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса.

Самарская область является крупнейшим образовательным центром Поволжья и характеризуется высоким уровнем инфраструктурной обеспеченности. По данным Министерства экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области, профессиональной подготовкой специалистов и квалифицированных кадров занимаются 37 учреждений начального, 84 среднего (в т.ч. негосударственных), в которых обучаются, соответственно, 27,2 и 62 тыс.чел. Численность учащихся начального профессионального образования составляет 86 чел. на 10 тыс. человек, что ниже среднероссийского уровня. В системе среднего профессионального образования численность студентов на 10 тыс. человек (192 чел.) превышает среднероссийский уровень (177 чел.), по этому показателю регион занимает 32 место в РФ и 11 место в ПФО.

Особую важность вопросы психолого-педагогического характера приобретают в профессиональном образовании студентов, являясь основами безопасности жизнедеятельности будущих специалистов.

Компонентами психолого-педагогической подготовки в области безопасности жизнедеятельности выступают следующие элементы:

- развитие системы знаний, умений и навыков безопасного поведения в обществе;
- воспитание характера и личностных качеств, способствующих предупреждению и преодолению опасных ситуаций;
- психологическая подготовка к безопасному поведению;
- физическая подготовка к действиям в экстремальных ситуациях, необходимая для развития физических качеств, обеспечивающих активность действий человека и адекватность его реакций на опасности и ЧС.

Все вышеизложенное и обусловило актуальность темы исследования «Психолого-педагогические основы безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке

студентов медицинского колледжа». Исследования осуществлялись на базе государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Кинель-Черкасского медицинского колледжа (далее ГОУ СПО КЧМК) Самарской области.

Колледж является государственным образовательным учреждением среднего профессионального образования, осуществляющим свою деятельность в системе образования и здравоохранения РФ с целью подготовки специалистов среднего звена, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Основные профессиональные образовательные программы по специальностям разработаны на основании Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям:

- 060101.52 «Лечебное дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Фельдшер» (повышенный уровень) – 3 года 10 месяцев;

- 060109.51 «Сестринское дело» на базе основного общего образования, квалификация «Медицинская сестра» (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев;

- 060109.51 «Сестринское дело» на базе среднего (полного) общего образования, квалификация «Медицинская сестра по массажу» (базовый уровень) – 2 года 10 месяцев.

Образовательный процесс колледжа включает в себя теоретическое и производственное обучение, учебную, производственную (профессиональную), преддипломную практику и воспитательную работу с обучающимися.

В исследовании участвовали студенты и преподаватели (320). Проведенные нами исследования позволили выделить в качестве значимого показателя психологической безопасности образовательной среды отношение к ней – позитивное, нейтральное или отрицательное. Отношение к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для субъектов учебно-воспитательного процесса (преподавателей, студентов, родителей). Результат тестирования студентов и преподавателей показал, что позитивно к образовательной среде относятся 56% обучающихся и 70% преподавателей, нейтрально – 37% и 28% и отрицательно – 7% и 2% соответственно. Это говорит о том, что у студентов и у преподавателей психологическая безопасность образовательного процесса играет существенную роль, что свидетельствует о наличии позитивного к нему отношения.

Важным показателем психологической безопасности образовательной среды выступает

удовлетворенность ее участников основными характеристиками взаимодействия в ней. Удовлетворенность средовыми характеристиками является инструментом сохранения психологической безопасности образовательной среды медицинского колледжа.

Как показал результат исследования, направленный на выявление значимых характеристик образовательной среды колледжа и удовлетворенность ими студентов, ранжирование имеет следующий вид: взаимоотношения с однокурсниками (1 место), с преподавателями (2 место), уважительное отношение (3 место), возможность обратиться за помощью (4 место), учет личных проблем и затруднений (5 место). Таким образом, результат ранжирования позволил выявить приоритетные направления формирования психологически безопасной образовательной среды, побуждающей к развитию личности безопасного типа поведения.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой является такая среда, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней и высокий уровень удовлетворенности ее характеристиками, что

выступает средством формирования профессиональных знаний, умений и навыков студентов медицинского колледжа в сфере безопасности жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А., Бурмистрова Е.В., Лактионова Е.Б., Рассоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006.
2. Зеленков М.Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке. М., 2002.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. (http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html).
4. Михайлов Л.А., Губанов В.М., Соломин В.П. и др. Безопасность жизнедеятельности: учебник для студентов высших учебных заведений; под ред. Михайлова Л.А. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. (<http://cebe.sib.ru/doc2.zip>).

Об авторе

Колыванова Лариса Александровна – учитель биологии, МОУ «СОШ № 166», г. Самара.

ПРИНЦИП ВЫБОРА ПРЕЕМСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Д.В. Легенчук, Е.А. Легенчук

В общепринятом смысле термин «технология» употребляется применительно к производству (химическому, машиностроительному и т.д.) и связывается со способами воздействия на сырье, материалы с целью получения продукции. Но технология – это термин, обогащающий учение об искусстве, мастерстве, умениях. Поиски ученых и практиков единого подхода, способного синтезировать, интегрировать широкое разнообразие форм и методов, моделей учебного процесса, привели к изучению возможностей конструирования учебного процесса.

Связь технологии с образованием указывает на гуманизацию технологического подхода, реализация которого направлена на изменение личности (обучение, воспитание).

В.М. Шепель определяет технологию как продуманную систему («как» и «каким образом») воплощения цели в конкретном виде продукции. Педагогические технологии он относит к человеческим технологиям, которые отличает:

- большая наукоемкость, так как они предполагают использование огромного объема информации, касающейся человека, условий его жизнедеятельности и т.д.;

- трудоемкость алгоритмирования: низкий коэффициент гарантированно носит достижение замысла (что обусловлено противоречивостью и уникальностью объекта, так как он подвержен воздействию множества внутренних и внешних факторов);

- это особый вид профессиональной деятельности (предполагается, что педагог должен обладать незаурядным интеллектом, обостренной потребностью в общении с людьми, развитой интуицией, коммуникабельностью, эмпатией).

Чтобы некая система методов обучения могла быть признана технологией, то есть однозначно и оптимально работала на формирование определенного качества, необходимо:

- четко определить это качество со всеми его параметрами и проявлениями, описать способы выявления этого качества, то есть задать систему индикаторов;

- подробно представить весь педагогический процесс (включая систему методов и условий их применения);

- разработать методику диагностики интенсивности проявления формируемого качества.

Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме педагогических технологий, показал, что, несмотря на имеющиеся технологии обучения (конкретное обучение, диалоговое обучение, новые информационные технологии, программное обучение, проблемное и т.д.), ни одна из них в отдельности не может обеспечить достижение поставленной цели. Возникло противоречие между возрастающими требованиями практики к профессиональной подготовке специалистов и отсутствием в педагогической науке исследований по разработке целесообразных педагогических технологий, обеспечивающих эту подготовку.

В отечественной педагогической литературе термин «педагогическая технология» появился в 70-е годы в связи с массовым внедрением технических средств обучения в образовательный процесс. Особое значение в процессе обучения придавалось установлению точных учебных целей и последовательной поэтапной процедуре их достижения. В те годы технология обучения трактовалась как системное конструирование учебного процесса, исходя из заданных исходных образовательных средств, целей и содержания обучения. Но при таком подходе игнорировалась личность обучающегося. Этот недостаток смог преодолеть В.П. Беспалько, выдвинувший положение о том, что главное в педагогической технологии – это «описание – проектирование процесса формирования личности обучающегося, которое гарантирует педагогический успех независимо от мастерства обучающегося». Постепенно уточнялись структурные компоненты педагогической технологии, сущность которой Н.Ф. Талызина свела к наиболее рациональным способам достижения поставленных учебных целей. При этом учебный процесс рассматривался как целостная система, в которой нельзя ограничиваться анализом отдельных составных ее частей.

Появившиеся работы В.И. Богомолова, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина и др. отражали в основном анализ зарубежного опыта использования педагогических технологий. Ученые В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, М.В. Суворова и др. рассматривают понятие «педагогическая технология» в тесной связи с понятиями «учебная технология», «педагогическая техника».

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию,

организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Б.В. Горячев пытался показать отличие понятия «учебная технология» от «педагогическая технология»: педагогическая технология – очень широкое понятие, оно включает в себя и учебную технологию, и технологию воспитания. Автор отметил два взаимосвязанных направления: технология преподавания и технология учения.

М.В. Кларин связывает специфику педагогической технологии с конструированием и осуществлением «такого учебного процесса, который должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс». Автор выделяет ряд компонентов технологического подхода к обучению:

- постановка целей и их уточнение как первоочередная задача работы обучающегося;
- строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели;
- ориентация учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Ключевым моментом в технологическом построении учебного процесса является, по мнению М.В. Кларина, последовательная ориентация на четко определенные цели.

В.П. Беспалько глубинный смысл педагогической технологии видит в следующем:

- сведение к минимуму технологических экстремов в практике преподавания и перевод его на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего его воспроизведения;
- зависимость проекта учебно-воспитательного процесса от структуры и содержания учебно-познавательной деятельности самого обучающегося;

- выделение целеобразования в педагогической технологии как центральной проблемы, когда цель рассматривается в двух аспектах:

- 1) диагностическое целеобразование и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала;

- 2) развитие личности в целом;

- 3) проектирование целостного учебно-воспитательного процесса, т.е. создание проекта определенной педагогической системы, все элементы которой гармонично взаимодействуют.

Г.К. Селевко считает, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность цели, содержания и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Дидактическое конструирование технологии предполагает соблюдение следующих основных этапов:

- выбор и обоснование основной идеи (философии) педагогической технологии;

- анализ будущей деятельности обучающихся;

- разработка целевой концепции технологии и иерархической систематизации учебных ролей;

- проектирование собственно содержания обучения;

- интеграция содержания, методов и форм на каждой ступени обучения;

- конструирование системы средств реализации технологии в учебном процессе;

- разработка системы контроля и оценки учебных достижений;

- апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса.

В.П. Беспалько и М.В. Кларин в качестве основополагающего момента технологического подхода определяют целеполагание. Но М.В.

Кларин останавливается на том уровне постановки целей, который соответствует учебному предмету (курсу) и его тематическим разделам, что позволяет применить технологический подход к конструированию учебного процесса. Автор отмечает, что конкретизации целей учебного предмета проводится в два этапа: на первом выделяются цели курса, на втором – цели текущей, повседневной учебной деятельности. Постановка цели определяется обучающим в связи с задачами преподаваемого курса, предмета.

М.В. Кларин считает, что способ постановки целей, которые предполагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели формируются через результаты, выраженные в действиях обучающихся. Автор также обозначает результат «как определенный сдвиг в развитии обучающегося, который находит отражение в той или иной его деятельности». Основной последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь процесс обучения.

В работе В.П. Беспалько представлена модель целеобразования учебно-воспитательного процесса. Автором выдвигается принцип «диагностической целенаправленности: необходимость для осуществления реальной педагогической технологии такой постановки целей обучения и воспитания, которая допускала бы объективный и однозначный контроль степени достижения цели». Он выделяет три уровня целеобразования:

- глобальный, связанный с переосмыслением общественно-государственного заказа и построения модели личности;

- этапный, предполагающий дифференциацию глобальной цели по этапам цели;

- оперативный, состоящий в формировании цели изучения отдельных предметов.

На уровне целеобразования взаимодействие проявляется уже в том, что педагог исходит не только из целей воспитания, определенных социальным заказом, но и учитывает возможное соответствие и несоответствие личностных целей с поставленными. В контексте нашего исследования основанием для целеобразования является информация об учебно-познавательной деятельности студентов университета.

Мы рассмотрели большое количество определений понятия «педагогическая технология». Они неоднозначны, иногда даже противоречивы. В нашей работе мы будем придерживаться определения педагогической технологии, предложенное М.А. Весной: «Педагогическая технология – это комплексный, полисистемный способ анализа субъективных (личностных,

межличностных, внутригрупповых, межгрупповых ценностно-ориентационных отношений субъектов образовательной деятельности) и объективных (цели, задачи, содержание, принципы, формы и методы преподавания, обучения и учения) факторов, которые являются рефлексивными средствами оценки педагогической ситуации (педагогического факта), педагогического проектирования, отправными моментами реализации плана, обобщения, систематизации полученного результата и основой для последующего прогнозирования развития образовательного процесса, организации студенческого сообщества». С позиций выбранного нами методологического принципа теоретического и экспериментального исследования технология может быть определена как способ получения положительного педагогического результата, заданного нормами обучающих программ, в условиях, адекватных целям образования на основе коэволюционной деятельности преподавателя и студентов.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для эффективного решения задач, связанных с подготовкой студентов экономического вуза к предпринимательской деятельности, очень важно осуществлять систематическую диагностику уровня их подготовленности к выполнению данного вида деятельности. Как показала практика, это возможно при определении основных критериев и показателей, а также системы диагностических методов.

При определении основных критериев и показателей уровня подготовленности студентов экономического факультета, обучающихся по специальности «Менеджмент организации», мы опирались на следующие положения: на квалификационную характеристику менеджера; на психологическую концепцию профессионализма, разработанную А.К. Марковой [4]; на материалы исследований зарубежных и отечественных ученых по различным аспектам проблемы «Психология личностных качеств и успех в предпринимательской деятельности».

Проведенный анализ материалов исследований отечественных ученых помог нам определить критерии, позволяющие выявить уровень подготовленности будущих экономистов и

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
2. Весна М.А. *Новая таксономия целей учебно-познавательной деятельности в университете//Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: Сб. науч. тр. Курган: Изд.-во Курганского гос. ун-та, 2000.- С.23-29.*
3. Кларин М.Е. *Новые технологии в учебном процессе*. - М.: Знание, 1989. - С. 80.
4. Легенчук Д.В. *Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: Монография.-Курган, 2008. - С.25-50.*
5. Селевко П.К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. - М.: Народное образование, 1998. - С. 256.

Об авторах

Легенчук Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган.

Легенчук Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган.

Е.В. Максимов

менеджеров к предпринимательской деятельности. Основными из них, на наш взгляд, являются: мотивационный, когнитивный, операциональный и личностный. Каждый из них может быть конкретизирован набором показателей. Так, например, мотивационный критерий включает в себя следующие показатели: наличие соответствующих мотивов, потребностей и цели; понимание значимости предпринимательской деятельности для самого себя и общества; мировоззренческие взгляды предпринимателя; его намерения и отношение к бизнесу; профессиональные ожидания от предпринимательской деятельности; позиция предпринимателя по отношению к самому себе (признание себя как предпринимателя, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию как будущей профессионалом и т.д.) и др.

Когнитивный критерий содержит в себе следующие показатели: полнота, глубина, прочность и систематизированность знаний о социально-экономической и общественно-политической обстановке в стране и в сфере профессиональной, в т.ч. и предпринимательской, деятельности, ее специфике и основных

тенденциях развития; задач, поставленных обществом и государством перед малым и средним бизнесом; о требованиях данного вида трудовой деятельности к человеку ее избравшему; специальные знания об особенностях предпринимательской деятельности, психологии взаимодействия предпринимателя с коллегами по работе, клиентами, инвесторами и т.п., об основах успешности предпринимательской деятельности и эффективного руководства бизнес-процессами; об общечеловеческих ценностях, профессионально-этических нормах и правилах общения и поведения; способность и готовность к дальнейшему самообразованию и др.

Операциональный критерий объединяет следующие показатели: наличие как общепрофессиональных умений и навыков (определять стратегические цели деятельности и организовывать их реализацию; анализировать эффективность осуществляемой деятельности; осуществлять распределение функциональных полномочий и ответственности; разрабатывать систему текущего и оперативного контроля; управлять коллективом и активизировать персонал в процессе решения поставленных задач и т.д.; владеет методами и приемами прогнозирования изменений в процессах, происходящих во внешних и внутренних средах хозяйствующего субъекта и т.д.), так и специальных:

- использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе (например, для повышения эффективности рекламы);
- применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности;
- находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях;
- применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности;
- выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивации и контроль);
- применять основы тайм- и стресс-менеджмента в своей деятельности и др.

Личностный критерий может быть наполнен показателями нравственно-волевого и эмоционально-чувственного содержания (трудолюбие, организованность, упорство, решительность, смелость, стремительность, коммуникабельность, внутренняя свобода и чувство собственного достоинства, самодисциплина, самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, энергичность и настойчивость, исполнительность, выдержка и самообладание, способность и готовность к риску и др.).

Характеристики уровней подготовленности будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности отражены в табл. 1.

Таблица 1

Общая характеристика уровней подготовленности студентов экономического факультета вуза к предпринимательской деятельности

Уровни	Характеристика уровня
Низкий	<p>1. Мотивационный критерий: практически отсутствуют мотивы и потребности в осуществлении предпринимательской деятельности; слабо осознается роль и место предпринимательства в социально-экономическом развитии общества и человека, организующего свой бизнес; при достаточном уровне развития общемировоззренческих взглядов и убеждений на труд и будущую профессиональную деятельность никак не проявляются его профессионально-деловые намерения и отношения к бизнесу; нет каких-либо ожиданий по удовлетворению своих материальных и моральных потребностей за счет получения прибыли от своего бизнеса; занимает нейтральную позицию к себе самому как будущему владельцу фирмы, хотя налицо стремление к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию как будущего экономиста и менеджера.</p> <p>2. Когнитивный критерий: имеются: достаточно прочные и полные знания о социально-экономической и общественно-политической обстановке в стране, но они не достаточны по отношению к сфере предпринимательства и бизнеса; хорошие знания о будущей профессиональной деятельности и требованиях профессии к человеку, ее избравшему, но не знает о задачах, поставленных обществом и государством перед малым и средним бизнесом, особенностях предпринимательской деятельности и личностных качествах современного бизнесмена, психологических основах взаимодействия предпринимателя с партнерами, клиентами, инвесторами, эффективного руководства бизнес-процессами и др.</p> <p>3. Операциональный критерий: наличие определенного набора общепрофессиональных умений и навыков (определять цель, планировать мероприятия по ее реализации, анализировать полученные результаты, распределять полномочия между отдельными членами коллектива, определять методы и осуществлять контроль за ходом совместной деятельности и др.), но не владеет умениями и приемами определять свою</p>

Уровни	Характеристика уровня
Низкий	<p>«нишу» в мире бизнеса и стратегические цели в предпринимательской деятельности; не умеет находить психологические явления в деятельности предпринимателя; использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе (например, для повышения эффективности рекламы); применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности; находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях; применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности; выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивации и контроль); применять основы тайм- и стресс-менеджмента в своей деятельности и т.д.</p> <p>4. Личностный критерий: достаточно не плохо развиты такие качества, как: организованность, коммуникабельность, трудолюбие, чувство собственного достоинства, ответственность и исполнительность, слабо проявляются: смелость и стремительность, внутренняя свобода, энергичность и настойчивость, решительность, целеустремленность и практически никак не проявляются упорство, самостоятельность в принятии решений и их реализации, выдержка, способность и готовность к риску и т.д.</p>
Средний	<p>1. Мотивационный критерий: имеется желание создать после окончания вуза свое дело, но мотив и потребности осознаются смутно; есть определенное понимание роли малого и среднего бизнеса в дальнейшем социально-экономическом развитии общества, но не осознается его значимость непосредственно для себя; профессиональные ожидания практически не соотносятся с занятием бизнесом; плохо представляет себя руководителем какой-либо фирмы, офиса или малого предприятия; отношение к предпринимательской деятельности по-прежнему остается нейтральным, занимает по отношению к собственной предпринимательской деятельности выжидательную позицию и т.д.</p> <p>2. Когнитивный критерий: имеет определенное представление о структуре психики человека, личности, культуре и этики делового поведения; о роли предпринимателей в процессе исторического развития человечества; об основных видах предпринимательской деятельности; о содержании, целях и средствах общения как формы взаимодействия людей; но по-прежнему недостаточные знания об атрибутах предпринимателя и особенностях предпринимательской деятельности; о личностных качествах, способствующих и препятствующих успеху в бизнесе; практически не знаком с основами эффективного руководства бизнес-процессами, взаимодействия с инвесторами, клиентами, СМИ и т.д.</p> <p>3. Операционный критерий: имеется достаточно хорошо сформированные общепрофессиональные умения и навыки (определять цель, планировать мероприятия по ее реализации, анализировать полученные результаты, распределять полномочия между отдельными членами коллектива, определять методы и осуществлять контроль за ходом совместной деятельности и др.), но слабо владеет умениями определять свою «нишу» в мире бизнеса и стратегические цели в предпринимательской деятельности; практически не умеет находить психологические явления в деятельности предпринимателя; использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе (например, для повышения эффективности рекламы); применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности; находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях; применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности; выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивации и контроль); применять основы тайм- и стресс-менеджмента в своей деятельности и т.д.</p> <p>4. Личностный критерий: хорошо развиты такие качества, как: организованность, коммуникабельность, трудолюбие, чувство собственного достоинства, ответственность и исполнительность, проявляются в отдельных конкретных ситуациях: смелость и стремительность, внутренняя свобода, энергичность и настойчивость, решительность, целеустремленность; слабо (в отдельных конкретных ситуациях) проявляются упорство, самостоятельность в принятии решений и их реализации, выдержка; способность и готовность к риску никак не проявляются.</p>
Высокий	<p>1. Мотивационный критерий: хорошо диагностируемое наличие соответствующих мотивов, потребностей и цели; понимание значимости предпринимательской деятельности для самого себя и общества; мировоззренческие взгляды предпринимателя; его намерения и отношение к бизнесу; профессиональные ожидания тесно связаны с будущей предпринимательской деятельностью; позиция предпринимателя по отношению к самому себе четко выражена (видит себя как предпринимателя в будущем, имеется стремление к саморазвитию и самосовершенствованию как будущий профессионал – бизнесмен и т.д.) и др.</p> <p>2. Когнитивный критерий: имеются достаточно полные и прочные знания о социально-экономической и общественно-политической обстановке в стране и в сфере профессиональной, в т.ч. и предпринимательской, деятельности, ее специфике и основных тенденциях развития; задач, поставленных обществом и государством перед</p>

Уровни	Характеристика уровня
Высокий	<p>малым и средним бизнесом; о требованиях данного вида трудовой деятельности к человеку ее избравшему; проявляет в ходе учебных занятий хорошие знания об особенностях предпринимательской деятельности, основах психологии взаимодействия предпринимателя с коллегами по работе, клиентами, инвесторами и т.п., об условиях успешности предпринимательской деятельности и эффективного руководства бизнес-процессами; хорошо знает основные виды предпринимательской деятельности, атрибуты предпринимателя, структуру психики человека и ведущие мотивации предпринимательской деятельности, содержание, цели и средства общения как формы взаимодействия людей; личностные качества, способствующие и препятствующие успеху в бизнесе; основы эффективного руководства бизнес-процессами; составные элементы процесса продаж; основы делового этикета и др.; об общечеловеческих ценностях, профессионально-этических нормах и правилах общения и поведения; способность и готовность к дальнейшему самообразованию и др.</p> <p>3. Операциональный критерий: хорошо видна наличие как общепрофессиональных умений и навыков (определять стратегические цели деятельности и организовывать их реализацию; анализировать эффективность осуществляемой деятельности; осуществлять распределение функциональных полномочий и ответственности; разрабатывать систему текущего и оперативного контроля; управлять коллективом и активизировать персонал в процессе решения поставленных задач и т.д.; владеет методами и приемами прогнозирования изменений в процессах, происходящих во внешних и внутренних средах хозяйствующего субъекта и т.д.), так и специальных: использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе (например, для повышения эффективности рекламы); применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности; находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях; применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности; выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивации и контроль); применять основы тайм- и стресс-менеджмента в своей деятельности и др.</p> <p>4. Личностный критерий: он может быть охарактеризован наличием ярко выраженных показателей нравственно-волевого и эмоционально-чувственного содержания (трудолюбие, организованность, упорство, решительность, смелость, стремительность, коммуникабельность, внутренняя свобода и чувство собственного достоинства, самодисциплина, самостоятельность, дисциплинированность, ответственность и т.п.; целеустремленность, энергичность и настойчивость, выдержка и самообладание, готовность рисковать и т.п. проявляются чаще всего в предсказуемых ситуациях и не грозящих принести моральный или материальный ущерб. Налицо ярко выраженное стремление лучше познать себя и самосовершенствоваться.</p>

Таким образом, изучение научной литературы и наше собственное исследование позволило нам выделить три уровня (низкий, средний, высокий) подготовленности будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности и определить следующие основные критерии: мотивационный, когнитивный, операциональный и личностный. Каждый из них имеет определенный набор показателей, позволяющих более точно охарактеризовать тот или иной уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт ВПО. – М., 2000. – 41 с.
2. Карпов А.В. Психология труда / А. В. Карпов и др. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
3. Колинченко И.А. Психология предпринимательства /

И.А. Колинченко. – Росто-на-Дону : Феникс, 2010. – 179 с.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 310 с.

5. Психология предпринимательства: хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 786 с.

6. Роцин С.К. Психология успешного предпринимательства в США / С.К. Роцин // Психологический журнал, 1993. – № 5. – С. 98-109.

7. Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя / А. Е. Чирикова // Психологический журнал, 1998. – №1. – С. 65-74.

Об авторе

Максимов Евгений Вячеславович - преподаватель кафедры международных экономических отношений, ГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

РОЛЬ СПЕЦКУРСА «ПСИХОЛОГИЯ БИЗНЕСА» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г. Максимова, Е.В. Максимов

В целях совершенствования деятельности вуза по подготовке студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности был разработан и апробирован спецкурс «Психология бизнеса». Он рассчитан на 128 часов, в т.ч. 32 часа – лекционных и 32 часа – практических занятий. Занятия в течение всего учебного года в рамках данного спецкурса проводились со студентами третьего курса, будущими менеджерами.

Студент, изучивший данный курс, должен:

- 1) иметь представление:
 - о роли предпринимателей в процессе исторического развития человечества;
 - о социально-психологических аспектах деятельности современного российского предпринимательства;
 - о коммуникативных процессах в деятельности предпринимателя;
 - о понятии «личность» в психологической науке;
 - о психологических механизмах, влияющих на принятие управленческих решений;
 - о главных направлениях деятельности по обеспечению безопасности бизнеса;
 - о системном подходе к процессу продаж;
 - о культуре и этике предпринимательства;
 - о национально-психологических особенностях ведения бизнеса в различных странах;
- 2) знать:
 - основные виды предпринимательской деятельности;

- атрибуты предпринимателя;
- структуру психики человека;
- ведущие мотивации предпринимательской деятельности;
- содержание, цели и средства общения как формы взаимодействия людей;
- личные качества, способствующие и препятствующие успеху в бизнесе;
- основы эффективного руководства бизнес-процессами;
- составные элементы процесса продаж;
- основы делового этикета;
- 3) уметь:
 - находить психологические явления в деятельности предпринимателя;
 - использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе;
 - применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности;
 - находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях;
 - применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности;
 - выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивацию и контроль);
 - применять основы тайм- и стресс менеджмента в своей деятельности и др. [2, 1].

Ниже дается тематический план спецкурса, тематика и виды самостоятельной работы студентов в ходе его изучения.

Таблица 1

**Тематический план курса «Психология предпринимательства»
для специальности 080507 «Менеджмент организации»**

№ темы	Содержание темы	Всего	Ауд. часы	Лекции	Семинары	Сам. работа
1	Предмет и задачи курса. Психологическая сущность предпринимательства. Атрибуты предпринимателя. Социально-психологические аспекты современного российского предпринимательства	8	4	2	2	4

№ темы	Содержание темы	Всего	Ауд. часы	Лекции	Семинары	Сам. работа
2	История предпринимательства. Древние цивилизации и Античный мир. Предпринимательство в эпоху развития капитализма. Особенности развития предпринимательства в России	8	4	2	2	4
3	Психологические явления в деятельности предпринимателя. Структуру психики человека. Познавательные процессы в деятельности предпринимателя. Мотивация предпринимательской деятельности. Волевые качества предпринимателя. Психология деятельности	24	12	6	6	12
4	Коммуникативные процессы в деятельности предпринимателя. Речь. Общение. Управление конфликтными ситуациями	8	4	2	2	4
5	Личностные качества предпринимателя. Понятие «личность» в психологии. Личностные качества предпринимателя. Уровень субъективного контроля. Методы оценки личностных качеств	16	8	4	4	8
6	Психологические особенности успешной деятельности. Стратегии личности. Основы эффективного целеполагания. Психологические аспекты принятия решений. Факторы, препятствующие успеху предпринимательской деятельности, и их нейтрализация. Психологические особенности противодействия обману	8	4	2	2	4
7	Основы эффективного руководства бизнес-процессами. Управленческие функции предпринимателя. Формирование команды в бизнесе. Формирование корпоративной культуры	16	8	4	4	8
8	Организация труда предпринимателя и повышение эффективности его деятельности. Тайм-менеджмент. Управление функциональным состоянием предпринимателя. Стресс в деятельности предпринимателя	16	8	4	4	8
9	Психологические основы успешных продаж и формирования имиджа предпринимателя. Коммуникационный аспект продаж. Системный подход к продажам. Психология рекламы	16	8	4	4	8
10	Культура и этика предпринимательства. Основы делового этикета. Гендерные различия в предпринимательстве. Национально-психологические особенности ведения бизнеса в различных странах	8	4	2	2	4
Всего		128	64	32	32	64
Зачёт						

Теоретический раздел данного спецкурса направлен на вооружение студентов специальными знаниями, лежащими в основе психологического аспекта предпринимательской деятельности, а именно: структура психики человека; познавательные процессы в деятельности предпринимателя и мотивация предпринимательской деятельности; эмоционально-волевая сфера личности предпринимателя и его личностные качества; коммуникативные процессы в деятельности предпринимателя; психологические особенности успешной деятельности бизнесмена; организация труда предпринимателя и др. Теоретические занятия проводятся не только в форме лекций, но круглых столов, встреч с предпринимателями, просмотров документальных фильмов, экскурсий на фирмы, в Бизнес-центр, Торгово-промышленную палату ЧР и др.

Практические занятия, наряду с традиционной методикой их проведения, предусматривает широкое использование активных методов обучения: деловую игру «Создай свое дело», различные упражнения («Машина времени», «Функции общения», «Основные качества предпринимателя», «Управленческие решения», «Психология продаж» и др.), тренинги («Целеполагание», «Снятие стресса», «Мотивация», «Тайм-менеджмент» и т.д.), а также проведение работы по изучению качеств и свойств личности студента – будущего предпринимателя.

Кроме того спецкурс предусматривает самостоятельное выполнение целого ряда творческих заданий: написание эссе «Психологический портрет современного предпринимателя», самооценку уровня развития личности качеств, подготовка презентации – сообщения по одной из актуальных проблем психологии современ-

ного бизнеса, проведение социологического опроса предпринимателей Чувашской Республики, разработка бизнес-проекта и его защита и др.

Анализ материалов, полученных нами в ходе проведения учебных занятий и внеаудиторных мероприятий, а также изучение результатов самостоятельной работы студентов показали, что спецкурс «Психология предпринимательства и бизнеса» имеет огромный педагогический потенциал и взаимодействия с другими спецкурсами («Предпринимательство», «Правовое обеспечение предпринимательской деятельности», «Этика деловых отношений» и т.д.) и учебными дисциплинами, входящие в учебный план по данной специальности создает благоприятные условия для повышения уровня подготовленности выпускников экономического факультета вуза к профессиональной деятельности вообще и предпринимательской деятельности, в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 0 М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Щербатых Ю. В. Психология предпринимательства и бизнеса. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

Об авторах

Макимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных наук, ГОУ ВПО «Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

Максимов Евгений Вячеславович – преподаватель кафедры международных экономических отношений, ГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

СООТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАК ДВУХ ВАРИАНТОВ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

О.В. Штельмах

Каждая здравомыслящая личность мало-мальски осознает, что развитие ребенка в социуме как отдельной всесторонне развитой единицы начинается в школе, на уроке. Школа как ареол всего нового – очень важна для ребенка. С того момента, как ребенок превращается в учащегося, ему предстоит постоянная работа над собой. Вот почему главная

задача учителя – облегчить этот тернистый путь познания нового учеником, помочь ему адаптироваться. Учителю следует провести урок таким образом, чтобы ученик чувствовал себя свободно, превратив урок в познавательную игру.

Феномен игры на уроке издавна привлекал внимание философов, психологов, педагогов.

Психологические механизмы игровой деятельности исходят из потребностей личности в самовыражении, самореализации. Изучением игры как феномена занимались К. Блер, Л.С. Выготский, К. Гросс, Д.Б. Эльконин, К. Миллер, Г. Спенсер, З. Фрейд и др.

В педагогике же изучением применения игровых технологий на уроках занимались М.В. Гринева, Г.А. Науменко, Л. Приноженко, Г.К. Селевко и многие другие ученые.

В сравнении с иными формами и способами проведения урока игра в процессе обучения достигает своей цели незаметно для школьника, она не нуждается в насилии над личностью учащегося; она создает мотивацию очень близкую к естественной среде, пробуждая интерес к развитию, развивая коммуникативные навыки.

При этом невозможно представить себе игровую контрольную работу или проведение познавательной учебной игры все 45 минут урока при изучении абсолютно новой темы. На таких уроках в основном педагоги-практики используют игровые паузы для актуализации знаний, закрепления понимания нового материала или для снятия стрессовых проявлений.

Вместе с тем XX век предзнаменовал активизацию интереса к мониторингу в педагогике. Так, В. Аванесов изучал организацию отслеживания комплекса приобретенных знаний, навыков и умений, Д. Кемпбелл анализировал оценивание школьных программ.

Основываясь на определении А. Майорова [1], что мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, сохранения и распространения информации об образовательной системе или о ее отдельных элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет делать выводы о состоянии объекта в любой период времени и прогнозирует его развитие, мы можем говорить о том, что без мониторинга невозможно регулярное отслеживание показателей развития личности учащегося и его условиями с целью предотвращения отклонений от норм.

Не подлежит опровержению также тот факт, что урок – это целостный, логически законченный, ограниченный во времени, регламентированный объемом учебного материала основной элемент педагогического процесса, который обеспечивает активную и планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста и определенной подготовки, нацеленную на решение обозначенных учебно-воспитательных заданий.

Таким образом, возникает вопрос: возможно ли соединить на уроке такие два важные момента как игру для школьника и мониторинг отслеживания учебных результатов учащихся для учителя, возможен ли вариант проверки

знаний учащихся во время игры с ними? Почему бы и нет, если все это сделать планомерно, пошагово, с учетом физиологических особенностей учащихся той или иной возрастной группы, поскольку специфика восприятия учебного материала и соответственно его своевременное использование различается у младшего школьника и старшеклассника.

С практической точки зрения технология проведения педагогической игры состоит из определенных логически обусловленных этапов:

1) на этапе подготовки происходит непосредственно разработка самой игры, то есть составляется или план игры (в основном на младшем и среднем этапе обучения), или разрабатывается сценарий (на старшем этапе), происходит подготовка необходимых подручных материалов, разрабатываются правила игры, происходит инструктаж участников, устанавливаются цели проведения игры, определяется проблематика, вид речевой деятельности, который будет доминировать во время игры, распределяются роли, формируются группы, секторы, отряды в зависимости от сущности той или иной игровой деятельности, возможно проведение консультации;

2) на этапе проведения происходит групповая работа над заданиями в той или иной форме (то ли это «Мозговой штурм», то ли это «Брэйн-ринг», то ли это «Самый умный» и т.д.), проводится дискуссия с целью защиты своей команды, декламирования докладов;

3) заключительный этап: подведение итогов, анализ результатов, обязательное объяснение ошибок (дабы избежать в будущем их повторения), определения победителя (или группы победителей), его поощрение в виде оценки.

Касательно технологии проведения педагогического мониторинга, то ее можно очертить следующим образом:

1) подготовительный этап: создание программы исследования, определение целей, задач, объекта, формирование выборки, создание графика исследования, определение критериев и показателей, выбор методов исследования, разработка инструментария, получение стандартизированного инструментария, подготовка инструктивно-методических наработок;

2) практический этап: сбор информации путем анализа документов, интервью, анкетирования, наблюдения, тестирования, контроля, диагностирования и проведение пилотного исследования;

3) итоговый этап: выяснение факторов влияния, определение взаимоотношений между этими факторами, подготовка рекомендаций касательно коррекции отрицательных результа-

тов, обнародование результатов педагогического мониторинга.

Подводя к общему знаменателю все выше изложенное, можно отметить, что алгоритм проведения как педагогической игры, так и педагогического мониторинга в некоторой мере очень схожи и несут практически подобную целевую направленность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майоров А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен/А.Н.Майоров// Школьные технологии.- 1998.- №5.- С.26-45

Об авторе

Штельмах Ольга Владимировна – аспирант, Криворожский государственный педагогический университет, г. Кривой Рог, Украина.

УРОК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

РАБОТА ПО КАРТИНЕ Н.К. СВЕРЧКОВА «ПРИЕЗД А.С. ПУШКИНА В ЧУВАШСКУЮ ДЕРЕВНЮ»

В.Н. Воронова

Тип урока: урок развития речи.
Задачи урока: 1) подготовить учащихся к написанию сочинения по картине с привлечением местного материала и активизацией знаний учащихся по истории, литературе и культуре родного края;

2) познакомить восьмиклассников с историей появления картины; проследить за местом А.С. Пушкина в творчестве художников Чувашии;

3) привить учащимся любовь к своему народу и родному краю, формировать чувство уважения и гордости за причастность к великому наследию чувашского народа.

Развиваемые навыки:

1) формирование коммуникативных умений (умение раскрыть тему, основную мысль, отобрать необходимый в работе материал);

2) активизация лексики по темам «Чувашская национальная одежда», «Одежда светского человека I половины XIX века», «Быт деревни», «Пейзаж»;

3) введение в активный словарь учащихся искусствоведческих терминов:

блик – световое пятно на темном фоне;

гармоничные краски – согласованное сочетание красок;

замысел – заложенный в картине смысл;

колорит – соотношение красок в картине по тону, насыщенности цвета;

композиция – соотношение и взаимное расположение частей, расположение фигур;

натура – то, что служит предметом изображения художника;

образ – художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного явления;

облик – внешний вид;

оттенок – разновидность одного и того же цвета;

пейзаж – изображение природы;

план – место, расположение какого-нибудь предмета в перспективе (передний план, задний план);

теплые оттенки – цветовые оттенки, которые приближаются к красным, желтым и напоминают тепло, огонь;

4) развитие умения редактировать тексты.

Оборудование:

1) репродукция картин на тему «Образ А.С. Пушкина в чувашском изобразительном искусстве»:

- Н.К. Сверчков «Приезд А.С. Пушкина в чувашскую деревню»,

- Г.Д. Харлампьев «Пушкин в Чебоксарах»,

- Н.В. Овчинников «У родника»,

- В.А. Панин «А. Пушкин в Чебоксарах»,

2) портрет Н.К. Сверчкова и репродукции наиболее известных его картин: «Хоровод», «Кража невест», «Чувашская свадьба», «Первый трактор в деревне»,

3) карта-схема путешествия А.С. Пушкина по местам Пугачевского бунта,

4) произведения А.С. Пушкина, переведенные на чувашский язык: «Борис Годунов», «Руслан и Людмила», «Капитанская дочка»,

5) произведения чувашских писателей о А.С. Пушкине.

Учащимся могут быть предложены индивидуальные задания:

- сообщение о биографии Н.К. Сверчкова;

- подготовка рефератов на тему «Пушкин в Чувашии», «Чуваши в произведениях А.С. Пушкина»;

- оформление стенда;

- создание презентаций.

Ход урока:

I. Подготовка учащихся к восприятию картины.

1. Вступительное слово учителя.

Кто из нас не любит путешествовать?

Свежие, яркие впечатления, встречи с интересными людьми дают импульс к новым свершениям, рождают в душе чувство обновления. Ни с чем не сравнимое ощущение открытия для себя нового, ранее неведомого мира возникло однажды и в душе А.С. Пушкина. Что это за мир? Какое открытие делал для себя поэт? Попробуем ответить на эти вопросы в ходе сегодняшнего урока. Подсказать ответ на них поможет нам картина известного чувашского художника Н.К. Сверчкова «Приезд А.С. Пушкина в чувашскую деревню».

2. Рассказ о художнике Н.К. Сверчкове.

Рисунок 1. Сверчков Никита Кузьмич

Никита Кузьмич Сверчков – народный художник Чувашской Республики. За большие заслуги в развитии изобразительного искусства он был награжден орденами «Знак Почета» и Красной Звезды, его имя занесено в Почетную книгу Трудовой Славы и Героизма Чувашской АССР. Художник писал: «Я горжусь тем, что я – чувашский художник, живописец – историк родного края. Я люблю прошлое моего народа, его древность во мне – как живая действительность, отрадная сердцу. Мне хотелось, чтобы благодаря моему творчеству богатейшая культура, выработанная моими предками в веках, стала достоянием всего мира». И действительно, в работах Н.К. Сверчкова мы видим огромную любовь к чувашской земле и его народу. Вглядимся в созданные художником произведения: «Хоровод», «Кража невесты», «Чувашская свадьба», «Первый трактор в чувашской деревне».

Каждый из нас, думаю, почувствовал теплоту, свет, исходящие с полотен. Такое ощущение возникает потому, что художник не понаслышке знал быт деревни. Ведь и сам он родом из села: художник родился в селе Яншихово-Норваши Янтиковского района Чувашской Республики и с детства познал все тяготы деревенской жизни. Он внимательно вглядывался в необычайно интересную, ни на что не похожую повседневную будничную жизнь чувашского народа и в картинах старался передать ее зрительно.

3. Работа с картинами.

Рисунок 2. Приезд Пушкина в чувашскую деревню

Картина Сверчкова «Приезд А.С. Пушкина в чувашскую деревню» вызвана подлинным историческим событием. А.С. Пушкин был дружен с известным нашим земляком, ученым-востоковедом Н.Я. Бичуриным. Под влиянием Н.Я. Бичурина поэт заинтересовался странами Востока. Пушкин знал, что его друг-монах выходец из «инородцев» Поволжья, и поэтому не мог не заехать в родные места Бичурина, когда ездил собирать материалы о пугачевщине.

Маршрут поэта был таков: Москва – Нижний Новгород – Васильсурск – Чебоксары – Эсмель (Октябрьское) – Свияжск – Казань.

До наших дней сохранилась легенда о беседе Пушкина с одним стариком в селе Эсмель, а также документы о пребывании Пушкина в Эсмеле: многочисленные записи поэта о чувашах (это и письма, и заметки, упоминания чуваш и чувашских топонимов в произведениях). В статье «Мое замечание о русском театре» есть строки о чувашке Ольге, оставшейся в памяти поэта. Именно они подтолкнули художников на создание картин, рассказывающих о путешествии А.С. Пушкина по чувашскому краю:

- Г.Д. Харлампьев «Пушкин в Чебоксарах»,
- Н.В. Овчинников «У родника»,

- В.А. Панин «Пушкин в Чебоксарах».

Вопросы для беседы по картинам:

1) В какие моменты запечатлели художники поэта?

2) Представьте себя на месте А.С. Пушкина. Расскажите, что вы видите, что слышите, что чувствуете?

3) Каким, по вашему мнению, запомнился чувашский край в памяти А.С. Пушкина?

4) Через какие детали художники выражают внутреннее состояние поэта?

4. *Рассматривание картины Н. Сверчкова «Приезд Пушкина в чувашскую деревню».*

Вопросы:

1) В каком году была создана картина Сверчкова? (1850).

2) К какому из жанров изобразительного искусства вы бы отнесли ее? (историческая картина).

3) Где происходит действие на картине? (в чувашской деревне Эсмель, ныне Октябрьское).

4) Что мы видим на картине? Что, по вашему мнению, заставило поэта остановиться именно здесь? (живописность края, приветливость людей, жажда, желание поближе познакомиться с жизнью и бытом чувашей, красота девушки).

5. *Как построена картина? Обратимся к композиции произведения.*

- Что находится в центре внимания художника?

- Какие образы и предметы расположены на переднем плане?

- Какие на заднем?

- Кто главный герой картины?

Центральные образы – образ поэта и чувашской девушки.

Не менее важны и образы **чувашей** –

1) родителей девушки;

2) хозяина, радушно открывающего ворота;

3) образы спешащих к диковинной повозке местных жителей (двух мужчин и женщины с ребенком), а также образы **сопровождавших** в путешествии Пушкина ямщика Гаврилы и переводчика.

6. *Работа с образами картины.*

Пушкин

- О чем нам рассказывают жесты и мимика поэта? Куда обращены взгляд А.С. Пушкина?

- Чем выделяется фигура Пушкина на фоне чувашского пейзажа и чувашской деревни?

- Сравните одежду светского человека I половины XIX века с одеждой чувашина и чувашки.

Сравнительная таблица

Основания для сравнения	А.С.Пушкин	Чуваши
Головной убор		
Костюм		
Украшения		
Цветовая символика		
Детали		

- Что вы видите в руках Пушкина?

- Что могло заинтересовать поэта?

- Как детали быта чувашей были, по вашему мнению, наиболее интересны Пушкину?

- Что узнал А.С.Пушкин, остановившись в чувашской деревне?

Чуваши

- Чем заняты были жители деревни к моменту приезда А.С. Пушкина?

- Как встретили они поэта?

- Что могло удивить их в облике и манерах А.С. Пушкина?

- Знали ли чувашки о том, кто перед ними?

- Какую роль в картине играют образы чувашей, изображенных на горизонте (образы ямщика и переводчика)?

Авторский замысел

- Что хотел выразить своей картиной художник Н.К. Сверчков?

- Как художник относится к изображенным им людям?

- Какими приемами воспользовался художник для того, чтобы донести до зрителя свою мысль?

Средствами выражения авторского замысла являются

- композиция;

- пейзаж (золотой, осенний пейзаж). Осень - любимое время А. Пушкина;

- выбор цветовой палитры (теплые, солнечные оттенки – желтый, белый, красный, голубой, зеленый, коричневый).

- Какое чувство рождается у зрителя, рассматривающего картину?

- Удалось ли художнику выразить душу чувашского народа?

- Какими изобразил художник деревья? (Крепкие, могучие, ветвистые)

- Что они символизируют? (Силу, мощь чувашского народа)

- Почувствовали ли вы теплоту золотой осени при взгляде на картину?

- Какими звуками насыщена картина?

В процессе беседы составляется сложный план описания картины:

1. Н.К. Сверчков – основоположник профессионального изобразительного искусства Чувашии.

- II. Исторический факт, послуживший источником рождения картины.
 - III. Композиция.
 - IV. Образы чувашей.
 - V. Пейзаж.
 - VI. Авторский замысел.
 - VII. Вывод.
- Домашнее задание.**
Написать сочинение по картине.

Об авторе

Воронова Вера Николаевна – учитель чувашского языка, литературы, культуры родного края, МОУ «Новошмкуская СОШ», с. Новые Шмкуссы, Чувашская Республика

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.Н. Григорьева

*...так, – вот она – музыка родная!
Она, скорбя, рыдая и стеная,
Святым огнём всю душу мне прожгла
И там – на дне – на язвах замерла...
Божественно! – Дыханья нет... нет слова...
Божественно! – Лей эти звуки – лей!
Ещё! ещё! - О, дай ожить мне снова!
Дай умереть под музыкой твоей! ...
(В.Б. Бенедиктов «О! Не играй!..»)*

Искусство представляет собой высшую форму эмоционального освоения действительности. Оно развивает, углубляет и направляет эмоции, будит фантазию, заставляет работать мысль, рождает идеалы.

Процесс восприятия художественного произведения и его познания – это эмоциональное чувство всего содержание, и поэтому законы логического восприятия при всей их важности имеют подчинённое значение непосредственному движению души. В настоящее время заметно возрос интерес к применению музыки в различных видах деятельности. Например, в работе Шутовой Н.В. «Музыкальное воздействие на субъекта учебной деятельности как психологическое средство оптимизации его труда» описан эксперимент, когда специально организованное музыкальное воздействие на субъекта учебной деятельности может актуализировать его положительное эмоциональное отношение к ней, а также сделан вывод, что негативное эмоциональное состояние субъекта не может не оказать на результативности учебной деятельности.

Музыка – искусство, которое обладает наибольшей силой эмоционального воздействия на человека, которое осуществляется на трёх

уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-личностном. Музыкальное восприятие – сложный эмоциональный и сенсорно-интеллектуальный процесс. Оно основано на активном пробуждении в слушателе эмоций, ассоциаций. Эмоциональное возбуждение вовлекает в активную деятельность ряд новых, дополнительных подкорковых центров, что тонизирует работу коры больших полушарий. Музыка как один из самых эмоциональных видов искусства характеризуется широким спектром выражения различных эмоций. Развитие эмоциональности может быть важным фактором гармонизации личности.

Современный ученик должен обладать не только знаниями и навыками, но и культурой, потребностью к творчеству. Музыка и литература, будучи самостоятельными искусствами, способны вместе с тем объединиться в синтетических образах. В музыкально-поэтических произведениях поэзия и музыка, обогащая и усиливая друг друга, раскрывают один и тот же художественный образ. Эмоции, вызванные теми или иными вокальными произведениями, тогда будут сильными, когда музыка и текст не выступают изолированно, а оба в тесной взаимосвязи друг с другом стремятся раскрыть один и тот же художественный образ. Английский исследователь теории аффектов Дж. Хэррис высказывал мысль, что поэтический текст, давая направление музыкальному аффекту, увеличивает силу его действия: «Музыка и поэзия по отдельности никогда не дадут такого аффекта, который достигается при их объединении. Одна поэзия неизбежно утрачивает мно-

гие из своих блестящих идей, затрачивая силы на возбуждение аффектов, тогда как при содействии своего союзника эти аффекты могут быть доведены до самого высокого уровня. Музыка же сама по себе возбуждает только аффекты, которые быстро ослабевают и без поддержки полнокровных образов поэзии гаснут» [6]. В музыке переживание находится в непрерывном, текучем движении. Каждый новый звук, новая интонация, новый тембр, новая гармония вносят свой оттенок в развитие основного настроения, эмоционального фона. Наиболее последовательно раскрывается поэтический текст в так называемой «сквозной форме». Здесь элементы музыкального языка, мелодия, аккомпанемент полностью следуют за текстом, отражая все нюансы, достигая максимальной детализации в передаче смысловых, эмоциональных моментов.

Одним из вариантов привлечения музыки на уроках литературы может быть включение вокального творчества С.В. Рахманинова при изучении поэзии Серебряного века в 11 классе. Ярким примером слова, воплощенного в музыке, может стать романс «Сон» на одноименное стихотворение Ф. Сологуба. Само содержание стихотворения располагает читателя к своеобразной медитации:

В мире нет ничего
Вожделеннее сна,-
Чары есть у него,
У него тишина...

Сон – периодически наступающее физиологическое состояние покоя организма, во время которого полностью или частично прекращается работа сознания и ослабляет ряд физиологических процессов. Слушая «Сон» Рахманинова, именно состояние безмятежности и покоя наполняет всё существо. Высокая тисетура в вокальной партии, глубокие, мягкие гармонии в аккомпанементе создают состояние некоего парения, безмятежной медитации, расслабленности, уводит от земных забот и печалей в другой мир туда, где «в бездонных очах много тайных утех». Романс «Сон» очень интересен в плане динамики. Незначительные звуковые всплески сменяются тихой, нежной кантеленой. Создаётся эффект «покачивания на волнах». А в конце романс громкость подачи голоса в вокальной партии сводится к минимуму, всё за-

тихает и «усыпает». Чары сна сильны, они уносят а «широких» «легких» крыльях.

Музыка «Сна» оказывают релаксирующее воздействие, оставляет глубокий эмоциональный след. Прослушивание романса помогает понять учащимся эстетику Сологуба-символиста: примат музыки среди других видов искусства, обращение к поэту к миру мистического, потустороннего, трансцендентального, символичность названия стихотворения, выбор выразительных средств. Свойственная Рахманинову колокольность, цепочки септаккордов, тяготеющих к разрешению, создают особый гармонический фон, соответствующий содержанию стихотворения, его настроению.

Весьма показателен романс С.В. Рахманинова «Маргаритки» на одноименное стихотворение И. Северянина. Поэт – созерцатель светлых и чистых сторон бытия, изобразитель интенсивных красочных видений. Он подлинный, не имеющий конкурентов паладин цветов, небывалыми еще до него словами обласкавший и «девственный цветок – весенних гроз предтечу» – подснежник, и ландыш, который хочется поэту лобзать как «лицо природное», и струящую «в снегах долин» дымку печали фиалку, и «детей канав» – незабудки с их «лазурным чутким взором», и «молочный фарфор лилии», которой он посвятил даже особую «траурную элегию». Близкой душе поэта была сирень с ее «томным бредом», как «сладострастья эмблема». Музыка «Маргариток» как нельзя лучше передает образ нежного цветка, ликование природы и непосредственного чувства автора стихотворения. В толковом словаре Ожегова значится: маргаритка – многолетнее травянистое растение из семейства сложноцветных с похожими на маленькую пушистую ромашку соцветиями белого, розового или красного цвета на невысоком стебле. Этот небольшой беленький или розовый цветочек имеет очень красивую легенду о своем происхождении.

Рассказывают, что Пресвятая Богородица, желая однажды зимою доставить удовольствие маленькому Иисусу и подарить ему венок из цветов, не найдя ни одного на побитых холодом полях, решила сделать их искусственно из шелка. Это были маленькие маргаритки, сделанные из шелковой материи. Приготавливая их, Пресвятая Богородица не раз колола пальцы себе иглой, и капли крови ее окраили местами эти нити в красноватый или розовый цвет. И сразу же проснутся слова И. Северянина:

Их лепестки трехгранные – как крылья,
Как белый шелк...

Светлость и яркость гармоний, чистота и легкость музыки создают неповторимый образ. Цветы эти так понравились младенцу Иисусу, что весной он высадил их в долине Назарета и стал поливать. И вдруг искусственные цветы ожили и вскоре разрослись по всей земле.

О, посмотри! Как много маргариток -
И там, и тут...
Они цветут; их много; их избыток;
Они цветут.

Кантелена в вокальной партии, широта диапазона передают состояние простора.

По другому сказанию, маргаритки называют «цветками Пресвятой девы Марии». Когда Пресвятая дева Мария, будучи еще ребенком, смотрела ночью на небо, усеянное бесчисленными звездами, то высказала желание: как хорошо бы было, если бы все эти чудные звезды сделались земными цветами. Тогда звезды, услышав ее, сейчас же отразились в покрывавших наземные растения блестящих каплях росы, и когда на другое утро солнце озарило землю, то она вся была усеяна, как звездами, белыми цветочками.

О, девушки! О, звезды маргариток!
Я вас люблю...

А у Рахманинова призывная карта в вокальной партии создает ощущение высоты, полета, воздушности, будто и правда, эти цветы — звезды. Этот интервал у композитора символизирует связь земного и небесного.

Говоря о синтезе поэзии и музыки С.В. Рахманинова, нельзя оставить без внимания его романс «Крысолов», написанный на одноименное стихотворение В. Брюсова. В основе стихотворения легенда о Гамельнском крысолове.

По преданию, летом 1284 года бродячий музыкант освободил город Гамельн от крыс, выманив их звуками флейты и утопив в реке Везер. Не получивши за это вознаграждения, он увел из города всех детей. Улица, по которой дети ушли из Гамельна, еще в XVIII веке называлась Беззвучной улицей. На ней никогда не раздавались звуки песен или музыкальных инструментов. Невозможно определить меру правды и вымысла в легенде. О Крысолове

сложены народные баллады. Многих прославленных поэтов и писателей вдохновила эта легенда великих немецких поэтов: Гете и Гейне, английского поэта Броунинга, шведскую писательницу Сельму Лагерлеф, русскую поэтессу М. Цветаеву. «Крысолов», «Дудка Крысолова» - эти выражения стали нарицательными. Дудкой Крысолова люди называют лживые обещания, увлекающие на погибель.

Легенды, мифы, различного рода мистика очень привлекала воображение символистов. Кроме мистического злого образа Крысолова в стихотворении Брюсова проходит тема могущества музыкального воздействия на человека. А ведь музыка для символистов была наипервейшей из всех видов искусств. Символический повторяющийся лейтмотив «тра-ля-ля-ля-ля-ля» каждый раз наполняется разным смыслом, по-разному он звучит и у Рахманинова. То это колыбельная:

Спите, овцы и барашки,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
То зловещий призыв:
И на нежный зов свирели,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Выйдет слово к светлой цели
Через сад, через поля.

А вот уже совсем другой вариант:
И в лесу под дубом темным,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля.

Девушке страшно, это бешено колотится ее сердце. Гармонии у Рахманинова как нельзя лучше, живо меняясь от светлых к темным и мрачным, помогают создать целостный образ.

Так мы приходим к анализу текста на ассоциативном, образном, цветофоновом уровнях. Работа в этом направлении побуждает учащихся «бережно относиться» к тексту, свободно выражать свои чувства, вызывает эмоциональный отклик в душе каждого.

Подобный опыт приносит неплохие результаты в изучении предмета, помогает адаптироваться в образовательной среде, способствует повышению учебной мотивации, преодолению индивидуально-психологических комплексов.

Приложение 1

Федор Сологуб

Сон

В мире нет ничего
Вожделеннее сна, -
Чары есть у него,

У него тишина,
У него на устах
Ни печаль и ни смех,
И в бездонных очах
Много тайных утех.
У него широки,
Широки два крыла,
И легки, так легки,
Как полночная мгла.
Не понять, как несет,
И куда, и на чём, -
Он крылом не взмахнёт,
И не двинет плечом.
1898

Игорь Северянин
Маргаритки

О, помотри! Как много маргариток —
И там, и тут...
Они цветут; их много; их избыток;
Они цветут.
Их лепестки трёхгранные – как крылья,
Как белый шёлк...
Вы — лета мощь! Вы – радость изодилья!
Вы – светлый полк!

Готовь, земля, цветам из рос напиток,
Дай сок стеблю...
О, девушки! О, звезды маргариток!
Я вас люблю!
1909. Июль

Валерий Брюсов
Крысолов

Я на дудочке играю,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Я на дудочке играю,
Чьи-то души веселя.
Я иду вдоль тихой речки,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Дремлют тихие овечки,
Кротко зыблются поля.
Спите, овцы и барашки,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
За лугами красной кашки
Стройно встали тополя.

Малый домик там таится,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Милой девушке приснится,
Что ей душу отдал я.

И на нежный зов свирели,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Выйдет слово к светлой цели
Через сад, через поля.

И в лесу под дубом темным,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Будет ждать в бреду истомном,
В час, когда уснет земля.

Встречу гостью дорогию,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Вплоть до утра зацелую,
Сердце лаской утоля.

И, сменившись с ней колечком,
Тра-ля-ля-ля-ля-ля-ля,
Отпущу ее к овечкам,
В сад, где стройны тополя.
18 декабря 1904

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джалагония Л. А. Взаимосвязь речи и музыки как форм человеческого общения // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
2. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. – М.: Смысл, 1997.
3. Епифанов Е.Г., Шпагонова Н.Г. Влияние музыки на эффективность решения когнитивной задачи // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – № 3.
4. Измайлов Ч.А., Лабкаев Ю.Я., Матвеева Л.В. Взаимосвязь цвета и звука // Вестник московского университета, серия 14. – «Психология», 2003. – № 1.
5. Колокольцев Е.Н. Междпредметные связи при изучении литературы в школе. – М.: Просвещение, 1990.
6. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность. – М.: Институт психологии РАН, 1999.
7. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
8. Рапацкая Л.А. Искусство «серебряного века». – М.: Просвещение, 1996.
9. Рахманинов С.В. Избранные романсы. – М.: Музыка, 1984.
10. Серебряный век русской поэзии. – М.: Просвещение, 1993.

Об авторе

Григорьева Екатерина Николаевна – учитель русского языка и литературы, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

УРОК XXI ВЕКА

Р.Ф. Григорьева

*В деле обучения и воспитания,
во всём школьном деле ничего
нельзя улучшить, минуя голову учителя.
(К.Д. Ушинский)*

Я педагог. Я занимаюсь любимым делом, ощущаю себя на своем месте. Каждое утро бегу на работу, как на праздник, и этот праздник для меня полон интересных, увлекательных, разнообразных, всегда непредсказуемых событий. Как я к этому пришла? Всё началось с урока. Мой педагогический стаж 34 года, в должности заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе – 29 лет. И вот результат: стараюсь преподавать свой предмет – немецкий язык – как предмет человеческой культуры. Как заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе работаю по совершенствованию урока. Я нашла пока четыре пути:

1. Обязательное продумывание;
2. Демонстрация личного отношения к преподаваемому материалу;
3. Использование опорных конспектов;
4. Использование информационных и коммуникационных технологий.

Ведь, если тебя интересует какая-то проблема, ты с радостью будешь вбирать в себя любое знание, к ней относящееся. Если мы не хотим прятаться от действительности, то перед нами лишь один путь: мы должны увлекать детей, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития. Всё это мы можем достичь через урок.

Более или менее законченный отрезок педагогического процесса в классно-урочной системе обучения – это урок. По образному выражению Н.М. Верзилина, «урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий».

Если признать, что основной формой организации учебно-воспитательной работы в современной школе был и остаётся урок. Современный урок представляет целостную систему.

Что такое урок? Ответ на этот вопрос весьма затруднителен на сегодняшний день. До настоящего времени в педагогической науке преобладающим является мнение, согласно которому урок – это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся, форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени.

По моему мнению, рождение любого урока начинается с осознания и правильного, четкого определения его конечной цели – чего учитель хочет добиться; затем установления средства – что поможет учителю в достижении цели, а уж затем определения способа – как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Что же такое цель и когда, какие цели урока ставит учитель? Цель урока в современной школе должна отличаться конкретностью, с указанием средств ее достижения и ее переводом в конкретные дидактические задачи.

Дидактические задачи урока реализуются в реальной педагогической действительности через учебные задачи (задачи для учащихся). Какова же структура урока и как она влияет на определения типологий уроков?

Итак, примерная типология уроков в современной школе:

- урок усвоения новых знаний;
- урок усвоения навыков и умений;
- урок комплексного применения знаний;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки, оценки и коррекции знаний, навыков и умений.

Многолетний труд в совершенствовании урока помог мне разработать целостную структуру «Урок в системе уроков». Система одобрена учителями и даёт положительный результат.

Типология и структура уроков

Какие же элементы и части урока считаются структурными, а какие нет? Единого мнения по этому вопросу на сегодняшний день в педагогической науке нет. Одни склонны выделять в качестве элементов урока те, которые наиболее часто встречаются в практике, а именно: 1) изучение нового материала, 2) закрепление пройденного, 3) контроль и оценка знаний учащихся, 4) домашнее задание, 5) обобщение и систематизация знаний. Другие – цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности.

Взаимодействие структурных компонентов урока объективно. Однако процесс обучения эффективен лишь тогда, когда учитель правильно понимает единство функций каждого компонента в отдельности и его структурных взаимодействий с другими компонентами урока, когда он осознает, что каждый из компонентов дидактической структуры урока связан с предшествующими. Формирование новых знаний может быть успешным только с опорой на

имеющиеся знания, а отработка навыков и умений успешно осуществляется после усвоения нового.

Выделяются следующие пять типов уроков: уроки изучения нового учебного материала (1-й тип); уроки совершенствования знаний, умений и навыков (сюда входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.) (2-й тип урока); уроки обобщения и систематизации (3-й тип), комбинированные уроки (4-й тип); уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип). Эта классификация является весьма перспективной, хотя и непризнанной всеми теоретиками-дидактами.

Урок изучения нового материала. Целью данного типа урока является овладение учащимися новым материалом. Для этого школьники должны подключаться к решению таких дидактических задач, как усвоение новых понятий и способов действий, самостоятельной поисковой деятельности, формированию системы ценностных ориентаций. В урок включены содержание материала, методы и формы обучения, методы управления и контроля за учебной деятельностью, технические средства, учебные средства, дидактические материалы для самостоятельной работы, формы организации учебной деятельности учащихся, личность учителя, но являются ли они компонентами урока? Конечно, нет! Так как не является компонентом урока и цель урока. Нельзя согласиться и с утверждением о том, что не существует объективно постоянной структуры урока.

Урок совершенствования знаний, умений и навыков. Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, в основном сводятся к следующим: а) систематизация и обобщение новых знаний; б) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний; в) применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний; г) формирование умений и навыков; д) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

Урок обобщения и систематизации. Урок этого типа нацелен на решения двух основных дидактических задач – установление уровня овладения учащимися теоретическими знаниями и методами познавательной деятельности по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предмета в целом, и проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся по всему программному материалу, изучаемому на протяжении длительных периодов – четверти, полугодия и за весь год обучения.

Комбинированный урок. На нем решаются дидактические задачи всех предыдущих трех

типов уроков, описанных выше. В качестве основных элементов этого урока, составляющих его методическую подструктуру, являются: а) организация учащихся к занятиям; б) повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изучаемого материала на текущем уроке; в) введение учителем нового материала и организации работы учащихся по его осмыслению и усвоению; г) первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике; д) задание домашнего задания и инструктаж по его выполнению; е) подведение итогов урока с выставлением порочного балла, оценки за работу отдельным учащимся на протяжении всего урока.

Уроки контроля и коррекция знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначаются для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися теоретического материала, сформированности умений и навыков, опыта учебно-познавательной деятельности школьников, установления диагностики уровня обученности учеников и привнесения в технологию обучения тех или иных изменений, коррекции в процессе учения в соответствии с диагностикой состояния обученности детей.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает форма организации учебной деятельности учащихся на уроке. В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном три таких формы – фронтальная, индивидуальная и групповая.

Фронтальной формой организации учебной деятельности учащихся называется такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее.

Индивидуальная форма организации работы учащихся на уроке. Эта форма организации предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями.

Групповая (звеньевая) форма организации учебной работы учащихся.

В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении ис-

торических документов и т.п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Групповая деятельность учащихся на уроке складывается из следующих элементов:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.

2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.

4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.

6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление.

7. Индивидуальная оценка работы группы, класса в целом.

Система уроков по теме

Класно-урочная система обучения в современной школе отличается большим разнообразием типов и видов уроков. Задача учителя в этих условиях заключается в том, чтобы продумать четкую систему логически взаимосвязанных уроков, применения которой позволило

бы ему обучать детей самоорганизации, умениям и навыкам интеллектуального труда, его научной организации.

Каждый урок в этой системе должен представлять своеобразную ступеньку продвижения ученика к полному усвоению учебного материала, к овладению опытом поисковой и творческой деятельности.

В сложившейся практике в системе уроков четко просматриваются:

1. Уроки-объяснения нового материала.

2. Уроки-семинары с углубленной проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся.

3. Уроки лабораторно-практических занятий (практикумы) или уроки решения задач, выполнения упражнений и т.д.

4. Уроки-зачеты по теме.

Учителя нашей школы давно отказались от такого дробления тем. Перестали «растаскивать» их по отдельным урокам. Они взяли на вооружение идею П.М. Эрдниева об укрупнении учебных единиц. В единой серии уроков они организуют углубленную проработку учащимися таких тем.

В современной школе применяется множество форм и структур уроков, но главное в этом я считаю, что нужно соблюдать следующие требования современного урока.

Таблица 1

№№	Виды деятельности	Ознакомление	Тренировка	Применение знаний
1.	Норма	1-3 урока	7-8 уроков	4-5 уроков
2.	Формы	Традиционные	Нетрадиционные-семинары, практикумы и т.д.)	
4.	Деятельность	Работает учитель-анализирует, контролирует	Работает ученик-взаимообучение, взаимонализ, контроль	Ученик работает самостоятельно-самообучение, вывод ученика на самос
5.	Приёмы	Коллективная, хоровая, фронтальная работы	Работа в группах, парах	Индивидуальная работа
6.	Опоры	Без опор	Опоры	Без опор
7.	Методы	Объяснительно-иллюстративный метод	Репродуктивный	Проблемно-исследовательский (эвристический) метод
8.	Принципы дидактики	Принцип наглядности	Принципы доступности, positivity, осознанности	Принцип последовательности
9.	Знания, умения, навыки	Важно понять	Важно осмыслить	Уровень знаний, умений, навыков
10.	Цели	Знание	Умение	Навык
11.	Задачи	Научить понять	Соблюдение последовательности, системности, активности, индивидуальности	Развитие самостоятельности, контроль прочности знаний
12.	Средства	Голос учителя	Всевозможные средства	
13.	Уровень самостоятельности	Слабый	Сильный	Сильный уровень самостоятельности. Этап начала проектной деятельности
14.	Недостатки	Знание даём	Материал не закрепляем, то есть на уроке часто отсутствует второй раздел урока	Недостаточный контроль

Современный урок XXI века

Недостатки	Требования к уроку
1. Привычка к прямому заимствованию готовых методических разработок урока	1. Стремление самостоятельно разработать поурочные планы
2. Противопоставление творчества и программно-методических требований	2. Точное и одновременно творческое выполнение программных методических требований
3. Шаблонная структура урока	3. Знание типологий урока
4. Неоправданное стремление к игровым формам урока	4. Использование игровых методов для реализации цели урока
5. Слабое знание личности и классных коллективов	5. Безусловный учёт обученности, обучаемости учебных и воспитательных возможностей учащихся разных классов
6. Игнорирование возможности воспитания в обучении	6. Планирование воспитательной функции урока
7. Недооценка задач урока	7. Комплексное проектирование задач по трём группам: - педагогические цели; - образовательные цели; - саморазвитие учителя.
8. Перегруженность учебного материала	8. Обязательное выделение содержания учебного материала (объектов обязательного усвоения, и главного)
9. Отсутствие какого-нибудь продумывания материала, т.е. неумение найти ценности урока	9. Продумывание и формирование ценностных оснований урока
10. Отсутствие какого-нибудь стремления к раскрытию личностного смысла	10. Стремление учителя помочь ученику понять личностный смысл материала
11. Игнорирование межпредметной связи	11. Опора учителя на межпредметные связи с целью формирования целостного представления системы урока
12. Оторванность теоретических знаний от их использования или недостаточное внимание к применению знаний	12. Безусловное обеспечение практической направленности учебного процесса, создание реальных возможностей применения учащимися полученных знаний и умений, недопущение формальных усвоений теоретических сведений (переход от человека знающего к человеку знающему, понимающему, деятельностному).
13. Отсутствие новых упражнений по использованию знаний в изменённых уроках	13. Включение упражнений творческого характера по использованию знаний в незнакомой ситуации
14. Бедность арсенала выбора методов обучения	14. Безусловное знание системы квалификации методов обучения
15. Неумение настроить учащихся на урок	15. Умение формулировать кроме темы урока ещё и «имя» урока
16. Незнание технологий развивающего обучения	16. Знание и дифференцированное применение развивающих технологий
17. Неумелое, бесцельное использование компьютера	17. Умение ограниченно, корректно и целесообразно использовать компьютер как часть педагогической технологии
18. Неумение организовать работу по выполнению домашнего задания	18. Умение дифференцировать домашние задания (по характеру, содержанию, объёму): с целью развития творчества одних, закрепления пройденного материала другими, экономии времени третьими и т.д.
19. Незнание применения здоровьесберегающих технологий	19. Знание учителем определений «психосберегающие, здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии»
20. Невладение артистическими умениями	20. Владение артистическими умениями, педагогической техникой, исполнительским мастерством
21. Незнание уровня обученности учащихся	21. Умение осуществлять регулярный анализ полученных на уроках результатов обучения, воспитания, развития школьников

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса. - М., 1989.
 2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М., 1984.
 3. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. - М., 1985.
 4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого - М.: Педагогическое общество России, 1998.

5. Поташиник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Центр педагогического образования, 2010.

Об авторе

Григорьева Римма Фёдоровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МОУ «Новоатайская СОШ», д. Новые Атаи, Чувашская Республика.

УРОКИ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» – СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Демина

Сегодня в обществе возникла острая проблема, затрагивающая все вокруг, в том числе и школу: падение уровня воспитанности и кризис культуры, как закономерное следствие избытка информации и информационной агрессивности в повседневной жизни. Задача школы – наполнить уроки нравственным содержанием, общечеловеческими ценностями, новыми технологиями и творчеством. Воспитание как неотъемлемая часть учебного процесса, оказывает позитивное воздействие на развитие и формирование личности ребенка. Введение в 4 классах школ с апреля 2010 года курса «Основ религиозных культур и светской этики» является требованием времени в рамках реализации национального проекта «Наша новая школа» [1].

Курс дает шанс заполнить пробел в нравственном воспитании, образовавшийся в постперестроечные годы. Советская школа была школой воспитательной, но очень партийной. Эта идеология в школе вызвала естественный протест общества, и реформа школы конца 80-х годов пошла под лозунгом: школа должна давать только информацию, а воспитание – это дело только семьи. А воспитание, убранный из школы, до семьи и до родителей не дошло. В начале 1990-х годов были прерваны традиции ценностно-ориентированной государственной образовательной политики, и сегодня мы только приступаем к их восстановлению, несмотря на то, что меняется система общественного устройства, меняются социальные отношения и цели воспитания. По-прежнему неизменны общечеловеческие нравственные ценности, понятия добра и зла, порядочность, гуманность, духовность, свобода, ответственность личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, порядочность, скромность, человечность, бескорыстие, доброта.

В отличие от обучения, где центром внимания является становление познавательных процессов человека, его способностей, приобретение им знаний, умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям. Общими для обучения и воспитания являются основные механизмы приобретения человеком социального опыта. Курс «Основы религиозных культур и светской этики» может стать главным объединяющим уроком дружбы детей всех национальностей и вероисповеданий,

уроком, который даст правильный ориентир российскому обществу, возобновит идеи толерантности, сопричастности, содружества и культурно возродит Россию как многонациональное государство. Новый учебный предмет как учебно-воспитательная система, ориентированная на отечественные духовные традиции, может иметь большое значение для духовно-нравственного развития младших подростков и восстановления воспитательных функций общего образования.[2, с. 15]. Не во всех, даже полных семьях, у родителей есть время для общения со своим школьником. А если есть время, то нет или интереса к воспитанию или педагогических знаний. В итоге во многих семьях главным воспитателем стал телевизор. И чтобы сериал «Школа» не стал реальной школой, воспитание должно вернуться в школу. И по этому вопросу есть общественное согласие заинтересованных сторон.

В СМИ Свердловской области было высказано мнение: «Если родители честно посмотрят на свои семьи, то увидят, что они редко (или никогда) не разговаривали с детьми о вечном: добре, любви и вере». Но это не значит, что дети не получают эти знания из других источников, поэтому будет лучшим, если они узнают об этом на уроке в школе. А в младшем возрасте возникает потребность в равноправном, уважительном, доверительном отношении со стороны взрослых. Достичь этого при традиционной системе обучения сложно, т.к. отношения между обучающимися и разными учителями-предметниками строятся на передаче научных знаний. Научное знание – основное содержание общения учителя и ученика в конструктивном общении основных субъектов педагогического процесса. Поэтому цель уроков «Основы светской этики» – духовно-нравственное развитие и воспитание младшего подростка посредством его приобщения к российской духовной традиции.

Учебные ситуации в рамках нового учебного предмета способны создавать условия для нравственного выбора, для равноправного диалога между учениками, родителями и педагогами, та самая педагогика сотрудничества и взаимной поддержки в понимании самых важных и трудных вопросов о смысле человеческой жизни, ее духовных основах [2, с. 20].

И несмотря на то, что ученикам на этом уроке не выставляются отметки, дети с удовольствием выполняют домашние задания с

родителями, которые так же вовлечены в образовательный процесс. А чтобы сохранить традиции наших предков, сохранить свое национальное и культурное своеобразие – такой способ донести это до наших детей и родителей является рациональным. Потому что на уроке ученикам прививаются навыки нравственного самоанализа, ученики учатся раскрывать свой внутренний мир, учатся реагировать на боль своей совести, учатся анализировать ситуации и определять – к добру или к злу и правильно принимать решения. Если ребенок может хорошо отвечать у доски или прекрасно решает контрольные задания, пишет сочинения, это еще не значит, что он сможет стать полноценной, самостоятельной личностью. Педагогический опыт показывает, что больших результатов в жизни достигают те дети, у которых с ранних лет была активная жизненная позиция, те, кто были заводилами всех школьных дел и событий, а не те, кто целыми днями сидел за учебниками в надежде получить очередную пятерку. Наша задача сделать так, чтобы наши учащиеся были успешны в обучении, активны, уверены в себе и самостоятельны в общественной жизни класса, школы, города, района, потому что для большинства людей образование – это большой труд, результат которого дается большой ценой сил и времени. В результате обучения каждый получает определенные умения и навыки, развивает свой интеллект, память, логическое мышление и т.д. Для полноценного развития человека не достаточно только этих умений, не менее важно сегодня воспитание в детях таких качеств, которые помогут им не только выжить в новых условиях, но и сохранить лучшие человеческие качества.

Вопросы адаптации становятся особенно актуальными у пятиклассников. Сложным является период перехода школьников из начальной в среднюю школу: предметное обучение, усложнение учебного материала, увеличение учительского состава. Переходный период, как лакмусовая бумага, проявляет все пороки общества. Его еще называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости. Как отечественные, так и зарубежные исследователи считают подростковый возраст периодом противоречий, периодом становления взрослости, социального и личностного самоопределения. Причин тут много. В первую очередь это ускорение физического развития и полового созревания. Современная социальная жизнь предъявляет нервной системе подростков более высокие требования, чем раньше. У них нередко еще сохраняются эмоциональная неустойчивость, а детские интересы переплетаются с ин-

тересами взрослых. Но при этом особенно медленно созревает та часть психической сферы, к которой относится чувство долга, ответственность, самоограничение, моральные и этические установки, умение ограничивать свои желания, считаться с интересами других. Сколько бы противоречий подросткового возраста не выделяли ученые, все сходится в том, что это возраст социализации и индивидуализации, т.е. открытия и утверждения своего уникального и неповторимого «Я». Поэтому урок «Основы религиозных культур и светской этики», который продолжают изучать ученики в 5 классе со своим первым учителем, способствует сглаживанию этого адаптационного процесса. Для родителей процесс адаптации больше психологическая, чем педагогическая проблема, которую легче решить с первым учителем ребенка. Основное внимание в этом курсе обращено на общение и сотрудничество, а сфера общения – главный источник эмоционального неблагополучия подростков. Поэтому приоритетные ценности этого предмета – эмоциональное благополучие, умение учиться, навыки сотрудничества. Усилия детей, родителей и педагогов должны быть сосредоточены на освоении отношений с людьми: на умении договариваться, обмениваться мнениями, понимать и помогать друг другу. Для учителя и родителей как раз и будет возможность оказать поддержку педагогическую поддержку при помощи этого нового предмета, результатом которого послужит повышение степени уровня мотивации, интереса к познанию смысла многих нравственных понятий не на улице, а на уроке, где можно поделиться с друзьями своими успехами и неудачами. А это и есть нравственная основа успешного преодоления сложного адаптационного периода в жизни подростка.

Современная жизнь диктует всем: детям, учителям, родителям, всем гражданам нашего огромного многонационального государства, что слова: «совесть, честь, преданность, ответственность, Родина, мама, семья, любовь...» должны быть поняты и значимы для всех, независимо от национальности, цвета кожи и языка. За пределами учебных программ «бурлит» жизнь, мало отраженная в учебниках, и кто-то должен помочь ребенку познать эту жизнь, приобрести жизненно важные умения, знания и навыки, хорошо, если это будут новые уроки. А результатом длительного нелегкого процесса духовного возрождения России станет обретение каждым человеком нравственного устойчивого стремления к самосовершенствованию, сопричастности, сотрудничеству, содружеству. Школа должна стать для ребенка той адаптивной средой, нравственная атмосфера которой обусловила бы его ценностные ориентации,

поэтому очень важно, чтобы вся школьная жизнь была пронизана этическим содержанием, высоким нравственным смыслом, так как именно в это время происходит становление личности. И хотя будущая форма курса «Основ религиозных культур и светской этики» еще не до конца определилась, привыкать к новому уроку в расписании надо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Министерства образования и науки РФ «Об

обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную» №14-51-140/13 от 21.05.2004 г.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Учебный предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Педагогика. - М. - 2009. - № 9. - С.15-21.

3. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. - М.: Академия, 2001.

Об авторе

Демина Ангелина Юрьевна – учитель начальных классов, МОУ «СОШ № 77», г. Екатеринбург.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ВЫПОЛНЯТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ ОПЕРАЦИИ С ПОНЯТИЯМИ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОССТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

И.А. Ермолаева, Н.А. Морозова

Госстандарты нового поколения содержат требования к универсальным учебным умениям, среди которых выделяют универсальные логические действия: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование [2].

Развитие у учащихся на уроках универсальных логических умений позволяет воспитать мыслящую личность, обладающую раскрепощенным сознанием и стремящуюся к познанию в течение всей жизни.

Проблема формирования у учащихся логических умений в учебном процессе решается при внедрении способа диалектического обучения, основанного на диалектике идей (преобразование сознания), диалектике отношений (преобразование общества), диалектике средств (орудий) учебного труда (преобразование природы) [1]. Способ диалектического обучения (СДО) разработан красноярскими учеными и запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (Патентное свидетельство № 126 от 29.03.1996 г.; авторы – А.И. Гончарук и В.Л. Зорина) [1, с. 160].

Теория и технология Способа диалектического обучения предполагает использование на

уроках такого уникального средства сознания, как мысль. Поскольку существует только две формы мысли – понятие и суждение, то для развития у учащихся умений мыслить целесообразно развивать у них логические умения посредством оперирования формами мысли. Для этого дети через систему заданий усваивают сущность каждой логической операции: определение понятия, деление, обобщение, ограничение, формулирование суждений, проблемных вопросов (вопрос-понятие и вопрос-суждение), умозаключений и т.д. Приведем примеры фрагментов уроков, на которых успешно формируются указанные умения.

В начале урока математики в 3 классе по теме «Решение задач. Сложение двух произведений» учитель предлагает детям выделить понятия в теме урока и сформулировать к ним вопросы-понятия, ответить на них, указав родовой и видовые признаки. В результате фронтальной работы одни учащиеся задают вопросы, другие на них отвечают:

- Что называется задачей?

- Задача – это математический текст (родовой признак или род), в котором есть условие и вопрос (видовые признаки).

- Что понимается под сложением?

- Под сложением понимается арифметическое действие (род), посредством которого из двух или нескольких чисел получают новое, содержащее столько единиц, сколько было во всех данных числах вместе (видовые признаки).

- Что такое произведение?

- Произведение – это арифметическое действие (род), посредством которого умножа-

ются два числа (или более), а также результат умножения.

После «перестрелки» вопросами можно предложить детям определить вид математического текста и доказать с помощью умозаключения:

В магазин привезли 4 коробки конфет по 8 кг в каждой и 6 коробок печенья по 5 кг в каждой. Сколько всего сладостей привезли в магазин?

Ученики анализируют структуру текста, находят в нем существенные признаки и делают вывод в форме умозаключения:

Поскольку математический текст, в котором есть условие и вопрос, называется задачей, а данный текст состоит из условия (В магазин привезли 4 коробки конфет по 8 кг в каждой и 6 коробок печенья по 5 кг в каждой.) и вопроса (Сколько всего сладостей привезли в магазин?).

Следовательно, данный текст является задачей.

Такая работа на уроке развивает у учащихся логическое умение определять понятие через ближайший род и видовые отличия (раскрывать его содержание) и доказывать принадлежность единичного понятия определенному виду.

Логическая операция, противоположная определению, деление понятия (установление его объема, т.е. видов) отрабатывается посредством заданий другого характера, например:

1) *Разделить числа (2, 16, 9, 21, 10, 35, 4, 1) на две группы, указав основание деления.*

2) *Среди понятий (береза, сосна, ель, кедр) найти лишнее, указав основание деления (т.е. обосновав свой выбор).*

3) *Разделить единичные понятия, т.е. слова (белый, стареть, старый, белить, белизна, старик) на группы, обобщив понятия каждой группы до ближайшего рода.*

4) *Установить родо-видовые отношения между понятиями (треугольник, остроугольный треугольник, равносторонний треугольник, прямоугольный треугольник, равнобедренный треугольник, разносторонний треугольник, равнобедренный треугольник, тупоугольный треугольник) и построить логическую схему, подобрав единичные понятия.*

При выполнении первого задания на уроке математики учащиеся получают 2 группы чисел, например:

1) 2, 9, 4, 1,

2) 16, 21, 10, 35.

После проверки полученных групп чисел выясняется основание деления (критерий, позволяющий разделить понятия на виды) — по количеству знаков (цифр) в записи числа. Опираясь на выявленный критерий, учащиеся приходят к выводу: первая группа состоит из одно-

значных чисел, вторая — двузначных. Целесообразно предложить детям сформулировать к числам вопросы-суждения. Варианты вопросов:

- *Чем объяснить, что числа первой группы являются однозначными?*

- *Как доказать, что число 16 относится к двузначным числам?*

- *Каким образом числа первой группы отличаются от чисел второй группы?*

- *Вследствие чего числа первой группы можно превратить в числа второй группы?*

Ответы на данные вопросы-суждения учитель принимает, как минимум, в форме суждения, но лучше, если дети ответят в форме умозаключения, которое представляет собой сложное суждение, состоящее из нескольких логически связанных простых суждений. Так, отвечая на первый вопрос, учащийся формулирует дедуктивное умозаключение:

Все числа, в записи которых используется только одна цифра, называются однозначными.

Числа 2, 9, 4, 1 записаны с помощью одной цифры (одного знака).

Следовательно, числа 2, 9, 4, 1 являются однозначными.

Если некоторые дети разделили эти же числа на четные и нечетные, работа по проверке и доказательству может быть построена по аналогии с предложенным вариантом.

На уроке окружающего мира ученики среди понятий (береза, сосна, ель, кедр) ищут лишнее и указывают основание деления, формулируя развернутое суждение:

Среди понятий «береза, сосна, ель, кедр» лишним является «береза», так как по форме листовой пластинки это лиственное дерево, а «сосна, ель, кедр» — хвойные деревья.

После такого деления и обобщения понятий необходимо попросить детей сформулировать к заданию сначала вопросы-понятия:

- *Что такое «лиственные деревья»?*

- *Что понимается под понятием «хвойное дерево»?*

Затем вопросы-суждения:

- *Чем объяснить, что все деревья делятся на хвойные и лиственные?*

- *Как доказать, что береза относится к лиственным деревьям?*

- *В каком случае дерево будет являться хвойным, а в каком — лиственным?*

Формулирование учащимися вопросов-суждений позволяет рассмотреть изучаемые понятия в системе, выявив их существенные признаки, родо-видовые отношения, т.е. классифицировать понятия, как требует новый Госстандарт.

Выполняя третье задание на уроке русского языка, дети могут выполнить его по-разному,

т.к. учитель не указал, на сколько частей необходимо разделить единичные понятия (слова). Одни ученики разделяют слова на 2 группы (*по наличию общего корня*):

- 1) *белый, белить, белизна,*
- 2) *стареть, старый, старик;*

остальные распределяют их по-другому, на 3 группы (*по совокупности морфологических признаков, или по принадлежности к частям речи*):

- 1) *белый, старый,*
- 2) *белить, стареть,*
- 3) *белизна, старик.*

Выявив, что задание имеет 2 варианта выполнения, необходимо обсудить на уроке оба варианта, т.к. каждый из них является верным и достоин внимания. Во время дискуссии можно использовать задание на формулирование вопроса-суждения, но уже в более сложной форме - «*Сформулировать вопрос-суждение, ответ на который будет доказательством правильности деления слов на группы*»:

– *Чем объяснить, что все слова разделили на 2 (3) группы?*

– *Каким образом слова первой группы отличаются от слов второй группы?*

– *Вследствие чего данное задание имеет 2 варианта выполнения? и др.*

Сформировав у учащихся умение делить понятие (устанавливать виды, указывая основание деления (критерий), можно переходить к более сложным заданиям, как под № 4, выполнение которого развивает еще и другие умения: находить противоположные по отношению друг к другу понятия, устанавливать родо-видовые отношения между понятиями, строить логическую схему, приводить свои примеры единичных понятий к каждому виду. В совокупности все эти умения также формируют более широкое умение, заложенное в Госстандартах нового поколения, - умение классифицировать.

Особое внимание в системе Способа диалектического обучения уделяется и развитию у учащихся таких логических умений, как обобщение и ограничение понятий. Для этого на уроках используются задания:

1) Обобщить пары понятий до ближайшего рода:

- *звук [а] – звук [у];*
- *звук [д] – звук [в];*
- *имя существительное – имя прилагательное;*
- *квадрат – круг;*
- *40 - 70;*
- *Ромашка – ландыш;*
- *Пустыня – тундра;*
- *былина – поговорка.*

2) Обобщить и ограничить каждое понятие до ближайшего рода и вида:

- *... – гласный звук – ...*
- *... – простое предложение – ...*
- *... – прямоугольник – ...*
- *... – деревянистое растение – ...*
- *... – планета Солнечной системы – ...*

Выполняя первое задание, учащиеся называют ближайший род (родовое понятие) для пары указанных понятий таким образом:

- *звук [а] – звук [у] → гласные звуки;*
- *звук [д] – звук [в] → звонкие согласные звуки;*
- *имя существительное – имя прилагательное → склоняемые самостоятельные части речи;*
- *квадрат – круг → плоские геометрические фигуры;*
- *40 – 70 → двузначные числа (круглые числа);*
- *ромашка – ландыш → травянистые растения;*
- *пустыня – тундра → природные зоны;*
- *былина – поговорка → жанры устного народного творчества.*

Умение обобщать и ограничивать понятия позволяет учащимся правильно раскрывать содержание понятий и строить логические схемы.

Второе задание труднее первого, поскольку требует выполнения двух логических операций (обобщения и ограничения понятий) одновременно, тем более, что оно еще осложнено требованием указать ближайший род и вид, а не дальние. Вместо точек слева дети пишут ближайшее родовое понятие, а справа — ближайшее видовое понятие (т.е. *ближайший род – данное понятие – ближайший вид*). Такие задания необходимо очень внимательно проверять, т.к. они имеют различные варианты его выполнения:

- *звук речи – гласный звук – гласный звук [э] (или [о], [а], [у], [ы], [и])*
- *предложение – простое предложение – Пришла весна. (или любое другое простое предложение)*
- *четырёхугольник – прямоугольник – квадрат*
- *растение – деревянистое растение – сосна*
- *планета – планета Солнечной системы – Земля*

Таким образом, при реализации в учебном процессе теории и технологии способа диалектического обучения решается проблема формирования у учащихся логических умений, заложенных в Госстандартах нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорина В.Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.

2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. [Текст] - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2010. - 317 с. - (Стандарты второго поколения).

Об авторах

Ермолаева Ирина Анатольевна – учитель начальных классов, МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей №11», г. Красноярск.

Морозова Наталья Анатольевна – учитель начальных классов, МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей №11», г. Красноярск.

ТЕХНОЛОГИЯ УРОВНЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

М.П. Кирсанова

Дифференциация в переводе с латинского означает разделение, расслоение целого на различные части.

Дифференцированное обучение – это:

1. Форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;

2. Часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференцированный подход в обучении – это:

1. Создание разнообразных условий обучения для различных групп с учётом особенностей их контингента;

2. Комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в каждой группе.

Разновидностью дифференцированного обучения является технология уровневой дифференциации, при которой ученик получает право и возможность выбирать уровень усвоения учебного материала (но не ниже минимального). Уровни усвоения предъявляются ученикам в форме перечня знаний, умений и навыков, которые они должны приобрести, образцов задач, которые они должны научиться решать.

Это не какая-то новая технология. Она давно применяется в школе и тем более в вечерней школе, где контингент учащихся очень разнообразен по своему составу. Эта технология становится просто необходимой в связи с введением ЕГЭ, когда одним учащимся достаточно только перешагнуть минимальный порог, чтобы получить аттестат об окончании школы, другим нужно поступить в ВУЗ, а третьим нужен высокий уровень подготовки.

В десятый класс к нам приходят очень разные и по возрасту, и по уровню подготовленности к обучению, и по обучаемости учащиеся и

наша задача за два года вывести их всех на тот уровень знаний, который им необходим.

В 2009-2010 учебном году, приняв 10 класс нового набора, впервые за многие годы работы в школе я не проводила проверочной работы по математике в начале года, заменив её собеседованием. Что это дало?

1. Проверку владения учащимися устной математической речью. (Кто ясно мыслит, тот ясно излагает).

2. Проверку уровня вычислительной культуры и владение рациональными способами вычислений.

3. Проверку уровня подготовленности к обучению.

Практически сразу класс можно было разбить на три группы, но в течение первой четверти я работала со всем классом, не выделяя никого и не разделяя задания, т.е. в основном на уроке преобладала фронтальная работа и общие для всех задания.

К концу первой четверти сделала вывод: слабые ученики не справляются с домашними заданиями, средние выполняют его не полностью, и только те, что посильнее, выполняют его, а чаще не выполняют, говоря, что всё слишком просто. Поэтому, начиная со второй четверти, в классе чётко были сформированы три группы: (в классе 54 человека)

1. 5 человек

2. 5 человек.

3. Остальные учащиеся.

В декабре в первую группу добавился вновь прибывший учащийся.

Как ведётся урок?

Объяснение нового материала ведётся на среднем уровне. Затем рассматриваются примеры, которые выполняются на доске сама, давая образцы оформления записей. Задания идут по степени сложности, причём, выполнив два – три несложных задания, перейдя к более сложным, чётко видно, что третья группа (основная часть класса), начинает плохо понимать, но тем

не менее разбираю данные примеры. Затем вызываю к доске учащегося из второй группы и, если он удачно справляется с заданием, переходим к самостоятельной работе для первой и второй групп. Первая группа получает более сложные задания, вторая на том уровне, что разбирали на доске, а с третьей группой ещё раз кратко повторяем теоретический материал, а затем начинается работа: класс на местах – ученик у доски. Если остаётся время на уроке, то и третья группа получает самостоятельные задания.

Домашнее задание даётся также каждой группе отдельно.

Параллельно с изучением нового материала разбираются те тематические задания ЕГЭ, материал которых был изучен. Раздаю распечатки заданий и предлагаю самостоятельно попытаться выполнять их. Потом эти задания проверяю и отдельно с каждым учеником разбираю его ошибки.

Для учащихся третьей группы провожу краткий инструктаж, а иногда даю образец решения одного из заданий. Первая и вторая группы работают самостоятельно.

Технология уровневой дифференциации позволяет выявить пробелы в знаниях каждого ученика и работать с ним по их ликвидации, создаёт ситуацию успешности, т.к. задания на уроке выполняются, домашние задания получают; даёт возможность продвигаться ученику по лестнице знаний вверх.

Но есть и минусы: очень большая нагрузка ложится на учителя. Это и подготовка заданий

для урока, и подготовка индивидуальных домашних заданий и их своевременная проверка, и работа по тематическим заданиям ЕГЭ, когда третью группу надо подвести к умениям выполнить ЕГЭ на минимальном уровне, вторую на среднем, а третью на высоком и всё это в рамках урока. К урокам приходится распечатывать правила, определения, формулы, которые учащиеся вклеивают в свои тетради, выучивают, а затем отчитываются по этому материалу.

Теперь о самих группах. Я думаю, что это не есть что-то постоянное. Вижу свою задачу: уменьшить число учащихся третьей группы, т.е. постараться подвести часть учащихся к среднему уровню. Но самое главное: подготовить всех учащихся третьей группы к ЕГЭ с преодолением минимального порога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е. Индивидуально ориентированные траектории воспитания и развития старшеклассников // Директор школы. – 2008. – №4. – С.73-77.
2. Вершинин В.Н. Формирование групп с учетом возможностей учащихся // Открытая школа. – 2010. – №2. – С.22-26.
3. Гапонова С.А., Зверева Н.М., Ильичева И.В. Технология учета индивидуальных особенностей школьников // Педагогическое обозрение. – 2003. – №2. – С.99-109.
4. Мирошин В.В. О роли ассоциаций в выборе пути решения задач // Математика в школе. – 2009. – № 8. – С.27-31.

Об авторе

Кирсанова Марина Павловна – учитель математики, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

ЗАДАЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОТКРЫТИЯ АЛГОРИТМА НАХОЖДЕНИЯ НАИБОЛЬШЕГО И НАИМЕНЬШЕГО ЗНАЧЕНИЙ ФУНКЦИИ С МОДУЛЕМ

Г.И. Ковалёва, О.Л. Безрукова

Формирование умения решать задачи на нахождение наибольшего и наименьшего значения функций на отрезке – одна из целей изучения математического анализа в школе. Решение задач этого типа имеет большую прикладную направленность. Крайне важен тот факт, что задачи на нахождение наибольшего (наименьшего) значения величины регулярно встречается в КИМах единого государственного экзамена. В учебниках школьных программ задачи такого вида рассматриваются в пункте о применении производной. Алгоритм

решения подобных задач хорошо известен: 1) найти производную функции; 2) найти критические точки, решив уравнение $f'(x) = 0$; 3) выбрать те критические точки, которые принадлежат заданному отрезку $[a; b]$; 4) найти значение функции на концах отрезка и в отобранных критических точках и выбрать среди них наибольшее и наименьшее значения функции.

А если функция содержит в аналитической записи модуль, как изменится алгоритм нахождения наибольшего и наименьшего значений

функции на отрезке?

Рассмотрим **задачу**: найдите наибольшее значение функции $y(x) = |24x - 10 - 3x^2 - x^3|$ на отрезке $[-4; 4]$.

Решение. Найдем наибольшее значение функции $f(x) = 24x - 10 - 3x^2 - x^3$ по известному алгоритму.

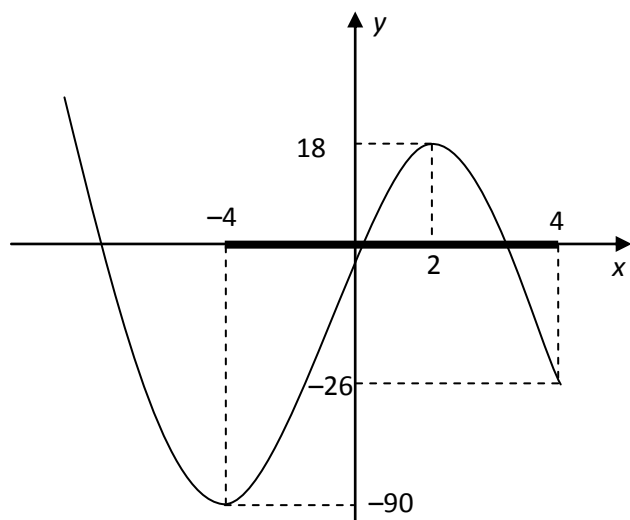
1) Найдем производную функции:
 $f'(x) = -3x^2 - 6x + 24 = -3(x^2 + 2x - 8)$.

2) $f'(x) = 0 \Leftrightarrow x_1 = 2; x_2 = -4$.

3) $2 \in [-4; 4]$; $-4 \in [-4; 4]$.

4) $f(-4) = -90$, $f(4) = -26$, $f(2) = 18$.

Наибольшее значение функции $f(x) = 24x - 10 - 3x^2 - x^3$ на отрезке $[-4; 4]$ равно 18.



Но так как нас интересует функция $y = |f(x)|$, то наименьшее значение $f(x)$ фактически будет являться наибольшим для функции $y(x)$, то есть $y_{\text{наиб}} = f(-4) = 90$. Вывод:

$$y_{\text{наиб}} = |f_{\text{наим}}(x)|.$$

Чтобы учащиеся самостоятельно пришли к данному выводу можно предложить им решить ряд целесообразно подобранных задач: найдите наибольшее и наименьшее значение функций 1) $y = x^2 - 4$ и $y = |x^2 - 4|$ на отрезке $[-1; 1]$ 2)

$y = x^2 - 2x - 3$ и $y = |x^2 - 2x - 3|$ на отрезке

$[-3; 3]$ 3) $y = \frac{6}{x} - 3$ и $y = \left| \frac{6}{x} - 3 \right|$ на отрезке

$[-3; 3]$ 4) $y = \sqrt{x} - 2$ и $y = |\sqrt{x} - 2|$ на отрезке

9 Особенностью данных задач является то, что для нахождения наибольшего и наименьшего значения функций не требуется знание производной, достаточно чисто наглядных соображений для их решения. Это так называемая серия предваряющих задач, основной целью которых является актуализация знаний учащихся по теме, извлечение из памяти тех теоретических положений, приемов и методов, которые понадобятся для решения задач следующей серии – задач по открытию математического факта. На этом этапе учащимся предлагается решить столько задач, сколько необходимо для самостоятельного открытия. Задачная технология позволяет осуществлять дифференциацию обучения математике. Одному ученику потребуется всего лишь одна задача, и он сможет перейти к решению задач следующей серии – уточняющих и закрепляющих. Другому ученику потребуется больше времени, больше усилий, и, следовательно, больше задач. Но нет смысла торопить такого ученика, так как лучше всего усваиваются только те знания, которые приобретены самостоятельно. Целью предъявления задач последней серии является формирование опыта использования полученных знаний в различных ситуациях. На этом этапе знания уточняются, закрепляются и встраиваются в систему. Поэтому и задачи, используемые на этом этапе, должны варьироваться. Конечно, необходимо включать и однотипные задачи, поскольку это способствует формированию прочных знаний и умений. Но при подборе или составлении однотипных задач необходимо руководствоваться закономерностью появления неверных ассоциаций, выделенных психологом П.А. Шеваревым [1]. Она состоит в том, что если в процессе обучения выполняются три условия: 1) учащийся выполняет задания одного типа; 2) некоторые несущественные особенности заданий неизменно повторяются; 3) учащийся может получить верный ответ и в том случае, когда не осознает эту особенность, – то степень осознания этой особенности снижается. Г.И. Саранцевым [2] установлено, что упорочные ошибочные ассоциации, возникающей в соответствии с закономерностью П.А. Шеварева, начинается после трех однотипных упражнений. Таким образом, каждая третья задача должна варьировать несущественные признаки системы задач. В нашем случае можно взять отрезок, на котором функция будет монотонна, то есть не содержащий ни точек экстремума, ни нулей функции.

Заметим, как изменяется роль учителя при применении задачной технологии: он не излагает новый материал, он предлагает учащимся серии задач. Из учителя, сообщающего факты, он становится учителем-помощником по от-

крытию, закреплению и систематизации знаний. Меняются отношения между учителем и учеником. Последний не сможет выдвинуть претензий, что учитель плохо объясняет. Теперь все зависит от самого ученика. Но это не значит, что роль учителя в обучении уменьшается. Чтобы ученик смог стать субъектом деятельности познания, учитель должен досконально знать свой предмет, уметь четко ставить цели обучения, структурировать и отбирать материал, владеть приемами конструирования систем задач.

Продолжим открытие алгоритма нахождения наибольшего и наименьшего значений функции, представленной алгебраической суммой нескольких модулей. Рассмотрим **задачу**: найдите разность наибольшего и наименьшего значений функции $y = |x^2 - 4x - 5| - |x - 4|$ на отрезке $[-2; 6]$

Решение. $y = |x^2 - 4x - 5| - |x - 4|$

$$= \begin{cases} x^2 - 3x - 9; & \text{если } x < -1, \\ -x^2 + 5x + 1; & \text{если } -1 \leq x < 4, \\ -x^2 + 3x + 9; & \text{если } 4 \leq x < 5, \\ x^2 - 5x - 1; & \text{если } x \geq 5. \end{cases}$$

$$y' = \begin{cases} 2x - 3; & \text{если } x < -1, \\ -2x + 5; & \text{если } -1 \leq x < 4, \\ -2x + 3; & \text{если } 4 \leq x < 5, \\ 2x - 5; & \text{если } x \geq 5. \end{cases}$$

$y'(x) = 0$, если $x = 1,5 \notin (-\infty; -1)$,
 $x = 2,5 \in [-1; 4)$, $x = 1,5 \notin [4; 5)$,
 $x = 2,5 \notin [5; +\infty)$.

Точки «стыка» (точки смены знака

подмодульного выражения): $x = -1$, $x = 4$, $x = 5$.

Вычислим значение функции:

а) на концах отрезка: $f(-2) = 1$, $f(6) = 5$;

б) в стационарной точке: $f(2,5) = 7,25$;

в) в точках стыка: $f(-1) = -5$, $f(4) = 5$, $f(5) = -1$.

Очевидно, что $y_{\text{наиб}} = 7,25$, $y_{\text{наим}} = -5$,
 $y_{\text{наиб}} - y_{\text{наим}} = 12,25$. Ответ: 12,25.

На примере решения подобных задач можно выделить алгоритм их решения: 1) найти точки стыка, приравняв каждое подмодульное выражение к нулю; 2) задать функцию «кусочным» способом; 3) найти производную функции; 4) найти критические точки; 5) вычислить значения функции на концах отрезка, в критических точках, в точках «стыка»; 6) выбрать ответ.

Приведенный пример открытия алгоритма нахождения наибольшего и наименьшего значений функции с модулем раскрывает главное достоинство задачной технологии: через решение задач, обобщение, исследование различных вариантов учащийся открывает новое знание, приобретает опыт математической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.

Об авторах

Ковалёва Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет», г. Волгоград.
Безрукова Ольга Леонидовна – МОУ «Лицей № 55 им. Ю.А. Гагарина», г. Волгоград.

ИЗУЧЕНИЕ РАССКАЗА МАРИИ УХСАЙ «УТРЕННЯЯ РОСА» В 5 КЛАССЕ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЫ

Н.Н. Круглова

Мария Ухсай – талантливая чувашская писательница, драматург, педагог. Она родилась 25 января 1908 года в деревне Карачево Чебоксарского уезда (ныне Козловского района) Чувашской Республики. Окончила сельскую школу, Чувашский педагогический техникум в Чебоксарах, Чувашский педагогический институт. Преподавала в школах республики, Канашском педагогическом

училище и в Чувашском педагогическом училище в г. Ульяновск. Ее перу принадлежат сборники детских рассказов и повестей, 16 пьес.

Богатый и образный язык произведений Марии Ухсай не утратил своей актуальности и в наше время. Один из ее рассказов «Утренняя роса» рекомендован для изучения в 5 классе.

Он позволяет воспитывать в учащихся стремление к добру, любовь к родной земле, к труду.

Целью урока по рассказу М. Ухсай «Утренняя роса» является выявление темы и основной мысли произведения, раскрытие положительных и отрицательных черт человеческих характеров; также произведение позволяет работать над повышением скорости чтения и формированием внимательного, вдумчивого чтения. Учитель познакомит воспитанников с наиболее известными произведениями писательницы, при рассказе могут быть использованы подготовленные учителем слайды. В качестве эпиграфа можно взять чувашскую поговорку: «Ырă сын пуласси ачаран паллă» (Хорошего человека видно с детства).

Первый этап урока – повторение и закрепление материала, изученного на предыдущем уроке. Затем учащиеся записывают тему урока. Учитель рассказывает о жизни и творчестве Марии Ухсай, демонстрирует слайды.

Самым важным моментом урока является чтение рассказа и его анализ. Произведение лучше читать по частям. Можно составить план рассказа:

1. Маша и Липа играют на улице.
2. Матери девочек завели разговор о дочках.
3. Решение Липы.
4. Липа и Маша через несколько лет.

Проверить, насколько учащиеся усвоили содержание, помогут такие вопросы:

- Почему рассказ назван «Утренняя роса»?
- Какой прием является ведущим в изображении девочек?
- Какие предложения по цели высказывания преобладают в тексте? Приведите примеры.
- Кто из героев вам больше понравился? Ответ прокомментируйте.
- На кого из героев вы бы хотели быть похожей?

Учитель обобщает сказанное.

Утренняя роса, вера в ее чудесную силу изменила жизнь девочки Липы. Умывшись росой, Липа переродилась: стала красивее, добилась успехов в учебе, научилась трудиться. Не случайно эпиграфом к рассказу М. Ухсай выбрала слова: Ир тăракан тулă пёрчи тупнă тет (народная чувашская поговорка, аналогичная русской: «Кто рано встает, тому бог дает»).

Вывод: труд развивает человека.

Подберите поговорки, близкие к содержанию рассказа:

- Доброе дело само себе хвалит (Ырă ёс хайне хăех мухтат).
- Человек славен своей работой (Этем тени ёспе паха).

Учащиеся составляют сравнительную таблицу образов девочек

	Липа	Маша
Родители (матери)	работящая женщина	хващливая женщина
Внешность девочек	-	круглолицая, здоровая
Поведение (на улице)	подвижная, радостная, общительная	-
Мнение матерей о дочерях	мать Липы считает ее некрасивой	мать Маши считает дочь самой красивой и самой умной
Образ жизни девочек	-встает рано, видит красоту окружающего мира, -помогает матери по хозяйству (ходит за водой), занимается рукоделием, хорошо готовит, стирает, читает, готовится к урокам, блестяще сдает экзамен, получает медаль.	-спит долго, -не умеет ничего (белье на постели грязное), -одевается не сама
Мнение односельчан	Липа – красивая девушка, у нее золотые руки	-

- Человек хорош умом (Этем ырă – ёсёпе).
- Какова мать, такова и дочь (Амăшĕ епле, хĕрĕ çапла).

- Хорошего человека видно с детства, хорошую лошадь – с жеребенка (Ырă сын пуласси ачаран паллă, ырă ут пуласси тихаран паллă).

Какими языковыми средствами раскрываются образы девочек?

- 1) сравнение;
- 2) олицетворение;
- 3) эпитет;
- 4) метафора;
- 5) повтор;
- 6) риторический вопрос.

Итоги урока.

- Как изменилась Липа?
- Что способствовало тому, что Липа стала такой?

- совет матери, ее пример;
- труд;
- девочка черпала силы в окружающей природе;
- желание стать лучше;
- упорство в достижении желаемого;
- режим труда и отдыха.

Кластер

веселая
авторитетная
общительная

красивая
Липа
умная
работящая

Синквэйн**Липа**

Умная, красивая.
Помогает маме, хорошо учится, умеет веселиться.

Все любят девочку.
У нее золотое сердце.

Маша

Ленивая, неповоротливая.

Любит спать, уроки не делает, проваливает экзамен.

Она без мамы ни на что не способна.
Жалкое существо.

Домашняя работа.

Написать продолжение рассказа «Как сложатся судьбы девушек Липы и Маши?».

Об авторе

Круглова Надежда Николаевна - МОУ «Новошимкусская СОШ», с. Новые Шимкусы, Чувашская Республика.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРАВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Т.В. Луценко

Повышение правовой культуры общества – задача сложная, требующая системных действий в нескольких направлениях: правовое просвещение, закрепление идеи социальной ценности права, формирование уважительного отношения к закону и сознательное его соблюдение. «Общественное правосознание приобретает ведущую роль в механизме функционирования государственной власти. Однако гражданское правосознание пребывает в процессе становления и, для того, чтобы оно окрепло, потребуется немало времени, духовных сил народа и политической воли властей. Важнее всего изменить место и роль гражданина в обществе, выработать механизмы, перемещающие в центр властных отношений интересы личности» [1]. Изучение права в средней школе вызвано необходимостью правового воспитания и просвещения как шага к формированию свободной, социально-активной личности, разделяющей правовые предписания как целесообразные и справедливые, добровольно и сознательно их исполняющей. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования формулируя обширные цели правового образования – «развитие познавательных интересов в процессе восприятия правовой информации, развитие нравственной и правовой культуры; воспитание гражданской ответственности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации; освоение знаний о механизмах реализации и защиты прав человека и гражданина», обязывает школу активно участвовать в процессе правовой социализации [2].

Для реализации целей правового образования учитель должен решить конкретные задачи – способствовать накоплению положительного опыта, развивать познавательную активность, настроить на самостоятельное обоснованное мышление. В процессе практической деятельности преподавания права можно обозначить типичные проблемы: различия в уровне подготовки учеников одного класса, большой объем терминов, специфический язык, недостаточность дидактических материалов. Использование и комбинирование различных технологий активного обучения позволяет накопить необходимые теоретические знания, обеспечить их систематизацию, повысить правовую компетентность учащихся.

Синквейн (синквей) (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 года, и в России) в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат. Ряд методистов полагает, что синквейны полезны в качестве инструмента для синтеза сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся [3]. Правила написания синквейна просты, легко осваиваются учениками, написание пятистрочного стихотворения развивает творческую и интеллектуальную активность. Подвести итог уроку, закрепить теоретические понятия можно в процессе создания синквейнов, например:

Норма права
Писаная, государственная,

Предписывает, обязывает, запрещает,
«Строительный материал» системы права,
Закон.

Составление подобных стихотворений не занимает много времени на уроке, но превращает в несложную увлекательную игру освоение необходимых в курсе права терминов. Однако, далеко не все понятия возможно отразить в установленной жесткой форме, поэтому в процессе применения для более полной характеристики допустимы некоторые отступления от правил, например:

Гражданин

Правоспособный, дееспособный,

Обладает, обязуется, способен,

Физическое лицо,

Я, или

Отрасль права

Частная, публичная,

Регулирует, включает (институты), состоит,

Действует в конкретной сфере общественных отношений

Совокупность правил.

Выведение на экран нескольких составленных синквейнов позволяет сравнить, обсудить полноту информации, ученики, не составившие, по их мнению, качественные пятистишия смогут выбрать наиболее приемлемый для них материал.

Кластеры – графически обозначенные (в виде грозди) смысловые единицы текста, по сути, – разновидность опорной схемы, популярный способ краткой систематизации учебного материала. Содержание кластера, при корректном составлении, свободно переводится в форму развернутого плана, а графическая форма позволяет ученику дополнять, конкретизировать наиболее сложные для него элементы. Составленные к каждой теме при изучении теоретического предметного материала кластеры помогают систематизировать и в короткое время актуализировать его при повторении и обобщении. Степень подробности схемы отражает индивидуальные учебные и интеллектуальные потребности каждого ученика.

Практические занятия, «круглые столы», дискуссии – неотъемлемая часть обучения старшеклассников. При этом зачастую неоп-

равданно, учителя редко используют игровые технологии. В форме обучающей или деловой игры возможно изучать и анализировать правовые документы, механизмы реализации прав и свобод, получать опыт правотворческой деятельности, формулировать и аргументировать собственные суждения. Достаточно «сухие», требующие механического запоминания темы основ конституционного права легче и результативнее освоить в игровой форме как при изучении, так и при обобщении и повторении. Викторины и брейн-ринги «Знатоки Конституции», «Мои права и обязанности», «Органы управления РФ» позволяют расширить компетентность учеников без излишнего зазубривания, рутины. Свободное владение понятийным аппаратом облегчает переход к более сложным формам учебной деятельности – семинарам, практическим занятиям. В целом, навыки обращения к различным правовым источникам, знание конкретных механизмов реализации и защиты прав служат основой формирования правосознания и правовой культуры.

Различные технологии, облегчающие и ускоряющие процесс освоения правовой информации, способствуют развитию правового мышления, позитивного правосознания. Путь от знаний к личным убеждениям, мотивация к устойчивому правомерному поведению, признание прав и свобод личности высшей ценностью, реальная возможность их реализации служат залогом постепенного повышения правовой культуры общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Правосознание и государственность (круглый стол) // Государство и право. – 1997. – № 7.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004.
3. <http://otvety.google.ru/otvety/thread?tid>.

Об авторе

Луценко Татьяна Васильевна – учитель истории и обществознания, МОУ «Гимназия № 18», г. Краснодар

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Е.В. Москвина

Ведущими тенденциями образования в мире являются создание условий для развития личности. Необходимость гуманизации общественной жизни обусловила проблему самореализации личности, проявление ее сущностных сил. Первостепенное значение имеет социально-прогрессивный тип самореализации личности, выражающийся в стремлении самореализации себя как части социума. Основной задачей школы в настоящее время является создание условий для развития личности, способной к такому типу самореализации.

Адаптивная школа – это школа для всех учащихся с разным уровнем способностей. Это образовательное пространство, активно приспособляющееся к условиям изменяющейся внешней среды. Об этом можно сказать словами Е. Ямбурга: «Такая школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся, с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Главным итогом такой двухсторонней деятельности школы является адаптация детей и юношества к быстро меняющейся жизни»

Адаптивное обучение призвано помочь каждому ученику быть:

- субъектом собственной жизнедеятельности;
- субъектом предметной деятельности;
- субъектом деятельности общения;
- субъектом деятельности самосознания.

Таким образом, целью адаптивного образования является создание среды, обеспечивающей у каждого ученика процесс саморазвития.

Такая среда призвана способствовать тому, чтобы ученик мог реализовать себя с учетом своих психофизиологических особенностей и учебных возможностей.

Основная задача для педагога в условиях адаптивного обучения – обеспечить во время образовательного процесса:

1. Открытость и дружественный характер.
2. Применение инновационных образовательных программ и технологий (с учетом индивидуальных особенностей учащихся).
3. Полноценность эмоционально-нравственного восприятия.
4. Поддержание продуктивной индивидуальной работы учащегося.

Особенно важным в процессе обучения истории и обществознания является синергетиче-

ский подход, позволяющий обеспечить связь знаний с особенностями окружающей среды, позволяющий активно активно самореализовываться в сравнениях и обобщениях.

Само понятие «синергетика» – «совместное действие, содружество», наиболее полно отвечает интересам обучения истории и обществознания. Ее основными понятиями являются – «самореализация», «открытость» – свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникативных каналов с внешней средой для обмена информацией. «Нелинейность» – наличие у процесса обучения множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций на воздействие извне.

Важнейшими методами синергетического образования являются:

1. Диалог между учителем и учеником, между учащимися внутри класса и т.д.

2. Метод сценарного мышления, который дает возможность экстраполяции будущего с максимальной оптимизацией.

Огромное значение для образования имеет то, что синергетика делает шаги в направлении синтеза естественно-научных и гуманитарных наук. Активизируется творческая деятельность учащихся т.к. синергетическое знание, будучи обращенным к решению новых научных проблем, становится методом поисковой деятельности. Здесь можно говорить уже о эвристической функции синергетики. Если установлены общие законы самоорганизации и нелинейного синтеза сложных систем и формообразований природы, то на основе этого знания можно строить ожидания и прогнозы о характере протекания процессов структурообразования и эволюции структур в исследуемых областях природной и человеческой реальности. Сценарный метод синергетики позволяет учащимся создать методологический базис для исследования будущего, для глобального моделирования и построения сценариев развития (что особенно важно на уроках обществознания).

Синергетика позволяет педагогу постепенно менять общие ориентации в становлении основных видов деятельности (от восприятия – к творчеству).

Использование синергетического подхода в педагогической деятельности способствует обогащению учебно-воспитательного процесса методами педагогического взаимодействия с приемами компьютерных инноваций, позво-

ляющих наглядно воспринимать информацию (что в наше время становится особенно актуальным), что делает более интенсивным процесс развития учащихся.

Диалог мнений, мотивов, ценностных установок учащихся и педагогов содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы процесса обучения, раскрытию и развитию индивидуальности каждого.

Гуманитарно-культурологический подход, в свою очередь, позволяет соотнести факты отечественной истории с контекстом мировой культуры, обратить внимание на личность и общечеловеческие проблемы.

В процессе обучения должны учитываться и уникальный опыт ученика и его индивидуальное восприятие, чувственные и эмоциональные отклики, что особенно важно для вечерней школы, с ее разновозрастным контингентом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабич И.Н. Синергетический подход в обучении и воспитании в школе – результат эксперимента. 4-е курдюмовские юбилейные чтения: материалы конференции // Международная междисциплинарная научная конференция «Синергетика в естественных науках». – Тверь: Тверской государственный университет, 2008.
2. Весна М.А. Педагогическая синергетика. – Курган: Курганский государственный университет, 2001.
3. Гомаюнов С.А. От истории синергетики к синергетике истории // Общественные науки и современность. – 1994. – № 2.
4. Лоскутов А.Ю., Михайлов А.С. Введение в синергетику. – М.: Наука, 1990.
5. Преображенский Б.Г. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем. – Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3.

Об авторе

Москина Елена Владимировна – учитель истории и обществознания, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

РАБОТА С ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКОЙ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Ю.Е. Разуваева

Адаптация – процесс вхождения в согласие с внешним миром, с одной стороны, и со своими собственными уникальными психологическими характеристиками – с другой, что подразумевает способность распознавать субъективные формы, образы внешнего мира, а также умение эффективно воздействовать на среду.

Понятие адаптации включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную. Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья обучающегося, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

Известно, что приход в новую школу всегда связан с изменением привычного образа жизни и требует адаптации к новым условиям социального существования, что по ряду причин бывает затруднительным и не всегда происходит безболезненно. Это может определяться

состоянием ребенка, психологической готовностью к обучению.

Адаптация к школе – довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Наблюдения психологов и педагогов показывают, что относительно устойчивое приспособление к школе происходит на 5-6-й неделе обучения, в стенах же вечерней школы этот период может затянуться.

Какие учащиеся приходят в вечернюю школу? Контингент очень разнообразный и разновозрастный. Это и взрослые, уже социально – состоявшиеся личности, играющие определенную роль в обществе, это студенты техникумов и колледжей, бросившие обучение в них по различным причинам, и, конечно же, учащиеся дневных школ, не сумевшие там адаптироваться, принять требования, предъявляемые к ним. Все они, наши обучающиеся, пришли в вечернюю школу по разным причинам. Большинство из них четко осознают свои обязанности и следуют к решению поставленных для себя целей. Наша же задача – помочь им в достижении этих целей, опираясь на свои знания и опыт.

В нашей школе всех учащихся нового набора по степени адаптации к новым условиям обучения можно условно разделить на три группы:

1) первая группа – учащиеся, которые быстро вливаются в коллектив, знакомятся с новыми людьми, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и выполняют все требования учителя. В основном это взрослые десятиклассники и у каждого из них своя мотивация обучения, свой путь к достижению поставленных целей;

2) вторая группа – учащиеся, которые сложнее входят в контакт с одноклассниками, у них могут возникнуть сложности в общении с учителями, им трудно выполнять требования учителя, что ведет к сложностям в освоении учебной программы. К этой группе можно отнести учащихся 6 класса (ККО), которые ввиду своих физических и психологических особенностей по-разному реагируют на окружающую среду, хотя их нельзя назвать «отверженными»;

3) третья группа – учащиеся, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями, кроме того, они не осваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители, они «мешают работать в классе», «трептируют других детей».

Таким образом, можно сказать, что основными показателями благоприятной психологической адаптации учащегося являются: формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками, учителями, овладение навыками учебной деятельности.

В последнее время в связи с интенсивным развитием вычислительной техники и широким распространением в системе образования персональных компьютеров началось быстрое внедрение информационных технологий в обучение. Большинство учащихся школы имеют персональные компьютеры дома, которые используются в основном для игры или поиска информации в Интернете, чем для обучения. Поэтому приобретение школой интерактивной доски является значительным подспорьем для учителя, владеющего даже первичными навыками работы с компьютером, как при организации обучения, так и при работе с ученическим коллективом.

Конечно, благодаря интерактивной доске решается одна из важных задач обучения – мотивация: учащиеся с большим удовольствием идут на урок, учатся, интересуются тем, что происходит на уроке, открывают новые возможности использования персонального компьютера. Но, кроме того, она может выполнять роль помощника учителя или классного руководителя при организации работы по сплоченности коллектива, приспособлению каждого учащегося к условиям обучения. Теперь любой

учащийся, ранее испытывающий психологический комплекс, отказывающийся выходить к доске по самым различным причинам (незнание, стеснение, неуверенность, боязнь быть непонятым или высмеянным одноклассниками), может побороть все страхи, ведь ситуация, в которой он сейчас находится, ему хорошо знакома, и те же одноклассники, ранее смеявшиеся над ним, будут ему помогать. Они активно обсуждают новые темы и быстрее запоминают материал. Ведь все это так интересно и знакомо. У учащихся появляются общие интересы, они начинают активно обмениваться мнениями, а это как раз и помогает многим из них влиться в коллектив, почувствовать свою значимость и причастность к общему делу, быть понятым не только своими одноклассниками, но и учителем, потому что они говорят теперь «на одном языке».

Обучение с помощью интерактивной доски мало, чем отличается от привычных методов преподавания. Успешность проведения урока не зависит от технологий и оборудования, которое используется учителем. Любой урок должен иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Использование же интерактивной доски должно стать одним из факторов не только успешного усвоения учащимися материала, соотношения его с тем, что они знают и развитию их творческого потенциала, но и адаптации к новым условиям обучения.

Один из классиков сказал: «Лучший отдых – это смена деятельности». Использование доски позволяет не только учитывать возрастные и психологические особенности учащихся разных классов, но и помогает учащимся в снятии напряжения, создает условия для открытых отношений с одноклассниками, внимания, сплочения ученического коллектива, эмоциональной разрядки.

Интерактивная доска выполняет функцию активного экрана (демонстрация презентаций, обучающих фильмов, текстовых документов, фотографий и т.п.), что позволяет разнообразить работу на уроке и повысить его эффективность. Интерактивная доска становится центром внимания всего класса. А если все материалы подготовлены заранее и легко доступны, она обеспечивает хороший темп урока. Исследователи утверждают, что рассеянные ученики лучше всего воспринимают информацию, размещенную на компьютерном или телевизионном экране. Учащиеся перестают отвлекаться, концентрируют свое внимание на изучаемом материале.

Поскольку интерактивная доска легка в управлении, то к работе с ней можно привле-

кать учащихся. Все, что они делают на доске можно сохранить и использовать в другой раз.

Уроки с использованием ИКТ имеют практические, теоретические и познавательные результаты. Учащиеся получают возможность самостоятельно получить необходимую информацию, у многих возникает интерес к дальнейшему изучению темы. Они чувствуют себя способными и готовыми к общению на основе полученных знаний и опыта, что помогает им быстрее адаптироваться к новому коллективу и требованиям учителя.

Конечно, нельзя с полной уверенностью утверждать, что результаты учащихся повысятся благодаря работе с интерактивной доской, но можно отметить, что сейчас учащиеся больше интересуются тем, что происходит на уроке, принимают активное участие в обсуждении нового материала, лучше запоминают и усваивают более сложный материал, демонстрируют свои работы. Так, например, при изучении темы «Объемы и поверхности тел вращения» по геометрии в старших классах понятие площади поверхности вводится с опорой на наглядные представления учащихся, а все мы прекрасно знаем, что абстрактное мышление хорошо развито не всех учащихся, и здесь нам поможет интерактивная доска, средствами которой мы можем поворачивать любую фигуру под лю-

бым углом, проектировать на разные плоскости.

Но важно также осознавать, что эффективность работы с доской во многом зависит от самого учителя, от того, как он применяет те или иные ее возможности, как он преподносит материал учащимся, и как он сам, учитель, адаптировался к новым возможностям преподавания. И не следует забывать, что интерактивная доска не может использоваться весь урок (не более 20 минут) и не должна носить эпизодический характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интерактивная доска на уроке в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedportal.ru/blog/interaktiv/>.
2. Матюха Л.В. Опыт использования информационных технологий на уроках русского языка. // Интернет-журнал "Эйдос" [Электронный ресурс] – 2009. –15 февраля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2009/0215-1.htm>.
3. Николаева М.А. Использование ИД в урочной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/20885>.

Об авторе

Разуваева Юлия Евгеньевна – учитель математики и информатики, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа №28», г. Нижний Новгород.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

О.А. Смирнова

Большим достижением педагогики последних лет является создание в школах единого педагогического пространства для детей с различными образовательными потребностями.

Е. Яновицкая в своей книге «Большая дидактика и 1000 мелочей», говоря о «целях защиты личности», предлагает строить учебный процесс таким образом, чтобы:

- слабому не озвереть от неудач, не пресмыкаться и не кусаться – и суметь перейти в ряд успевающих;

- сильному не унижать, а поднимать до себя; развивать благородство без самоуничтожения; не скучать и не страдать от непонимания; любить жизнь, иметь время на увлечения и работать творчески;

- среднему получить прочные знания о себе, о людях, о природе; понять свои сильные стороны и иметь хобби; не обижать слабого, но и не опускаться до него, не презирать сильного, а учиться у него;

- и самому учителю не потерять уважение к себе.

Человек рождается с различными физическими, умственными, психическими особенностями, поэтому общеобразовательное учреждение, решая проблему личностно-ориентированного обучения, ставит перед собой следующие цели:

- раскрыть потенциальные возможности учащихся в конкретных областях знаний;

- создать условия для максимального усвоения этих знаний, самовыражения личности;

- выработать необходимую потребность в самообразовании и самовоспитании.

Условием и средством определения возможностей ребенка с целью проектирования его дальнейшего саморазвития является педагогический мониторинг.

Исследования проводятся по направлениям:

- Психодиагностика, определяющая как отношенческие позиции (тревожность, комфортность, конфликтность и т.п.), так и личностное умственное развитие (общее мышление, владение анализом, синтезом и т.п.). Данную диагностику осуществляет психолог школы.

- Социодиагностика призвана определить заказ учащегося и родителя на образование, профессиональное самоопределение, мотивацию обучения. Осуществляется социальным педагогом школы совместно с классным руководителем.

А также необходимо проводить диагностику уровня обученности как показатель того, что может «взять» учащийся из предлагаемого содержания образования. Осуществляется данный анализ совместно администрацией школы, учителем и психологом.

Проведя соответствующую диагностику, учителю необходимо создавать условия для максимальной реализации учащимися своих возможностей, использовать различные технологии обучения и воспитания на уроке.

Проведя в 6 классе тестирование, целью которого было исследование способностей к обобщению и абстрагированию, умений выделять существенные признаки, были получены следующие результаты:

Тестирование писали	11 человек
Средний уровень	3 человека
Низкий уровень	8 человек

Результат диагностики зависит от уровня общей осведомленности испытуемых. Тест умственного развития «Исключение лишнего – 2010. Форма Г» является хорошим инструментом для оценки уровня развития вербального интеллекта испытуемых в первом приближении.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что у учащихся 6 класса вербальный интеллект, умение выделять существенные признаки, умение обобщать и общая осведомленность находится на низком уровне. А детей, владеющих этими умениями, вообще нет. Поэтому при планировании уроков географии в 6 классе нужно обязательно учитывать уровень вербального интеллекта учащихся.

В качестве практического инструментария можно предложить урок – игру, форма которого позволяет учитывать вышеперечисленные

индивидуальные патологические особенности учащихся.

Обобщающий урок по теме: «План и карта» 6 класс

Задачи урока:

1. Повторить изученный материал (термины, понятия).
2. Систематизировать знания, полученные учащимися при изучении данной темы.
3. Проверить умение использовать полученные знания на практике.

Ход урока:

Нам под ответственность дана
И вся Земля, и вся страна,
Страна возможностей гигантских,
Страна просторов океанских,
Страна Семеновых-Тяньшанских,
Бергов, Пржевальских,
Воейковых, Шокальских,
Страна, в которой быть, друзья,
Плохим географом нельзя!
Ю. Ефремов

1. Организационный момент:

Приветствие учащихся.

Задание: Вспомним и назовём географические понятия (слушаем внимательно друг друга и не повторяемся).

2. Повторение:

Ребята! Мы с вами изучили первую тему «План и карта» и сегодня на уроке, обобщая знания по данной теме, должны сделать вывод, каким географом будет каждый из вас для страны. Сегодня у нас будет урок – игра.

И так игра начинается. Я вам – загадку, а вы мне отгадку.

Географические загадки

1. Поэт П. Богданов пишет:
Ни разу не был я на океане
Мне даже не представить никогда,
Что на каком-то там меридиане
От полюса до полюса вода!
Существует ли такой? (нет)
2. Они все длинные—предлинные,
И словно режут шар земной на дольки
апельсиновые.
(меридианы)
3. Мы знаем эту линию
То черную, то синюю.
На карте эта линия очень нам нужна,
Чтоб нам не спутать вдруг, где там север,
где там юг.
(экватор)
4. Моря есть – плавать нельзя,
Дороги есть – ехать нельзя,
Земля есть – пахать нельзя.
(географическая карта)

5. Где на Земле можно построить дом, у которого все четыре стороны будут обращены на юг? (северный полюс)

6. Сколько существует полюсов, через которые условно проходит земная ось? (два)

7. По стране в поход идем,
Друга мы с собой берем.
Он не даст нам заблудиться,
От маршрута отклониться.
Нам покажет верный друг
Путь на север, путь на юг.
(компас)

8. Иди, иди,
А конца не найдешь.
(земной шар)

9. Невидимкой по Земле бегу
От одного брата к другому.

Дорогу путнику
«север – юг» показываю.
(меридиан)

10. Виден край, да не дойдешь (горизонт)

11. Есть на земном шаре точка, координаты которой 0? (пересечение экватора с нулевым меридианом)

12. К этому месту можно подойти только с севера. Где и как называется? (Южный полюс)

13. Назвать материк, который пересекают все меридианы Земли. (Антарктида)

14. Как измерить расстояние нотами? (милями)

15. В трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов» есть такая сцена. Царь Борис входит к своим детям и застаёт сына Федора за черчением. На вопрос отца: «а ты, мой сын, чем занят? Это что?» – Федор отвечает:

Чертеж земли Московской; наше царство
Из края в край. Вот видишь: тут Москва,
Тут Новгород, тут Астрахань. Вот море,
Вот пермские дремучие леса,
А вот Сибирь.

Чем занимался Федор? Как называется этот чертеж?

(географическая карта)

16. Я – звезда мореходов,
Древний маяк небес.

Я вела аргонатов
Волнам наперерез.
Я помогала Колумбу
И его кораблям.

Тезка мой – Марко Поло
Верил моим огням.
Свет мой искали в небе
Нельсон и Магеллан,
И желторотый юнга,
И седой капитан.

О какой звезде говорится в стихотворении? Какие еще «небесные маяки» вы знаете? (Полярная звезда, солнце)

Разминка закончилась. И мы сейчас обратим внимание на доску. Внимательно прочитайте написанные слова и подумайте, что они означают. Да, это понятия и термины по теме «План местности».

Далее можно предложить географический диктант. Для этого раздаются каждому индивидуальные задания на карточках.

Диктант (запись на доске):

1. Ориентирование
2. Компас
3. Азимут
4. Север
5. Восток
6. Рулетка
7. Масштаб
8. Полюс
9. Горизонт
10. Съёмка

Карточка № 1

Выбери правильный ответ. Подчеркни правильное утверждение.

1. Полюс – угол на местности, образуемый направлением на север и направлением на выбранный предмет.

2. Восток – сторона горизонта, имеющая азимут 90.

3. Компас – прибор для ориентирования.

Карточка № 2

Выбери правильный ответ. Подчеркни правильное утверждение.

1. Масштаб – условная мера, показывающая, во сколько раз расстояние на местности уменьшено при изображении на карте или плане.

2. Полюс – точка, из которой проводится визирование на местные предметы при полярной съёмке плана местности.

3. Север – направление на Полярную звезду.

Карточка № 3

(предлагается учащимся, которые находятся на среднем уровне подготовки)

Выбери правильный ответ. Подчеркни правильное утверждение.

1. Горизонт – часть земной поверхности, которую мы видим вокруг себя на открытой местности на ровном месте.

2. Ориентирование – умение определять стороны горизонта на местности.

3. Съёмка – работа по составлению плана местности.

4. Рулетка – прибор для измерения расстояния.

Физкультминутка:

В качестве здоровьесберегающей технологии учащимся предлагается игровая географическая физкультминутка. Нужно встать и по-

вернуться в ту или иную сторону горизонта или азимута.

Вновь у нас физкультминутка,
Наклонились, ну-ка, ну-ка!
Распрямились, потянулись,
А теперь назад прогнулись.
(наклоны вперед и назад)

Голова устала тоже.
Так давайте ей поможем!
Вправо-влево, раз и два.
Думай, думай, голова.
(вращение головой)

Хоть зарядка коротка,
Отдохнули мы слегка.

Закрепление:

Небольшой географический конкурс в качестве закрепления. Подводим учащихся к моменту рефлексии.

XV и XVI века знамениты великими географическими открытиями. Благодаря морским путешествиям было доказано, что Земля имеет форму шара. Время великих открытий связано с великими именами (учитель читает задание, ученики отвечают)

Игра « Великие географические открытия»

Назовите:

1. Средства движения первых кораблей (паруса, весла)
2. Узкие гребные суда (галеры)
3. Материал для строительства древних кораблей (кожа, дерево, тростник)
4. Средства ориентации для путешественников древности (Солнце, звезды, морские течения, направление ветра)
5. Снаряжения для морских путешествий (продукты, пресная вода, одежда)

И так мы с вами снарядили экспедицию и отправляемся в дальнее плавание с первооткрывателями новых земель и путей по планете Земля.

Угадайте с кем?

Задание 1

Главное правило его жизни было – «бороться и искать». В 14 лет он поступил на морскую службу. Семь лет ждал первого своего самостоятельного плавания. Он, совершая свое знаменитое путешествие, знал, что Земля имеет форму шара. Он думал, что если плыть от Испании на запад, то можно вернуться с востока, обогнув Землю. Он открыл новый материк, но

имя его носит всего лишь одна страна на этом материке. Кто это?

(Христофор Колумб)

Задание 2

Несколько веков назад 5 кораблей под командованием отважного португальского мореплавателя отправились в плавание, которое длилось три года, и было очень трудным. Обратню в Испанию возвратился лишь один корабль. А из экипажа в 265 человек на родину вернулось только 18 моряков. Сам же путешественник погиб на Филиппинских островах. Кто это?

(Фернан Магеллан)

Игра «штурманов»

1. Определите по заданным координатам точку на карте:

- Капитан Немо начал свое кругосветное путешествие по морским глубинам под 34 с. ш. и 139 в. д. Вблизи каких островов? (Японские острова)

- В 1896 году английский путешественник Давид Ливингстон совершил замечательное открытие. Совершите его и вы, если его координаты 18 ю. ш. и 26 в. д. (водопад Виктория)

2. Есть ли на земном шаре точки с такими координатами?

- 1) 0 ш. и 0 д.
- 2) 180 ш. и 180 д.
- 3) 0 ш. и 180 д.
- 4) 30 ю. ш. и 270 з. д.

Рефлексия

В конце урока оценивается работа каждого учащегося. Идет обмен мнениями о плюсах и минусах сегодняшней работы. Урок заканчивается на позитивной ноте.

Ребята! Спасибо за урок!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. География. Природа и люди. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [А.И. Алексеев, С.И. Большов, В.В. Николина и др.]; под ред. А.И. Алексеева; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.
2. Психологическая диагностика: учебник для ВУЗов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб: Питер, 2008.
3. Яновицкая Е.В., Адамский М.Я. Большая дидактика и 1000 мелочей. – СПб: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 96 с.

Об авторе

Смирнова Ольга Анатольевна – учитель географии и биологии, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

ВОЗМОЖНОСТИ ВОПРОСОВ–СУЖДЕНИЙ В РАЗВИТИИ У УЧАЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, ЗАЛОЖЕННЫХ В ГОССТАНДАРТАХ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Е.В. Соколова, Л.Н. Тарасова

Введение Госстандартов нового поколения, главной задачей которых является преумножение национального ресурса, фундаментальных и прикладных знаний, развитие современных технологий, требует от учителя формирования у учащихся «универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию учащихся путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться» [2].

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения, поэтому именно на данном этапе должно быть положено начало формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться. Одним из видов таких умений учащихся является умение самостоятельно формулировать вопросы и отвечать на них.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

В Госстандарте нового поколения для начальной школы указаны основные виды универсальных учебных действий, которые объединены в 4 блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [2].

В теории и технологии Способа диалектического обучения указанные универсальные учебные действия уже давно заложены и ус-

пешно формируются посредством использования современного дидактического инструментария познания, одним из видов которого являются проблемные вопросы (вопросы-понятия и вопросы-суждения), применение которых на уроке раскрывает широкие возможности в формировании и развитии всех видов универсальных учебных действий [1, с. 83].

Со Способом диалектического обучения (СДО) мы познакомились на курсах в Красноярском институте повышения квалификации. Данный способ разработан А.И. Гончаруком и В.Л. Зориной, имеющими патент на педагогическое изобретательство [1, С.160]. На курсах нам посчастливилось учиться у Валентины Лазаревны, которая с первых занятий постоянно нам задавала вопросы-суждения, пробуждая в нас мыслителей, и просила самостоятельно формулировать их к содержанию лекций, что позволило нам, с одной стороны, лучше осознать теорию и технологию Способа диалектического обучения, с другой – в очередной раз побывать в роли учеников и «прожить на себе» уникальные возможности данного инструментария.

Когда на уроке мы показали детям структуру вопросов-суждений и приемы их формулирования, они быстро и легко это усвоили и стали применять на всех уроках, будь то математика, где необходимо доказывать выбор способа решения задачи, русский язык, требующий грамотного письма, или литературное чтение, которое предполагает анализ прочитанных произведений.

Уже в период обучения грамоте в 1 классе при изучении звуков и букв задаем учащимся вопросы-суждения такого типа:

- *Чем объяснить, что все звуки речи делятся на гласные и согласные звуки?*

- *Как доказать, что звук [а] является гласным звуком, а [б] – согласным?*

- *В каком случае буква считается гласной (согласной)?*

- *Каким образом гласные звуки отличаются от согласных звуков?*

- *Вследствие чего в русском языке есть буквы, не обозначающие звука?*

- *Почему в слове «шарф» есть только один слог, а в слове «шарфик» два слога?*

- *Каким образом звук, обозначаемый буквой ф в слове «шарф», отличается от звука, обо-*

значаемого этой же буквой в слове «шарфик»? и т.п.

На такие вопросы невозможно ответить одним словом, и учителю не надо просить дополнить ответ. А главное, что ответ на вопрос-суждение требует от учащегося работы мысли, поэтому он ответит на него в форме суждения или умозаключения, структуру которых показываем учащимся тоже с первого класса. И если мы на курсах повышения квалификации испытывали боязнь и сомнение, усвоят ли дети такие сложные, на наш взгляд, мыслительные операции, то первоклассники развеяли все наши сомнения, легко формулируя суждения и умозаключения сначала по образцу, а потом и самостоятельно, творчески.

Так, отвечая на вопрос-суждение «Как доказать, что звук [о] является гласным звуком?», учащиеся формулируют ответ в форме дедуктивного умозаключения, состоящего из двух посылок и вывода:

Все звуки речи, при образовании которых участвует голос (связки дрожат), но струя воздуха проходит через рот свободно, не встречая никаких преград, называются гласными звуками.

При произношении звука [о] участвует голос, струя воздуха проходит через рот свободно, не встречая преград.

Следовательно, звук [о] является гласным звуком.

На уроке необходимо создавать условия для самостоятельного формулирования учащимися вопросов-суждений. Такие условия создаются посредством заданий, предлагаемых учащимся. Например, детям предлагается задание списать предложения, вставив пропущенные буквы и выделив орфограммы:

- 1) За бол...шим подъемом и спуск бол...шой.
- 2) От под...езда от...ехал автомобил....
- 3) Тат...яна решила задачу.
- 4) Жил...цы с...ехали с квартиры.

Традиционно подобные задания учитель проверяет, вызвав одного ученика к доске, который вставит пропущенные буквы, подчеркнет орфограммы. Или проверка произойдет фронтально: каждое предложение (или слово с пропущенной буквой) прокомментируют разные ученики с места. Такой вид проверки неэффективен, т.к. активным в таких ситуациях может быть только один учащийся, а остальные в этот момент являются пассивными, несмотря на то, что учитель просит всех проверять работу по своей тетради.

В Способе диалектического обучения проверка подобных заданий проводится посредством вопросов-суждений, сформулированных учащимися после комментирования вставленных букв:

- Чем объяснить, что в слове «большой» пишется смягчающий мягкий знак?

- Как доказать, что в слове «отъехала» нельзя писать разделительный мягкий знак?

- Как доказать, что в слове «съехали» пишется разделительный твердый знак?

- В каком случае мягкий знак считается разделительным, а в каком — смягчающим?

- Каким образом мягкий знак в слове «Татьяна» отличается от мягкого знака в слове «жилыцы»?

- Вследствие чего твердый знак не может стоять последним в слове, как мягкий знак?

Одни учащиеся формулируют вопросы-суждения, другие отвечают на них в форме суждения или умозаключения, высказывают возражения, дополнения. Таким образом, изучаемые орфограммы (понятия) рассматриваются учащимися в различных связях: структурных, родо-видовых, причинно-следственных и др. При этом активен весь класс, т.к. в системе Способа диалектического обучения используется материализованная самооценка, при которой учащиеся получают баллы за каждую операцию труда, выполненную на уроке в устной или письменной форме, а в конце урока каждый получит оценку согласно объявленной учителем в начале урока заявке, в которой каждой оценке соответствует определенное количество баллов. Поэтому ученики заинтересованы не только правильно выполнить письменные работы, но и как можно больше самим задать вопросов, ответить на вопросы других учащихся, дополнить ответ или возразить одноклассникам и даже учителю.

Дети стараются сформулировать вопрос-суждение потруднее, т.к. если никто в классе не сможет дать на него ответ, то вопрос вернется к его автору, тогда у него появляется шанс получить дополнительные баллы за ответ на свой же вопрос [1, с. 84].

На уроках литературного чтения применение вопросов-суждений дает возможность не только глубоко проанализировать содержание произведения, но и его форму.

Так, при изучении басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей» целесообразно в единстве применять вопросы-понятия и вопросы-суждения. Первый вид вопросов позволяет раскрыть содержание понятий, используемых автором в тексте, что обеспечит понимание учащимися текста:

- Что понимается под выражением «зима катит в глаза»?

- Кто называется попрыгуньей?

- Что такое нужда? и др.

Чтобы ученики начальной школы осознали сущность басни как литературного жанра, а также могли проанализировать содержание и

форму конкретной басни, используем в единстве вопросы-понятия и вопросы-суждения, при этом ответы учащиеся дают в форме суждений или умозаключений:

- *Что считается басней?*

Ответ: Басня – литературный жанр, представляющий собой короткий иносказательный нравоучительный рассказ в прозе или поэтической форме, в котором главными героями являются, как правило, люди в образе животных или растений и имеет мораль в начале или конце произведения.

- *Каким образом басня отличается от стихотворения или рассказа?*

- *Что понимается под иносказательным нравоучительным рассказом?*

- *Что называется моралью?*

- *Каковы свойства и виды басен? (ответ уже заложен в указанном определении басни)*

- *Как доказать, что произведение «Стрекоза и Муравей» является басней?*

- *Чем объяснить, что автор Стрекозу назвал попрыгуньей?*

- *Каким образом жизнь Стрекозы изменилась с наступлением зимы?*

- *Когда Стрекоза вынуждена была обратиться за помощью к Муравью?*

- *Что понимается под выражением «злой тоской удручена»?*

- *В каком случае Стрекоза могла бы благополучно перезимовать без чьей-либо помощи?*

- *Каким образом Муравей проучил Стрекозу?*

- *Что такое скрытое нравоучение?*

- *В чем заключается сущность нравоучения в басне «Стрекоза и Муравей»?*

- *Почему автор (И.А. Крылов) использует скрытое нравоучение, а не прямо говорит о недостатках человека?*

Если учащиеся затрудняются ответить на вопросы-понятия, то пользуются толковыми словарями и справочниками, т.к. учебники, как правило, не содержат необходимой информации, предлагаемые в них вопросы нацелены только на воспроизведение, пересказ (нагрузка на память) и в меньшей степени способствуют развитию мышления.

Часть вопросов может быть сформулирована учителем, остальные следует предложить за-

дать учащимся, которые иногда поражают учителя глубиной мысли, заложенной в вопросе.

Таким образом, использование на уроках такого современного дидактического инструментария познания, как *вопросы-суждения*, имеющие широкие возможности применения на уроках, позволяет формировать *познавательные* универсальные учебные действия [2]:

- выполнять логические операции с понятиями (определять, делить (классифицировать) понятия, формулировать суждения и умозаключения и пр.),

- анализировать изучаемые объекты (понятия) с целью выделения их существенных признаков,

- сравнивать понятия, выделяя общие и особые признаки,

- устанавливать причинно-следственные связи,

- выбирать наиболее рациональные способы решения задач,

- анализировать изучаемый материал, извлекая информацию из текстов, а также *коммуникативные*:

- слушать участников урока и вступать в диалог,

- участвовать в коллективном обсуждении проблем,

- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зорина В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения [Текст]: монография / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. [Текст] – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 317 с.

Об авторах

Соколова Елена Валерьевна – учитель начальных классов, МОУ «Образовательное учреждение лицей № 11», г. Красноярск.

Тарасова Людмила Николаевна – учитель начальных классов, МОУ «Образовательное учреждение лицей № 11», г. Красноярск.

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Н.В. Тумова

Современное состояние образования характеризуется интенсивным поиском наиболее эффективных форм образовательной деятельности.

В последние годы все больше появляется педагогически запущенных, дезадаптированных школьников, детей, находящихся под опекой государства в связи с тем, что у них нет родителей или последние лишены родительских прав. В этих условиях вечерняя школа как субъект системы образования активно решает проблемы социальной защиты учащихся, их адаптации в окружающем социуме, создает условия для развития всех воспитанников (проблемных детей, сирот, инвалидов) с одновременной коррекцией поведения, решает задачи физического и психического оздоровления.

Проблема формирования адаптивного образовательного пространства школы принадлежит к числу наиболее актуальных для отечественной педагогической науки и школьной практики, т.к. она затрагивает основополагающие представления о современном образовании, образовательной среде как совокупности условий для самореализации личности.

Адаптивное образовательное пространство призвано обеспечить адекватную реакцию образовательной системы школы на изменяющиеся условия внешней среды. В то же время, оказывая обратное воздействие на нее, приспособляясь к возможностям самого образовательного учреждения и отношениям, сложившимся между участниками образовательного процесса, создавать условия для развития способностей личности учащегося к самосовершенствованию с учетом ее возрастных особенностей, внутренних ресурсов, интересов и потребностей.

Для значительного количества учащихся вечерней школы, как правило, характерны известные социально-психологические незрелость, утрата мотивации обучения, неприятие его формальных требований, личностные проблемы. Этим обуславливается одна из главных задач вечерней школы – создать гуманную культуросообразную среду образовательного учреждения, где в целостном комплексе будут представлены процессы обучения, воспитания, коррекции и адаптации личности учащегося.

При этом образование как адаптивная система выполняет двойную функцию:

1) адаптация человека к условиям обучения, к новым условиям жизни и работы через образование (социальная адаптация);

2) адаптация самого образования к потребностям и особенностям конкретных людей, живущих, обучающихся и работающих в определенных условиях (личностная адаптация).

Понятие адаптации является сущностным, центральным для теории и практики системы вечернего образования. Адаптация применительно к деятельности вечерней школы означает ее способность гибко реагировать на изменение социокультурной ситуации и социального заказа, учитывать особенности, потребности и потенциальные возможности обучающихся, чутко реагировать на новые жизненные проблемы учащихся, создавать культуросообразную образовательную среду, предоставляющую им возможности личностной самореализации и самостоятельного решения своих жизненных проблем. Адаптация, таким образом, это не приспособление школы к чему-то, а опора на собственный личностный потенциал обучающихся, раскрытие их собственных возможностей в решении собственных жизненных проблем в сотрудничестве с педагогами, осуществляющими необходимую педагогическую им помощь и поддержку.

Педагогическая стратегия преодоления подростковой дезадаптации состоит в обеспечении содержательной и организационной целостности образовательного пространства, адаптации содержания обучения и воспитания к психофизиологическим особенностям дезадаптированных подростков, их интересам и уровню развития, обеспечении развивающего содержания, применении технологий, обеспечивающих личностное развитие, диалогичное общение, реализацию индивидуальных маршрутов обучения и развития.

Если в процессе обучения учитываются индивидуальные особенности (различия) учащихся, т.е. основные свойства личности учащегося, то его принято считать дифференцированным. Дифференциация по общим способностям осуществляется на основе учета общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития: памяти,

внимания, мышления, познавательной активности.

Практическая цель обучения означает, прежде всего, практическое овладение языком как средством общения. Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения языку. Так возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках определенного этапа и профиля обучения.

Говоря о лично-ориентированном обучении, в первую очередь необходимо обращать внимание на такие виды дифференциации, как внутренняя дифференциация и внешняя дифференциация по частным способностям и интересам. С целью реализации дифференцированного подхода используется технология разноуровневого обучения и прием учебно-речевых ситуаций на уроках иностранного языка.

Под разноуровневым обучением понимается разный уровень усвоения учебного материала (т.е. глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в разных группах А, В, С) Группа А предполагает усвоение материала базового уровня в соответствии с требованиями образовательного стандарта. Группы В и С подразумевают некоторое дополнение, углубление, расширение знаний, предусмотренных стандартом в расчете на способности и интересы учащихся, а так же на возможности современных образовательных технологий. Для групп В и С разрабатываются дополнения к программе базового уровня с увеличением содержания и повышением требований к некоторым видам речевой деятельности, владению лексико-грамматическими навыками. При этом количество часов, отводимое на изучение той или иной темы, остается без изменения, углубление идет за счет способностей учащихся.

Критериями отбора учащихся на тот или иной уровень могут служить результаты тестирования, основанного на материале, заданиях и требованиях базового уровня владения предметом на каждой ступени обучения; а так же желание учащихся и рекомендации психолога.

Учет желания учащихся, предоставление им возможности взять на себя ответственность за самостоятельный выбор уровня усвоения и сложности учебного материала в зависимости от индивидуальных потребностей положительно сказывается на мотивации изучения предмета.

Большое поле деятельности предоставляет метод проектов, применение которого позволяет обеспечить применение знаний на практике с

одной стороны, и осуществление дифференцированного подхода в обучении через выбор тематики, формы проекта, подбор материала и его оформление, распределение ролей (обязанностей, ответственности) при подготовке и оформлении.

Работа учителя-предметника в сотрудничестве с психологом позволяет подобрать учебно-речевые ситуации на уроке с учетом психологических особенностей, индивидуальных характеристик учащихся.

Современная методика обучения иностранным языкам ориентирует на коммуникативность и предполагает широкое использование на уроке учебно-речевых ситуаций, которые представляют собой совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для правильного осуществления речевых действий в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Такая учебная ситуация становится действенным стимулом к общению на иностранном языке в случае, если она близка учащемуся по характеру коммуникативной задачи, по деятельности, по способу её формирования. Следовательно, при подборе и распределении учебно-речевой ситуации необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности (социально-культурные, возрастные, коммуникативная компетенция, эмоциональность, статус ученика в учебной группе, его самооценка), интересы, склонности, поскольку это позволяет обеспечить высокий уровень учебной и коммуникативной мотивации.

Например, возможно дифференцированно подходить к распределению ролей с учетом выше перечисленных особенностей. Это возможно благодаря составлению методической характеристики класса совместно с классным руководителем и психологом. Используя эти данные, можно формировать пары для составления диалогов по разным темам, или группы для работы над конкретным учебным материалом; следить за изменениями в развитии различных видов речевой деятельности и включать учащихся в те виды работ, которые способствуют эффективному развитию коммуникативных навыков; управлять использованием учеником его потенциальных возможностей, влиять на формирование познавательной мотивации.

Обучать языку – значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанные коммуникативное и социокультурное развитие учащегося. Усвоение языка есть усвоение соответствующих различий в мире – концептуальных систем. Что касается языковых средств, то овладение ими должно служить тому, чтобы ученик осознанно мог управлять процессом выбора соот-

ветствующих средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка.

Поскольку речевая деятельность является в сущности речевым мышлением и язык для учащихся есть средство выражения собственных намерений, то такое использование языка является творческим, а не имитационным и обучение языку должно быть связано с развитием творческого мышления и фантазии обучаемых. Научить творчески пользоваться языком можно только в ходе активного общения (взаимодействия) учащихся на этом языке. Поэтому способы обучения, направленные, в первую очередь, на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми, интерактивными формами обучения, объединяющими учащихся – субъектов учебного процесса и придающими процессу обучения поистине деятельностный характер.

Поскольку ученик понимается как интеллектуальный (мыслящий) и автономно (самостоятельно) действующий индивидуум, его речевая деятельность (впрочем, как и усвоение языка) находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта (в том числе и в родном языке), а также индивидуального опыта в усвоении языка и общении на этом языке. Если это так, то учебный процесс должен активизировать имеющиеся у каждого ученика интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения и развивать эти личностные параметры.

Поэтому важно строить учебный процесс таким образом, чтобы обучаемый, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения, то есть действовал от своего собственного лица. При этом процесс обучения иностранному языку должен быть направлен не на формирование корректной речи (чаще всего на основе заданного образца) и развитие у учащихся умений «речевого реагирования и речевого приспособления» к коммуникативной ситуации (на уровне речевого поведения). В центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках ситуации на уровне текстовой деятельности.

Процесс усвоения иностранного языка в большей мере зависит от индивидуальных предпосылок обучения и от условий обучения, нежели от разницы между системами родного и иностранного языков. Учащиеся должны овладеть разными стратегиями и техниками овладения языком и общения на этом языке: от умения учиться до умения выйти из трудного положения с использованием минимальных языковых средств.

Таким образом, процесс овладения учащимися иностранного языка в учебных условиях будет успешным при условии, если он:

- направлен на личность ученика, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознан обучаемыми как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от них самих;
- обеспечен умениями учителя выявлять мотивацию к обучению у каждого обучающегося и направлять ее на успешное овладение языком;
- имеет деятельностный творческий характер;
- ориентирован не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния;
- стимулирует проявление собственной активности учащихся, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на уроках;
- учитывает индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, а не различия между системами родного и иностранного языков.

Сказанное выше позволяет расценить современный процесс овладения иностранным языком в условиях обучения как творческий и «открытый» процесс, исключая директивность со стороны учителя и неприятие содержания обучения учеником.

Активизация же учебно-познавательной деятельности, поднятая на уровень творческих процессов, более всего выражает преобразующий характер деятельности. Ее творческий характер всегда связан с привнесением нового, с изменением стереотипа действий, условий деятельности.

Главное – удовлетворенность деятельностью, что благоприятно влияет и на мотивы, и на способы учения, и на расположенность учащихся к общению с учителем, с одноклассниками, на создание благоприятных отношений в деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутузов И.Г. Дифференцированное обучение - важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. – М.: Педагогика, 1968. – 140 с.
2. Педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 1 т.
3. Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам, лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
4. Касьянова А.В. Дифференцированные задания в курсе «Введение в теорию языка» // Педколледж, 2002. – № 12.
5. Клычкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983.

6. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Институт практической психологии, НПО «МОДЭК», 1998. – 137 с.

Об авторе

Титова Наталья Владимировна – учитель иностранного языка, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О.А. Троицкая

На современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья, проблемами в обучении, а так же проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими. Между тем социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования социально адаптивной личности, обладающей способностью решать жизненные проблемы.

Для многих детей с особыми образовательными потребностями характерны недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения интеллектуальных задач.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперина и др. при определении понятия мышления подчеркивается, что эта многоуровневая деятельность протекает с включением нескольких компонентов (личностно-мотивационного, операционного, динамического), которые находятся в диалектическом единстве и взаимодействии.

Внимание учащихся с особыми образовательными потребностями характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Посторонние раздражители, даже самые незначительные, вызывают значительное замедление выполняемой деятельности, и соответственно увеличивается количество ошибок.

У учащихся данной категории наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь, как установлено в исследованиях В.Л. Подобеда, у учащихся ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Эти особенности влияют на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного

материала, что не может сказываться на успеваемости.

Восприятие у учащихся с ограниченными возможностями здоровья поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия проявляется в его ограниченности, фрагментности и константности, замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия недостаточно сформированы пространственно-временные представления. По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении.

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстрой забываемости, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На первый план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля. Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, учащимся трудно сконцентрировать внимание.

В связи с этим возникает проблема: коррекция нарушений в познавательной активности учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве практического инструментария предлагаем материалы к уроку в 6 классе для учащихся с ограниченными возможностями здоровья по теме «Координатная плоскость».

Учитель определяет следующие задачи:

Образовательные	Развивающие	Воспитательные
Учащиеся должны распознавать и изображать перпендикулярные и параллельные прямые	Формирование навыков их построения с помощью линейки	Обретение учащимися собственной заинтересованной позиции по отношению к изучаемому предмету
Умение построить координатные оси, отметить точку по заданным координатам, определить координаты точки, отмеченной на координатной плоскости	Развитие у учащихся знаний порядка записи координат точек и их названий	
	Развитие познавательных, интеллектуальных и креативных способностей через игровые и творческие виды деятельности	

В начале урока учитель подает материал в форме незатейливой беседы: «Места в зрительном зале кинотеатра задают двумя числами: первым числом обозначают номер ряда, а вторым – номер кресла в этом ряду (рис. 1).

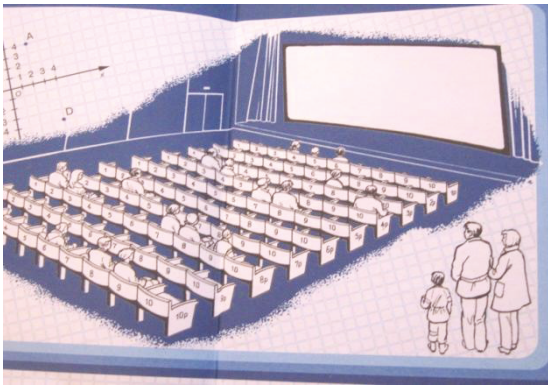


Рисунок 1

При этом места (3;8) и (8;3) различны: первое является креслом № 8 в третьем ряду, а второе – креслом № 3 в восьмом ряду. Подобным образом можно обозначить и положительные точки на плоскости. Для этой цели на плоскости проводят две перпендикулярные координатные прямые – x и y , которые пересекаются в начале отсчета – точке O (рис. 2). Эти прямые называют системой координат на плоскости, а точку O – началом координат. Плоскость, на которой выбрана система координат, называют координатной плоскостью.

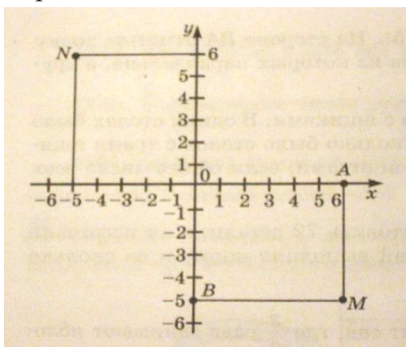


Рисунок 2

Точка M – некоторая точка координатной плоскости (рис. 2). Проведём через неё прямую MA , перпендикулярную координатной прямой x , и прямую MB , перпендикулярную координатной прямой y . Так как точка A имеет координату 6, а точка B – координату -5, то положение точки M определяется парой чисел (6;-5). Эту пару чисел называют координатами точки M . Число 6 называют абсциссой точки M , а число -5 называют ординатой точки M . координатную прямую x называют осью абсцисс, а координатную прямую y – осью ординат.

Точку M с абсциссой 6 и ординатой -5 обозначают так: $M(6;-5)$. При этом всегда на первом месте пишут абсциссу точки, а на втором – ее ординату. Если переставить координаты точки местами, то получится другая точка – $N(-5;6)$, которая показана на рисунке 2.

Каждой точке M на координатной плоскости соответствует пара чисел: ее абсцисса и ордината. Наоборот, каждой паре чисел соответствует одна точка плоскости, для которой эти числа являются координатами.

По ходу объяснения учителя учащиеся рисуют систему координат и отмечают на ней соответствующие точки (рис. 2).

Потом можно предложить учащимся игру «Соревнование художников».

На доске записаны координаты точек. Например: (0;0), (-1;1), (-3;1), (-2;3), (-3;3), (-4;6), (0;8), (2;5), (2;11), (6;10), (3;9), (4;5), (3;0), (2;0), (1;-7), (3;-8), (0;-8), (0;0). Если на координатной плоскости каждую точку последовательно соединить с предыдущим отрезком, то в результате получится определённый рисунок (рис. 3).

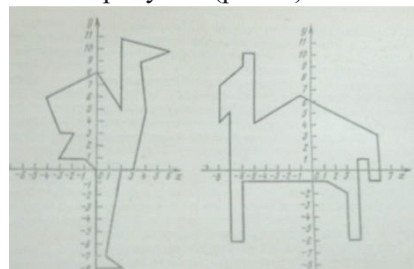


Рисунок 3

Можно предложить обратное задание: нарисовать самим любой рисунок, имеющий конфигурацию ломаной, и записать координаты вершин.

Вот такие варианты могут получиться у ребят (рис. 4, 5).

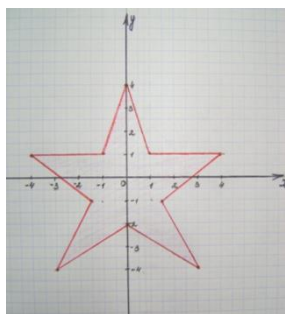


Рисунок 4

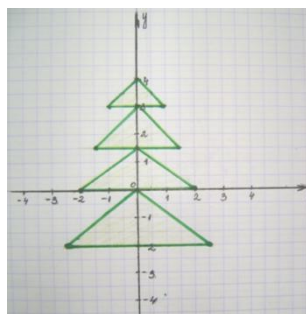


Рисунок 5

В конце урока отмечают все учащиеся. Идет обмен мнениями. Учитель благодарит за урок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершинин В.Н. Формирование групп с учетом возможностей учащихся // Открытая школа. – 2010. - № 2. – С.22-26.
2. Гаврюченкова С.П. Психолого-педагогическая поддержка учащихся (На примере обучения математике) // Открытая школа. – 2010. – № 6. – С.27-30.
3. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 44 с.
4. Математика. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов и др. – М.: Мнемозина, 2009. – 288 с.

Об авторе

Троицкая Ольга Алексеевна – учитель математики, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород

МАСТЕР-КЛАСС НА ТЕМУ «CULTURE, VALUES AND ME»

А.И. Хабибуллина

Задачи мастер-класса:

- формировать навыки монологической и диалогической речи;
- развивать у учащихся мышление, эмоции, память, языковые способности, формировать навыки межличностного общения;
- воспитывать у детей интерес к изучению английского языка, толерантное отношение к мнению одноклассников.

Технические средства обучения:

- компьютер;
- проектор.

Наглядность:

- слайд-шоу;
- рисунки и фото с достопримечательностями Башкортостана, России и Великобритании.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

II. Today we have an unusual lesson. We'll speak about us, our values and culture. Our life is changing greatly. Every day brings us something new, our beliefs are also different. Everybody sitting here has his own values. Now, tell me please, what is a value?

Students' answers.

Now, let's see the explanations. Look at the blackboard, please.

—The values of a person or group are the moral principles and beliefs that they think are important in life and that they tend to live their

lives by". (Cobuild English Language Dictionary, p.1615).

—A belief is a feeling of certainty that something exists, is true, or good". (BBC English Dictionary).

- Do you think people are born with values or they get them during their life? *Students' answers.*

- How can people get values? *Students' answers.*

- P3: People get older and wiser.

- P4: Some values come from difficult situations. You see, very often we are to choose. In such situations we get some experience.

- P 5: Our parents say, they were fond of reading and knew much from the actions of main heroes.

- P 6: I want to add that nowadays our TV programmes are full of soap-operas, such as and sometimes they show some negative values.

- P 7: I can't agree here. Watching films we are to choose for ourselves. We can't blame the words, experience, circumstances of heroes. We should choose for ourselves.

- Who helps people to get values? *Students' answers.* (parents, teachers, friends, TV, circumstances, books, classmates, problems, money)

-What values can be? (слайд-шоу)

III. Everyone has got his own values. Let's work in groups. Every group will discuss and make up the list of values, that you use in your life.

Students' work and answers.

IV. Let's compare these lists and analyse them. Сравнение списков. Различия и сходства. Какие ценности разделяют все ребята в группе. Какие радикальные отличия в ценностях групп наблюдаются?

- Обе группы отметили деньги как ценность, почему? Our two groups named —money” as a value, why?

- P1: I think that money is the only thing that can make people happy. I am sure that you can buy everything: things, love, devotion, health, and friendship.

- P2: To my mind, a large sum of money can make people crazy.

- P3: As for me, I don't think that money is so important in our life. If you have a dream and some hobbies you are rich.

V. Values can be: (слайд-шоу)

- vital (life, health)
- social (comfortable job, social prosperity)
- political (freedom, law and order)
- moral (kindness, honor)
- aesthetic (beauty)
- religious (God)
- family-related (mutual relations)

VI. Every culture has its own values. Do you agree with this statement? In this aspect I'd like to point out literature. Literature plays a very important role in forming values. We live in Bashkortostan, and from our early childhood we read works of Akmulla, Rami Garipov, Zainab Biisheva, Mustai Karim, Angham Atnabaev and other writers. For example, Akmulla encouraged people to study, in order to acquire knowledge and to make progress. He also believed in the national ability of his people and was one of the first to say: —My Bashkirs, you should study. It is very important to study”.

Have you ever read works of Mustai Karim? What can you say about them? Students' answers.

We should also mention Russian literature. Every literary work teaches us something new. For example, —Fathers and sons” by Turgenev.

Ivan Sergeevich Turgenev is a coryphaeus of Russian prose, author of long and short stories, novels, plays that entered the Golden fund not only of Russian but also of the world literature. He wrote about eternal values. What are they?

Students' answers.

Now, let's remember Chekhov Anton Pavlovich. Chekhov's ecology is, first of all spirituality,

shown in love, understanding, care for everything alive.

Leo Tolstoy's novels help us to follow the evolution of love, and the role of a personality in history.

What can you say about English literature? What writers can you name? (Graham Green-happiness, duty, honesty, confidence, merits and responsibility; Theodore Dreiser; Joseph Conrad - emotional qualities, feat, friendship. —Lord Jim”)

Every culture has its own peculiarities, characteristic features. Let's try to show the value, beauty of Great Britain, Russia and Bashkortostan.

Bashkortostan. It is an independent state within the Russian Federation. There are citizens of approximately one hundred nationalities living in Bashkortostan. Our Republic is rich in minerals, scientific and manufacturing potential. Bashkortostan is a republic of many cultures. Our nature is very beautiful, we can't help admiring it.

Ufa is the capital of our Republic. When you arrive in Ufa by train or boat, the first thing you see is the monument to the national hero, Salavat Yulaev. There are a lot of places of interest in Ufa: theatres, museums, various churches and mosques. The peoples of Bashkortostan are friendly, honest, optimistic and tolerant of other cultures. They can speak many other languages and are used to living and working in a multicultural society. At the same time, they continue to maintain their own national identity. The biggest festival in Bashkortostan is sabantui. Sabantui means —Festival of the plough”. It is celebrated in villages and regions at the end of the planting season.

Russia. It is the largest country in the world and a member of the Commonwealth of Independent States. Moscow is the capital of Russia. In Moscow we can visit Red Square and see the Kremlin, once a fortress, but now a cluster of buildings including museums, cathedrals and government offices. Our rich heritage and many ethnic groups created many beautiful crafts like a matreshka, a group of hollow wooden dolls, painted boxes of Palekh, toys of Dymkovo. When you are in Russia you may hear someone playing the balalaika, a little like a guitar. We are born in Russia, a country of many talented people and a great culture. As for the Russian character we have an ability to overcome hardships, patience, submission. The foreigners are struck by the beauty of people's souls and kindness of hearts. They are moved by Russian generosity and self-sacrifice.

Great Britain. For centuries the British have been known as snobbish, not friendly and unsociable. They are polite and well-mannered

people. —Pease,” —Thank you”, —Excuse me” are used very often. The Englishmen are very conservative, they love family things – old things. The Englishmen’s house has its own little garden with a fence all around it to shut him from the neighbours. —My home is my castle” – is a famous English proverb. The English are practical and realistic: the lawns and trees are neatly trimmed. They grow vegetables, flowers. The British people are considered to be the world’s greatest tea-drinkers. They drink it at meals and between meals. They are fond of sport. The English are reputed to have a good sense of humor. They have pets at home. They are very reserved, don’t talk with unknown people in public places. This is a nation of stay-at-home people, at their fire places. We can portrait them in a poem —The English”.

VI. Every society has traditional and new values.

What human values are important in modern world? (patriotism, love for our nearests, labour, science achievements, wonderful in life and in art, health – they all bring harmony, maesure, balance of the man’s world)

VII. What values are common to Englishmen?
Students’ answers.

- they don’t analyse their actions;
- they try to be moral;
- they are quick-witted;
- they are ingenious;
- they like to be in team.

VIII. What values are common to Russian?

- they aim to be ideal, saint;
- they are ready to sacrifice;
- they are dependent;

- they have spiritual values;
- their knowledge of literature and arts is rich.

IX. Finish the following sentences.

1. Beautiful life is ...
2. I want ...
3. To be happy means ...
4. The aim of my life is ...
5. My dream is ...
6. I’m afraid of ...
7. I hope ...

X. Our lesson comes to an end. What new information did you get from our lesson.
Подведение итогов.

Домашнее задание: закончите стихотворение. Finish this poem.

People sometimes say to me:

—Tell me, what do you want to be?”

I usually answer, —I don’t know,”

But it isn’t really so:

I want to win an Olympic race,
I want to see the Earth from space,
I want to travel to Timbuktu,
I want to be rich and famous, too.
I want to star on Hollywood’s screen,
I want to invent a new machine,
I want to be very clever and wise,
I want to win the Nobel prize.
But most of all, I want to be.

Об авторе

Хабидуллина Альмира Ирековна – учитель английского языка, МБОУ «СОШ № 1», с. Аскино, Республика Башкортостан.

РАЗРАБОТКА УРОКА «В СКАЗОЧНОМ ЦАРСТВЕ»

Н.С. Черкасова

В уроке участвуют две или более команд, возглавляемых своими капитанами. Урок состоит из нескольких конкурсов. Независимое жюри выставляет командам оценки на подготовленных альбомных листах, на которых написаны цифры от 1 до 5. Каждый член жюри получает один комплект перед началом мероприятия.

Цель урока:

- пробуждение интереса и любви к устному народному творчеству;
- закрепление, обобщение и систематизация знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе изучения нового материала;

- развитие познавательных, интеллектуальных, умственных, творческих и мыслительных способностей, логического мышления;

- расширение кругозора, формирование устойчивого интереса и любви к литературе, как одному из важнейших учебных предметов.

Оборудование.

Класс оформляется иллюстрациями к сказкам, организована выставка рисунков учащихся «Лукоморье», выставка поделок «Левша», раздаточный материал, ножницы, цветная бумага, альбомные листы.

Добрый день, ребята!

Сегодня Вы станете участниками и свидетелями сказочного КВНа.

В классе две команды. Они изъявили желание «скрестить шпаги» на турнире знатоков сказок.

Давайте познакомимся с членами команд и их капитанами.

Настало время познакомиться с жюри.

Председатель жюри..

Члены жюри...

Познакомьтесь с правилами проведения КВНа.

Итак, КВН знатоков сказок начинается.

Первый конкурс: «Дальше... дальше... дальше»

В течение одной минуты каждая команда должна ответить на большее число вопросов. Если они не знают ответа, то говорят: «Дальше», и ведущий задает очередной вопрос.

1. В какой сказке три собаки спасают жизнь демобилизованному солдату? (*Х.К. Андерсен «Огниво»*).

2. Как называется сказка о пользе коллективного труда? (*«Репка»*).

3. Из какого материала изготавливают солдат? (*Из олова*).

4. Назовите пять представителей нечистой силы.

5. Как называется предмет, делающий человека невидимым? (*Шапка-невидимка*).

6. Назовите должность Фрекен-Бок. (*Домоуправительница*)

7. Как зовут отца деревянного мальчика? (*Карло*).

8. Как зовут обладательницу хрустальных туфелек? (*Золушка*).

9. Герой какой сказки вырос в волчьей стае? (*Маугли*).

10. Назовите три сказки, где героем является Иван?

11. Назовите кличку кота, который боролся за мир? (*Леопольд*).

12. Какие чудеса были за морем в «Сказке о царе Салтане»? (*33 богатыря, царевна-лебедь, белка*).

13. Каким способом передвигался кот в известной сказке К. Чуковского «Тараканище»? (*Задом наперед*).

14. Сколько дней пролежали деньги Буратино на Поле Чудес? (*Нисколько*).

15. К какому слову Незнайка не смог подобрать рифмы? (*Папля*).

16. Как звали трех медведей из сказки Л. Толстого? (*Михайло Потапыч, Настасья Петровна, Мишутка*).

17. Кто придумал родного брата Буратино Пиноккио? (*Карло Коллоди*).

18. Для какой героини Х.К. Андерсена цветок был местом постоянного проживания? (*Для Дюймовочки*).

19. Какой писатель заставил цвести подснежники в феврале? (*С.Я. Маршак*).

20. Назовите любимое выражение Карлсона. (*Дело житейское*).

21. Он, хоть ничего и не знал, но стал героем книги Н. Носова. (*Незнайка*).

22. Как звали последнюю знакомую Колобка? (*Лиса*).

23. Где находится «Поле Чудес»? (*В стране Дураков*).

24. Кто доставил доктору Айболиту телеграмму: «Приезжайте, доктор, в Африку скорей. И спасите, доктор, наших малышей!» (*Вдруг откуда-то шакал на кобыле прискакал*).

Второй конкурс «Музей забытых вещей»

А сейчас мы с Вами побываем в музее забытых вещей.

Каждой команде надо будет назвать произведение, автора, героя, которому принадлежат вещи, а также прочитать строчки, где идет речь об этих предметах.

Мыло: «Да здравствует мыло душистое» (К. Чуковский, Мойдодыр)

Перчатки: «Вместо валенок перчатки натянул себе на пятки» (С.Я. Маршак, Рассеянный)

Зеркало: «Свет мой, зеркальце, скажи» (А.С. Пушкин, «Сказка о мертвой царевне»)

Ведро: «Бежит курица с ведром заливать кошкин дом»)

Третий конкурс «Удивительные превращения».

Члены команд должны вспомнить, в кого превращается:

- Женя Богорад из сказки Л. Лагина «Старик Хоттабыч». (*В старика*).

- Чудище из сказки С. Аксакова «Аленький цветочек». (*В принца*).

- Великан-людоед из сказки Ш. Перро «Кот в сапогах». (*Во льва, мышь*).

- тыква из сказки «Золушка». (*В карету*).

Четвертый конкурс «Собери сказку».

Каждой команде раздается конверт, в котором лежат карточки с написанными буквами. Вам необходимо из этих букв собрать название сказки.

«Маленький мук»

«Оловянный солдатик».

Пятый конкурс «Разгадай загадку»

Раздается стук в дверь, и на пороге появляется почтальон Печкин.

Печкин: Здравствуйте, ребята! Это я, почтальон Печкин. А куда это я попал? В сказочную страну?

Так, по адресу все точно (читает надпись на конверте).

Куда: средняя школа №

Кому: Ученикам 5 класса, любителям сказок.

Обратный адрес: Баба-Яга.

Баба-Яга решила заняться самообразованием. Читать много стала, а в свободное время даже стихи про любовь к Кощею Бессметному пописывает. Вот и решила она прислать каждой команде по 2 вопроса, а вы попробуйте отгадать.

Читает:

Работать умела красиво и ловко,
В деле любом проявляя сноровку.
Хлебы пекла, и скатерти ткала,
шила рубашку, узор вышивала,
Лебедью белой в танце плыла...

Кто мастерица эта была?

(Василиса Прекрасная).

Красна девица грустна:

Ей не нравится весна,

Ей на солнце тяжело!

Слёзы льёт бедняжка. *(Снегурка).*

Вымолвил словечко-

покатилась печка.

Прямо из деревни

к царю да к царевне.

И за что, не знаю,

повезло лентяю. *(Емеля).*

Колотил да колотил,

По тарелке носом,

Ничего не проглотил,

И остался с носом. *(Журавль).*

Шестой конкурс, конкурс зрителей.

Печкин: Какие вы молодцы!

А сейчас я вам хочу прочитать сказочное объявление из газеты «Волшебные новости»:

Предлагаю услуги:

Работаю за семерых.

Умею:

запрягать лошадей,

варить кашу,

печь яйца,

нянчить детей,

закупать продукту,

топить печи.

Кто дал это объявление? *(Балда).*

Устраню конкурента с помощью отравленного яблока. *(Чернавка).*

Седьмой конкурс «Типография».

Из букв **р, о, л, н, а, с, к** нужно составить сказочное слово. *(Карлсон).*

Восьмой конкурс «Сочиняем сказки сами»

Жили-были дед да баба. А была у них...

Нет, не курочка Ряба. А что в продолжении?! Услышим.

Восьмой конкурс «С точки зрения закона»

В какой сказке личность, во всех отношениях серая, осуществляет коварный план убийства двух лиц, и лишь благодаря своевременному вмешательству общественности все кончается благополучно. *(«Красная шапочка»).*

В какой сказке лицо, имеющие весьма дурную репутацию, по вывеской милой и обаятельной личности совершило покушение на семь несовершеннолетних душ и было разоблачено и жестоко наказано? *(«Волк и семеро козлят»).*

В какой сказке речь идет о некоем спортсмене, который, не имея достаточной физической подготовки, отправился на соревнования по бегу с препятствиями? Хитрость и незаурядная выдержка позволили ему подойти к самому финишу. Но финал трагичен: проявив преступную самонадеянность и грубо нарушив правила техники безопасности, он гибнет. *(«Колобок»).*

В какой сказке должностное лицо грубо нарушило принцип «от каждого по способностям, каждому по труду» и присвоило заработную плату трудящегося. Последний учинил самосуд, причинив тяжкие телесные повреждения должностному лицу. Что это за произведение? Кто его автор? *(А.С. Пушкин «Сказка о попе и работнике его Балде»).*

Девятый конкурс «Ателье Бабы-Яги»

Продемонстрировать и описать костюм сказочного героя.

Десятый конкурс. Домашнее задание. Инсценирование отрывка из русской сказки.

Одиннадцатый конкурс.

А какой же праздник без русской пляски! Звучит музыка. Представители из каждой команды исполняют русский народный танец.

Подведение итогов. Награждение.

Об авторе

Черкасова Наталья Сергеевна – учитель русского языка и литературы, МОУ «СОШ № 18», д. Черное, Балашихинский район, Московская область.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Е.А. Белова

В научной литературе существуют различные определения понятия девиантного поведения. Девиантное поведение, обусловленное «внутренним или внешним конфликтом подростка в его микросреде и компенсаторными установками личности», рассматривалось Б.Н. Алмазовым (1986), Н.В. Востокрутовым (1993); как отклонение от нормы его рассматривал Л. Ауэварт и В. Вахинг (1986); как не совпадающее с поведением большинства (Лайне, 1994); как несоответствие норме и ожиданиям, имеющим место в данной социальной группе (Аванесов, 1980; Кондрашенко, 1988 и др.).

Под девиантным поведением понимается «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного или эстетического контроля над собственным поведением» (Менделевич, 2001).

Смысл понятия «девиантное поведение» (отклоняющееся поведение) по своему содержанию предполагает формулирование определения нормативного поведения.

К основным видам девиантного поведения чаще всего относят делинквентное, аддиктивное и суицидальное поведение. Под делинквентным поведением понимается повторяющиеся асоциальные по своей направленности поступки детей и подростков (несовершеннолетних), которые не влекут за собой уголовной ответственности. Это поведение, с одной стороны, связано с формированием личностных установок и криминальных привычек; а с другой – с внешними и внутренними конфликтами.

Аддиктивность – «пагубная привычка, страсти». Этим термином в последние годы стали именовать злоупотребление веществами, изменяющими психическое состояние. Прежде всего, это алкоголь, наркотики, лекарственные средства и психоактивные токсические вещества.

Склонность школьника к девиантному поведению – это один из признаков его психологической дезадаптации. Нужно отметить, что школа обычно делает акцент на образовательной функции и ослабляет внимание на осуществление воспитательной функции.

Кроме того, в ряде исследований подчеркивается, что школьные затруднения (неуспеваемость) также могут выступать фактором риска возникновения девиантного поведения (Королев, 1992). Имеется и ряд исследований, обозначающих влияние взаимоотношений школьников с педагогами, статусное отношение в классе (Личко, 1983).

Существует несколько способов улучшить сложившуюся ситуацию. Во-первых, исправление нарушений в сфере межличностного общения, развитие коммуникативных способностей средствами социально-психологического тренинга (коммуникативного тренинга, тренинга межличностного общения). Во-вторых, осуществление поведенческой коррекции с помощью методов психологической релаксации, техник положительного и отрицательного подкрепления.

Особого внимания требует коррекция морально-нравственной сферы, что возможно осуществлять средствами *сказкотерапии*. Сказкотерапия – это направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить

самосознание. Главным средством психологического воздействия в сказкотерапии является метафора, как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе со школьниками, имеющими склонность к девиантному поведению. Метафора, лежащая в основе сказки, выступает не только «волшебным зеркалом» реального мира, но и скрытого, еще не осознанного внутреннего мира. Об этом много писали К.Г. Юнг и его последователи. И, что важно, сказка позволяет косвенно воздействовать на систему ценностей подростка, не вызывая при этом активного сопротивления с его стороны.

Девиантное поведение подростка – это сигнал о помощи, вызов, сообщающий о том, что у школьника возникли трудности с преодолением сложных жизненных обстоятельств. И здесь на помощь школьнику приходит психотерапевтическая сказка. Она несет в себе живое человеческое УЧАСТИЕ и МУДРОСТЬ. И это то, в чем на самом деле больше всего нуждается подросток, проявляющий склонность к девиантному поведению.

Как строится процесс сказкотерапии в случае с таким подростком? Слушая сказку, размышляя о ней, школьник, пока на бессознательно-символическом уровне, «запускает» собственные созидательные процессы. Пройдет некоторое время (у каждого в свой срок), и начнет положительно меняться состояние, отношение к себе и окружающему миру; актуализируются творческие возможности и силы, конструктивно изменяющие жизнь.

Если мы оглянемся вокруг, то увидим, к чему привели разрушительные действия людей, одержимых иллюзией собственной безнаказанности, отрицающих «сказочные» законы взаимодействия с Миром. Может быть, сказки это и «пустяки» и «несерьезность», однако они не разрушают окружающий мир, а взывают к светлым созидательным сторонам души человека. Поэтому сказкотерапия в работе с подростками, склонными к девиантному поведению, сегодня особенно актуальна. Хотя бы потому, что необходимо остановить лавину разрушений, производимых человеком. А сделать это возможно только когда человек возвращается к своему изначальному, «сказочному» восприятию мира.

Особенностью работы в системе сказкотерапии является взаимодействие с обучающимися на ценностном уровне. Психологические проблемы прорабатываются благодаря опоре на нравственные ориентиры, духовные ценности и личностные потенциалы.

Для подростков эмоциональный аспект сказкотерапии («вспоминание» сказочного ми-

роощущения) является дверью к их личностному ресурсу. И, открыв в себе ресурс, подросток переключается на события своей жизни, немного иначе осмысляет их и приступает к конструктивному преобразованию своего поведения.

Практическое занятие

Для начала педагог-психолог приветствует ребят и начинает вводную беседу: «Здравствуйте, ребята! Сегодня мы с вами немного поразмышляем. А поможет нам в этом небольшая сказочная история. Как вы относитесь к сказкам? Какие сказки у вас самые любимые? Как вы думаете, какие функции выполняют сказки? Важно ли всем читать их?» Ребята по желанию высказывают свое мнение, рассуждают.

Педагог-психолог: «Сказка – это бережное прикосновение к нашей душе, сказка добрая и волшебная, светлая и грустная может помочь нам понять и принять тайные уголки души и сердца, поддержать, разделить боль и подарить радость. Педагог-психолог предлагает записать ассоциации, которые возникли у них в связи со словом «сказка». Это могут быть определения, названия конкретных сказок.

Каждый из участников зачитывает свои записи. Чаще предьявляется ассоциативный ряд примерно такого плана: «детство», «теплота», «бабушка», «радость», «вымысел», «страшно».

Затем педагог-психолог предлагает высказать, как же трактуется сказка в науке. Он зачитывает ребятам несколько определений сказки, взятых из разных источников:

1. «Вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание» [4].

2. Повествовательное, обычно народно-поэтическое, произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [9].

Итак, ребята, мы с вами многое обсудили, я думаю, что нам пора наконец-то послушать одну сказочную историю. Если у вас возникнут какие-нибудь вопросы или мысли по поводу услышанного, можете их записать, а после озвучить в общей беседе.

Педагог психолог после прочтения (см. Приложение): «Понравилась ли вам сказка? О чем она, на ваш взгляд? О чем вам хотелось бы поразмышлять после прочтения этой сказки?» Ребята отвечают по желанию.

Далее следует более детальный анализ сказки. Он проходит в форме вопрос-размышление-ответ. Ребята могут поделиться на подгруппы, а могут высказываться и лично от себя. Если во время обсуждения ребята испытывают трудности, педагог-психолог может помогать им (в скобках приведены ответы).

Важно, чтобы максимальное количество обучающихся было включено в обсуждение, и

у каждого из желающих была возможность высказать свою точку зрения.

Обсуждение сказки.

1. Наша сказка называется «Окно». Давайте подумаем, почему сказка имеет такое название? (Окно в тюремной башне показывает Вору себя со стороны и тем самым позволяет оценить, насколько чудовищны его поступки, позволяет провести границу между добром и злом. Вор смог осознать свою ошибку и раскаяться в том, что он совершил). Может быть, кто-нибудь хочет предложить свое название сказки? Обоснуйте свой ответ.

2. Как вы поняли, какие основные темы прозвучали в сказке? (Тема противопоставления добра и зла в человеке: Вор жил в беззаконии и безнравственности, но волей судьбы сумел увидеть другую сторону жизни. Темы совести, самоанализа, осознания вины).

3. Что можно сказать о главном герое сказки? Какими чертами он обладает? (главный герой – Вор, его ремесло – это воровство. Поначалу он жил с этим спокойно, совесть его не тревожила, ведь он цеплялся за жизнь как умел. Не считал себя неправым, находил себе много оправданий. Вор был одинок, у него не было друзей, потому что он никому не доверял, считая всех людей лживыми и продажными. А окружающие люди презирали и опасались его).

4. Какую роль в сказке сыграли остальные герои? (Настоящий Судья сыграл в сказке решающую роль. Он, по-видимому, олицетворяет моральный суд, суд общества. Роль настоящего Судьи в том, что он создает условия для осознания Вором вины перед обществом, а впоследствии помогает ему измениться, преобразовать свой внутренний мир. В итоге Вор стал помогать заключенным осознать другую сторону жизни, развить в себе доброту и участие. Кот – олицетворение совести Вора. Он проложил для вора путь изменения в лучшую сторону лапками в розовой краске. Кот ведет Вора в дом, где живет девочка и ее родители. Он показывает другую грань жизни, несовместимую с прежними представлениями Вора. Ему открываются доброта, забота, доверие и участие. Девочка – воплощение добра, жизнелюбия, благородства, любви и заботы. Она помогает маме и папе, целует своего кота, каждый раз кричит всему миру «Доброе утро!». У девочки была семья. В ней все любили друг друга. Но после нападения Вора мама и папа умерли, а девочка пропала).

5. Какую стратегию отношений Вор выбирает в начале? Что меняется в конце? (Сначала Вор думал лишь о себе, как прокормиться, не пропасть, не задумываясь о том, что причиняет зло другим людям. Впоследствии он

осознал, что своими действиями ломал жизни не только отдельным людям, но и семьям).

6. Каким волшебным средством пользовался герой в сказке? Для чего оно было ему необходимо? (Основное волшебное средство – это окно в тюремной башне, благодаря которому главный герой перестраивает свое отношение к жизни. Через окно Вор смог увидеть то, что он сотворил 10 лет назад – разрушил семью своими корыстными действиями).

7. Каким образом главный герой решает бороться со злом после осознания своей вины? (Вор, взяв в помощники кота и девочку, идет в тюрьму к заключенным для того, чтобы люди, сидящие в камерах, смогли осознать свою неправоту, раскаяться в содеянном и исправиться. В заключенных просыпалось доброе начало и человечность).

Далее педагог-психолог предлагает ребятам сделать вывод о том, какова мораль сказки. Участники могут разделиться на подгруппы или высказывать каждый свою точку зрения.

В конце педагог-психолог благодарит ребят за внимание, отмечает самых активных участников обсуждения. По принципу обратной связи обучающиеся высказывают свое мнение об эффективности проведения занятия, отмечают плюсы и минусы.

Приложение

Терапевтическая сказка (автор сказки А.В. Гнездилов – практикующий психолог, сказкотерапевт)

ОКНО

Жил-был Вор. Обычный, как и многие другие. И, конечно же, он находил оправдание своему ремеслу в том, что судьба к нему несправедлива, что вокруг него только злые люди, что он борется за жизнь так, как умеет.

Раньше Вор промышлял вместе с шайками таких же отщепенцев, но вскоре понял, что они не столько помогают, сколько обременяют его. Тем более что держатся они на извращенном понятии дружбы: на самом деле каждый готов продать другого, если ему это выгодно. Время благородных бандитов в действительности не прошло, а его попросту и не было.

Зло, как болото, втягивает в свою трясины всего человека, стоит к нему прикоснуться лишь пальчиком. И тем не менее, отделившись от других и не имея на своей совести загубленных душ, Вор почитал себя едва ли не аристократом в своей среде, и совесть его не тревожила.

И как же обидно и непонятно было для него, когда, входя в какую-либо компанию, он видел, что люди смотрят на него с подозрением и придерживают карманы. Неужели профессия так откладывается на лице? Тогда почему же, когда он сам смотрит на себя в зеркало, то

ничего особенного не видит? И ведь и совесть его не мучит, и уж добрую половину своих подвиггов, он забыл, а то, что забыто, можно считать, и не существовало. Но вот однажды Вор встретил настоящего Судью. И тот без долгих слов посадил Вора в тюрьму.

– За что? – кричал оскорбленный Вор. – Я ничего не украл.

– Спроси у своего лица, а еще лучше – у совести, – отвечал Судья. – И даже если ты ничего не украл сейчас, то уж в прошлом или в будущем обязательно что-то совершишь! На тебе просто написано, что ты не понимаешь, что такое добро, а что – зло.

И вот Вора заключили в башню, где он должен был находиться неведомо сколько, так как, по мнению Судьи, он был опасен для общества.

Вначале Вору было скучно, потом страшно скучно, потом плохо, очень плохо, так, что он даже стал думать о смерти. И вот как-то, когда он стал отказываться от еды, его перевели в новую камеру. Она была в башне, на самом высоком этаже. Убежать отсюда невысказано, но зато можно было видеть домишки, примыкавшие к территории тюрьмы.

Это были жалкие лачуги с чахлыми садиками, и жили в них очень бедные люди. Однако их жизнь казалась Вору невероятно интересной. Особенно один дом привлекал его внимание. В нем жил дровосек с женой и маленькой дочерью. Девочка была так прелестна, что Вор мог смотреть на нее и днем и ночью, не уставая. Она вставала с солнцем, улыбалась, открывая окно, и кричала «доброе утро!» всему миру, так как не предназначала его никому в отдельности. Потом она провожала отца, помогала по хозяйству матери, играла, пела, сама себе рассказывала какие-то истории.

Самое чудесное было вечером, когда она, прежде чем затушить свечу, целовала пушистого кота. Потом она засыпала, и Вор ждал, когда лунные лучи проберутся к ее постели и осветят лицо. Сам того не замечая, он привязался к этой семье и словно стал жить в ней. Более того, ему стали сниться сказочные сны. Так однажды ему привиделся кот, который пришел в его камеру, чтобы пригласить на день рождения девочки.

– Но как я пройду сквозь стены и не заблужусь на ваших кошачьих дорогах? – удивился Вор.

– О не беспокойся, ты перейдешь в мое тело, а я в твое. Взгляни на мои лапки. Они в розовой краске. Это я сделал специально, чтобы оставить для тебя следы. По ним ты найдешь дорогу.

О, как был счастлив Вор, когда очутился в домике маленькой принцессы, как он окрестил девочку, и получил ее поцелуй.

Но однажды случилось несчастье. Вор увидел, как какой-то чужой человек влез в дом, стал искать деньги и даже вытащил нож, угрожая девочке и требуя, чтобы она открыла, где лежат их сбережения.

Она плакала, а он размахивал ножом. В это время вошла мать. Увидев эту картину, она упала бездыханной на землю. Ее сердце не выдержало этого ужаса.

Грабитель бежал, а Вор у своего окна бился о решетку, отчаянно кричал и плакал. Потом он видел, как в том же дворе похоронили мать девочки, как сама она приходила на могилу и безутешно плакала, а отец ее, не вынеся потерю, зашил.

Счастье и мир, в котором жила добрая семья, жизнь самого Вора были разрушены в один момент.

Страшным горем явилось для Вора это событие. Тем не менее что-то случилось с ним, и сторож доложил о нем Судье. И вот Вора вызвали снова в Суд.

– Теперь у тебя нормальное лицо! – заявил Судья. – Ты можешь быть свободен.

«Не слишком ли вы поторопились, господин Судья», – подумал Вор.

Его душа кипела ненавистью к грабителю, и он собирался найти его и отомстить. Ведь даже полученная свобода не радовала его. По сути дела в душе у Вора не было никого, кого бы он любил, кроме этой бедной уничтоженной семьи. И вот он пришел к дому, на который смотрел семь лет из окна тюремной башни. Все было знакомо ему. Только дом был абсолютно пуст, если не считать кота.

– Где девочка и ее отец, что живут здесь? – спросил Вор у соседей. Они удивились его вопросу. Тогда он стал пояснять, что в дом влез грабитель, что умерла мать девочки, что отец стал пьяницей.

– Но это произошло уже десять лет назад, хозяин умер вслед за женой, а дочь их где-то пропала. Того же грабителя поймали через три года и посадили в тюремную башню так, чтобы он видел то зло, которое совершил. В ужасе Вор схватился за голову. Внезапно он вспомнил тот обычный для него и, конечно, давно забытый день, когда забрался в дом и решил поугадать какую-то девочку и ее мать. Вот что вышло из его поступка.

Но как эти события вернулись к нему через года после того, как произошли? Кому он будет теперь мстить? Вор вернулся к Судье и просил оставить его в тюрьме.

– Только разрешите мне посещать заключенных. Может, я помогу и им, и вам.

С тех пор прошло много лет. В разные ка-меры входил грустный старик с пушистым котом, у которого были розовые лапки. Он ничего не рассказывал о себе, но его присутствие меняло преступников. В них просыпалось доброе начало, особенно когда из-за решеток доносился тонкий девичий голосок, распеваящий трогательные песни, а кот забирался им на плечи и ластился.

И, конечно, его мурлыканье было лучшим аккомпанементом и для молчания старика и для песни. И людям возвращалось человеческое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: 2003. – 144 с.
2. Вычужанина Н.П. Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса // Открытая школа. – 2008. – № 2. – С.44-48.

3. Грабенко Т.М. Зачем читать детям сказки. О курочке Рябе и Рождестве Зверей. – СПб.: Речь, 2006. – 64 с.

4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1994. – Т. 4. – С.170.

5. Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторских сказок. Методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2006.

6. Лабиринт души: Терапевтические сказки / Под ред. Хухлаевой О.В., Хухлаева О.Е. – 6-е изд. – М.: 2008. – 176 с.

7. Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986. – С. 625.

9. Тренинг по сказкотерапии / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2007. – 176 с.

10. Франц М.- Л. фон Архетипические паттерны в волшебных сказках / Перев. с англ. В. Мершавки. – М.: 2007. – 256 с.

Об авторе

Белова Елена Александровна – педагог-психолог, МОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 28», г. Нижний Новгород.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МЛАДШИХ КЛАССАХ. ОБМЕН ОПЫТОМ

И.Ю. Буткина

*Мало знать, надо и применять,
мало хотеть, надо и делать.
(Гёте)*

Во главу угла современной образовательной системы ставится формирование и воспитание саморазвивающейся и самореализующейся конкурентоспособной личности. Начальная школа должна не только готовить учащихся к успешному обучению в средних и старших классах, но и воспитывать в них личность, приспособленную к современным условиям. умеющую учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решать те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания.

Качество образования и конкурентоспособная личность являются решающим фактором качественного жизнеобеспечения. В наше время, пожалуй, недостаточно иметь глубокие знания, быть широко информированным, но также нужно уметь на практике использовать эти знания. И все это возлагает на нас, учителей, большую ответственность:

- Ученик прежде всего должен воспринимать себя как субъект своей деятельности.
- Мы учителя начальных классов считаем одним из важнейших направлений своей

деятельности – качество образования и воспитание конкурентоспособной личности.

Качества, которыми должен обладать человек, чтобы стать образованным:

- заинтересованность;
- упорство;
- способности;
- компетентность.

Наша педагогическая деятельность направлена на решение следующих задач:

- выявление конкурентоспособной личности;
 - предоставление ребенку возможности проявить свои творческие способности в выбранном им предметном направлении.
- Способности мотивированной компетентной личности:
- быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве;
 - получать, использовать и создавать разнообразную информацию;
 - принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Всем хорошо известен термин «проектная деятельность». Сверимся ещё раз с толковым словарём: «Проектная деятельность – выполне-

ние какой-либо работы по разработанному плану».

Как же в настоящее время осуществляется проектная деятельность в младших классах. Приучая учащихся в начальной школе к проектированию, мы намерены сформировать у ребят к средней школе, когда они начинают заниматься научно-практической работой в различных областях знаний, способность к проектной деятельности в такой степени, чтобы уметь продуктивно и рационально самостоятельно добывать знания и более эффективно их усваивать на занятиях по любому предмету.

Использование проектирования в начальных классах может осуществляться:

- при индивидуальной деятельности;
- при работе в парах;
- при работе в группах.

Начальное обучение проектной деятельности направлено на формирование основополагающих умений учебного проектирования. Доказано, что метод проектов позволяет решать задачи формирования проектно-исследовательской компетентности учащихся и может быть использован при решении учебно-воспитательных задач. В младших классах нужно формировать и развивать умения планировать. Сначала ребята учатся планировать свою учебную деятельность и осуществлять работу по составленному плану. Затем нужно научить составлять план работы для других детей. А потом младшие школьники должны научиться планировать способы решения проблемы и самостоятельно выполнять все этапы проектирования: от рассмотрения проблемной ситуации до выполнения всех действий своего проекта, решающих проблему.

В проектной деятельности школьника заложено пять основных идей:

- Обучение осуществляется в диалоге, так как он пробуждает мысль и развивает «внутреннюю речь».

- Процесс обучения основывается на «педагогике удивления», путь ребенка к усвоению знаний лежит через удивление, фантазию, любознательность.

- Главным в работе ученика над проектом является ответ не только на вопрос «как мы это делаем?», но и «зачем (почему) мы это делаем?», «что я лично могу сделать для решения этой проблемы?».

- Для проектной деятельности очень важна и возможность его публично представить.

- В работе над проектом ребенок выступает в роли исследователя, а учитель – в роли консультанта.

Мы знаем, что в ходе проектной деятельности формируются основополагающие умения учебного проектирования:

- планирование деятельности по заданной теме;
- представление хода предстоящей работы;
- формулирование цели и задач последующего выполнения;
- осуществление деятельности в соответствии с выбранным планом;
- анализ полученных результатов;
- перенос проделанной работы в новые условия при её планировании другими участниками проектной деятельности.

Начало такой работы в начальной школе положено уже давно, когда мы стали работать по программам развивающего обучения (РО). Это, прежде всего, приучение ребят составлять алгоритмы деятельности по различным темам. На- пример, в математике – «Алгоритм работы над текстовой задачей», «Алгоритм письменного умножения многозначных чисел», «Алгоритм письменного деления многозначных чисел» и т.д.; в русском языке – «Алгоритм грамматического разбора слова как части речи» и т.д.

Хочется поделиться своим, пока ещё небольшим, опытом. Начиная со 2-ого класса, мы с ребятами учились работать на уроке в парах и группах. Но ребята не просто изучали материал по составленному учителем плану и созданию, путём наводящих вопросов, проблемных ситуаций старались научиться планировать деятельность на уроке по заданной теме. Эти «первые шаги» мы пытались делать и по математике, и по окружающему миру, и по русскому языку, и по литературному чтению. Но со временем выяснилось, что мои ученики больше «гуманитарии» и их привлекает работа со словом, его историческим возникновением, его лексическим значением, т.е. «филологией».

Сначала ребята сосредоточили своё внимание на ходе урока русского языка: запомнили составные части урока и поняли, что помогает им правильно формировать цели и задачи работы, выявлять проблему. В 3-4-ом классах на уроках русского языка по выполнению проектной деятельности учащихся работа строилась так:

Уже в словарно-орфографической работе задания продумывались с учётом того, что ребята должны были самостоятельно определить: с какой группой слов они будут работать на данном уроке. Выявив это (групповая работа), каждая группа выбирает одно из направлений. Например, увидев, что среди данных слов встречаются синонимы, антонимы, омонимы, ребята в группе начинают составлять пары слов синонимов, или антонимов и т.д. Также выявляют «лишнее» слово или «лишнюю» пару слов.

Такая работа по актуализации знаний в начале урока помогает ребятам сформулировать цели и задачи последующей деятельности. Сначала нужные цели и задачи выбирались из тех, которые предлагал учитель, а затем ребята пробовали их формулировать самостоятельно, обсуждая в группах, в парах, обосновывая свои предложения и выбирая нужные.

Например, на уроке по теме «Глагольные словосочетания и архаизмы» учащимися были поставлены две задачи: 1) продолжить работу с глагольными словосочетаниями; 2) поработать со словами-«архаизмами»; и преследовались следующие цели: доказать, что глагол как главное слово в словосочетании требует от зависимого от него существительного нужного падежа; попробовать составлять глагольные словосочетания с глаголами-«архаизмами», объясняя их лексическое значение; продолжить работу со словарями В. Даля.

После такой работы по актуализации знаний и постановке целей и задач у ребят уже не возникло трудностей, когда они пробовали создавать проблемную ситуацию. На одном из уроков (3 кл. Синонимы. Антонимы.) это выглядело так: ребятам на слайде были даны слова, познакомившись с которыми, они пришли к выводу, что можно выписать слова-синонимы и слова-антонимы (работа в группах, 1-ая, 2-ая гр. – искали синонимы, 3-я, 4-ая гр. – антонимы). Далее, осуществляя свою деятельность по поставленным задачам, дети знакомятся с текстом о маленьком острове и выявляют, что в нём очень часто повторяется прилагательное «маленький». Связав этот текст со словами-синонимами и словами-антонимами, они решают заменить в тексте прилагательное «маленький» или различными синонимами, или различными антонимами. Получились два новых интересных рассказа. Успели на уроке проанализировать полученные рассказы, т.е. ребята дали анализ своей работе, полученным результатам. Ещё на одном уроке (4кл. Архаизмы.) учащиеся, прочитав предложение о В. Дале, решают, что из него можно выписать глагольные словосочетания. Затем, работая с устаревшими глаголами, они пробуют составлять с ними глагольные словосочетания, объясняя современный смысл данных глаголов. Следующий этап работы – составление учащимися предложений и небольших рассказов с этими словосочетаниями.

Ещё один вид проектной деятельности младших школьников, как следующая важная ступень, – это индивидуальная проектная деятельность ученика. Это возможно благодаря целенаправленной внеклассной работе учителя с учащимися, также благодаря индивидуальной работе с «одарёнными» детьми во внеурочное

время и, конечно, благодаря проведению таких школьных конференций как «Я – исследователь», «Первый шаг в науку». А сам вид данной проектной деятельности ученика можно определить как исследовательскую работу в определённой области знаний.

Наших ребят тоже нужно учить работать с информацией в выбранной области знаний при решении учебных задач. Исследовательская деятельность помогает развивать у учащихся общие умения и навыки:

- умение видеть проблему;
- задавать вопросы;
- выдвигать теории;
- работать с текстом и другой информацией;
- давать определения понятиям;
- проводить наблюдения и эксперименты;
- делать выводы и умозаключения;
- классифицировать материал;
- доказывать и отстаивать своё мнение.

Значит, формировать и развивать научный интерес и исследовательскую активность ребёнка нужно с младшего школьного возраста. Наши ребята могут заниматься исследовательской деятельностью при подготовке и дальнейшем участии в научно-практической конференции «Первый шаг в науку». Учащиеся по своему желанию и учитывая свои интересы выбирают тему в любой области знаний, тем более, что система исследовательских проектов предусмотрена в каждом учебном предмете. Затем ребята, только уже индивидуально, также учатся планировать свою деятельность по выбранной теме, учатся ставить цели и задачи по работе над своим проектом. В этом им, конечно, помогает учитель, но только как организатор, не сдерживая инициативы детей и не делая за них то, что они могут сделать самостоятельно, вырабатывая у них навык самостоятельного решения проблемы, умения выполнять исследования и анализировать свою работу. И вот наконец, ребята начинают самостоятельно осуществлять исследовательскую деятельность по составленному плану.

Проектная деятельность в начальных классах способствует развитию важных качеств личности: самостоятельности, целеустремлённости, ответственности, инициативности, настойчивости и помогает ребятам работать в обстановке увлечённости и творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клименко А.В. Проектная деятельность учащихся. // ПИИОбщ. – 2002. – № 9. – С.18-25.
2. Пахомова Н.Ю. Обучение проектной деятельности в начальных классах. // Управление начальной школой. – 2009. – № 1. – С.14-21.
3. Стрыгина М.Н., Галахов Н.Н. Психологическое сопровождение проектной деятельности в начальной школе. // Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С.16-22.

4. Ступницкая М.А. Проектная деятельность как средство повышения учебного мотива и развития информационных и коммуникативных навыков учащихся / Материалы городской научно-практической конференции «Комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья школьников». – М., 2004.

5. Ступницкая М.А. (в соавт с В.А. Родионовым) Проектная деятельность в школе // Школьный психолог – 2004. – № 46. – С.24-29.

Об авторе

Буткина Ирина Юрьевна – учитель начальных классов, МОУ «Гимназия № 8», г. Казань, Республика Татарстан.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Г.Н. Васильев

Анализ результатов функционирования школы-интерната г. Пскова за последние несколько лет позволили выявить проблемы, требующие решения с научно-педагогических и социально-психологических позиций. В связи с этим возникла необходимость системного и перспективного выстраивания развивающейся системы образования в школе-интернате, потребность в координации усилий воспитательной и обучающей систем, в оптимизации управления, в разработке критериев оценки эффективности развития.

Политическая нестабильность, социальные последствия проводимых в стране экономических реформ более всего отражаются на семье и детях. Самыми незащищенными среди них оказываются дети из многодетных и социально неблагополучных семей.

Задача школы-интерната – защитить ребенка, создать ему условия для нормальной жизни и развития. Потребность осуществить это педагогически целесообразно и оптимально, с одной стороны, и отсутствие целостных программ для решения этой задачи, с другой, одно из основных противоречий, требующих решения (проблема теоретической неотработанности путей образования детей в условиях школы-интерната).

Диагностика состава детского контингента школы-интерната показывает, что в общем составе преобладают дети из неблагополучных семей. Как следствие, школьники из этих семей сами являются неблагополучными (или «трудными»). Так, анализируя результаты анкеты, поведенной среди педагогов школы-интерната, можно ранжировать негативные явления, распространенные среди воспитанников школы-интерната следующим образом: 1 место – курение; 2 место – отсутствие критического отношения к себе, отсутствие культурных запросов, сквернословие; 3 место – стремление к праздности; 4 место – неисполнительность; 5 место –

отсутствие трудолюбия; 6 место – несамостоятельность в делах и поступках, незаинтересованное отношение к жизни; 7 место – жестокость, эгоизм.; 8 место – неуважение к старшим; 9 место – отсутствие своего мнения; 10 место – воровство, токсикомания.

Анализируя полученные данные, необходимо отметить следующие тенденции: происходит увеличение количества учащихся школы-интерната (как правило, это дети из неблагополучных семей); из таких семей в школу-интернат поступают дети социально дезадаптированные, имеющие вредные привычки; часть детей не имеют семьи, или находятся на опеке.

Основными причинами увеличения числа детей, которые обучаются в школе-интернате, является падение социального престижа семьи, ее материальные и жилищные трудности, рост внебрачной рождаемости, высокий процент родителей, ведущих асоциальный образ жизни. Полученные результаты свидетельствуют о низком нравственном уровне многих отцов и матерей, фактически не способных оказывать своим детям заботу, об их ответственности, граничащей с безответственностью в воспитании ребенка.

Недостаточность имеющихся для адаптации ребенка путей и способов в образовательных системах школ-интернатов - следующее противоречие, которое обуславливает необходимость разработки программы развития (проблема отсутствия методического инструментария реабилитации и социальной адаптации детей).

При этом в школе-интернате имеется определенный положительный опыт образования «неблагополучных» детей. Наши наблюдения, беседы, интервью с учениками и учителями показали, что дети:

1. Обладают достаточно высокой культурой общения (например, здороваются даже с незнакомыми людьми, обращаются друг к другу по

именам, с уважением и терпением слушают отвечающих, не дают отрицательных оценок).

2. Откликаются на новую деятельность, особенно если она разнообразна (с интересом играют, заполняют анкеты, рисуют, отвечают на вопросы).

Для нас очевидной является проблема повышения квалификации педагогов (и учителей, и воспитателей) для повышения эффективности образовательного процесса. Это подчеркивают и сами педагоги.

Еще одна проблема: состояние здоровья детей, обучающихся в школе-интернате. Его также можно охарактеризовать как неблагополучное. По нашим данным, практически у всех детей наблюдаются отклонения в физическом и психическом развитии, имеются болезни (энурез, гастрит, дефекты зрения, нарушения осанки, различные травмы и т.д.). Значительная часть детей не владеет гигиеническими навыками, имеют хронические заболевания. Вытекающее противоречие – между потребностью организовать здоровый образ жизни ребенка, привить ему элементарные гигиенические навыки и недостаточно эффективной системой такой деятельности – проблема формирования умений и навыков здорового образа жизни воспитанников школы-интерната.

Исследования, проведенные в школе-интернате, показывают, что по своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, отличаются от сверстников, растущих в нормальных семьях. Темп развития первых замедлен. Их развитие имеет ряд качественных негативных особенностей, которое отмечается на всех ступенях детства до подросткового возраста и далее. Особенности по-разному и в неодинаковой степени обнаруживаются на каждом возрастном этапе. Но все они имеют серьезные последствия для формирования личности ребенка

У многих младших школьников обнаруживаются специфические отклонения в развитии интеллектуальной, мотивационно-потребностной сфер их психики. Они выражаются в задержке (или отсутствии) развития у детей разного мышления, что приводит к нарастанию трудностей в усвоении нового материала. Дети характеризуются неразвитостью произвольности в поведении, саморегуляции, планировании действий.

В подростковом возрасте особенности развития детей из неблагополучных семей проявляются, в первую очередь, в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Так, к 10-11 годам у подростков устанавливаются отношения к взрослым и сверстникам, основанные на их практической полезности для ребенка, формируются поверхностность чувств, мо-

ральное иждивенчество, привычка жить по указке, происходит осложнение в становлении самосознания (переживание своей ущербности). Возрастают трудности овладения учебным материалом.

Целый комплекс взаимодополняющих, нарастающих психологических проблем ведет за собой осознание ребенком психологического неблагополучия, переживание своей ненужности для других людей; происходит накопление опыта асоциального поведения; формируется неспособность переживать ценности другого человека; снижается активность в нормальном общении. Это, в свою очередь, вызывает противоречие между необходимостью социально-психологической реабилитации ребенка и недостаточно продуманной системой решения выделенной проблемы. В связи с этим обозначим проблему социальной адаптации ребенка, его психологического сопровождения как важных условий жизненного становления, самоопределения.

Анализ деятельности свидетельствует, что в школе-интернате проводится достаточно эффективная работа по организации деятельности и удовлетворявшего детей общения с ними воспитателей, педагогов.

Одновременно с осознанием направленности деятельности по социализации воспитанников актуализируется ряд проблем.

Ребенок, который учится (воспитывается) в социально - коррекционном учреждении, как правило, социально неблагополучный, с искаженными нормами и правилами жизни, гигиены, поведения. Он нуждается в особом (повышенном) внимании, особым образом организованном взаимодействии, направленном на реабилитацию, социальную адаптацию. Для этого в школе-интернате:

- действует система диагностики ребенка, включая изучение условий для его трудоустройства. Специальные усилия направлены на создание системы диагностики, личности школьника-воспитанника, начиная с изучения психологических, физиологических, педагогических особенностей, далее – диагностика изменений по ступеням обучения и – особенности социально – профессиональной адаптации в обществе по окончании образовательного учреждения. Результаты исследований становятся предметом коллективных обсуждений;

- разрабатываются специальные образовательные программы (коррекционные, социально-адаптивные и т.д.) Приоритетной деятельностью должно стать создание специальных образовательных программ: сложная педагогическая деятельность в учреждении не может осуществляться только с помощью педагогического мастерства конкретного педагога;

- весьма актуальным является оказание помощи воспитанникам в решении их правовых проблемы (т.е. потребность в компетентном консультировании и педагогов, и детей с позиций правовых возможностей). Для этого привлекаются специалисты, способные дать исчерпывающие консультации по проблемам правового обеспечения образовательного процесса и жизни ребенка в обществе (права и обязанности родителей, педагогов, самого ребенка; льготы; социальная поддержка и т.д.);

- большое внимание уделяется решению проблемы кадрового обеспечения (в первую очередь специалистами социально-психологической направленности);

- широко используются связи с другими образовательными учреждениями, реализующими сходные образовательные услуги и решающие подобные проблемы;

- проблемы финансового обеспечения помогает решать, созданный при школе-интернате, попечительский Совет.

Имеющиеся дефекты в интеллектуальном, эмоционально-волевом, коммуникативном, трудовом воспитании и развитии приводят к тому, что ко многим жизненным ситуациям воспитанники школы-интерната менее подготовлены, чем их сверстники из нормальных семей. Последствия этих нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам трудно адаптироваться.

В школе используется целый ряд методические приемы пресечения различных форм жестокого обращения в профилактической работе с детьми в школьном коллективе, по профилактике агрессивного поведения детей. Разработана практико-ориентированная модель процесса профилактики агрессивного поведения детей в условиях школы-интерната, включающая в себя три основных этапа.

Основными задачами первого «информационно-познавательного» этапа является: получение воспитанниками необходимой информации о самом себе, окружающем мире и причинах агрессивного поведения человека и формирование их активной жизненной позиции, направленной на переосмысление негативных форм агрессивного поведения с учетом выявленных типологических особенностей. Основными направлениями работы является: оказание психолого-педагогической помощи детям в осознании ими нелепости их агрессивного поведения; создание множества педагогических ситуаций, стимулирующих у воспитанников ломку нежелательных стереотипов агрессивного поведения и поиск путей его профилактики. Овладев информацией о причинах агрессивного поведения, его последствиях для человека и окружающих у агрессивного ребенка должно

появиться желание изменить свое поведение, потребность в переосмыслении своего негативного опыта поведения. Дети, поступающие в школу-интернат, зачастую ведут себя бесцеремонно, нарушают границы дозволенного и принятого, так как не имеют никакого представления о чувствах других людей, а к своим эмоциям они прислушиваться не были научены. В связи с этим на первом этапе реализации практико-ориентированной модели большое внимание педагогами школы уделяется разработке и проведению системы упражнений и игр, позволяющих детям дифференцировать чувства других и уметь понимать свои. На протяжении целого ряда лет в школе, в рамках Программы помощи воспитанникам «Помоги себе сам», работает творческая группа педагогов «Общение». Примером подобной работы могут служить классные часы: «Познаю Закон, познавая себя» и «Путешествие в царство чувств». Данные занятия учат детей регулировать свое поведение, владеть своими чувствами и устранять конфликты.

Переходя ко второму «мотивационно – преобразующему» этапу педагоги интерната стремятся сосредоточить внимание на организации ценностно-рефлексивного взаимодействия в системах «воспитатель – воспитанник», «воспитанник – воспитательная группа». Основными целями данного этапа является: выработка у воспитанников мотивационно – ценностного отношения к профилактике их агрессивного поведения (включение механизма переживаний в процесс переосмысления воспитанниками собственного негативного опыта агрессивного поведения). Основными направлениями работы является: формирование устойчивой внутренней позиции детей с помощью гуманистически-ориентированного взаимодействия между воспитанниками и педагогами и педагогическая поддержка воспитанников в выявлении эмоциональных барьеров, возникающих на данном этапе работы по профилактике их агрессивного поведения. Ожидаемые результаты: переход воспитанника в рефлексивную позицию свободного выбора в профилактике собственного агрессивного поведения; удовлетворенность воспитанников школы-интерната положительными результатами своих усилий, направленных на снижение уровня агрессивности. Педагоги школы считают, что организация взаимодействия детей и взрослых должна осуществляться через предоставление воспитанникам максимальной инициативы и самостоятельности. Основной формой проводимой в школе работы стала методика коллективных творческих дел (КТД), разработанная И.П. Ивановым. Используя и развивая элементы методики КТД, педагоги школы стремятся все проводимые меро-

приятия осуществлять по принципу: «все творчески, а иначе зачем?». Реализация данного принципа способствует созданию атмосферы сотрудничества, основанного на принципах принятия друг друга, толерантности, взаимопомощи и поддержки тех, кто в испытывает трудности в своем желании самоутвердиться в хорошем. При этом индивидуальная и коллективная поддержка воспитанников осуществляется с учетом типологических особенностей их агрессивного поведения. Снижение агрессивности детей достигается на основе веры в таких детей через поручение им ответственных заданий, связанных с ключевыми моментами в организации и проведении КТД. Принципиально важным для таких детей является создание ситуации успеха в трудно реализуемых для них видах деятельности и поведении, которые приносят им эмоциональное удовлетворение и что в конечном итоге приводит к снижению фона враждебности во взаимоотношениях с окружающими. Среди тех, кто оказывает нам помощь в проводимой работе можно выделить музей воинского храма Александра Невского (настоятель храма Олег Тэор) и студентов кафедры педагогики и психологии начального и дошкольного образования ПГПУ (руководитель: кандидат педагогических наук Домбек С.О.).

Третий, заключительный, «проектировочно-развивающий» этап модели направлен на развитие у воспитанников школы-интерната жизненной компетенции как важного условия их подготовки к самостоятельной жизни. Основным направлением работы является осуществление педагогической поддержки воспитанников в самореализации ими новых социальных ролей будущего гражданина, профессионала, семьянина и т.д. Ожидаемый результат: готовность воспитанника к самостоятельному проектированию и развитию жизненной компетен-

ции. С этой целью в школе разработаны элективные курсы: «Введение в современные социальные проблемы», «Поведение в конфликте», «Экология человека», «Уют в доме своими руками». Развитию жизненной компетенции воспитанников способствует работа творческой группы «Познай себя».

Опыт проведения данной работы в школе-интернате, показывает, что процесс профилактики агрессивного поведения детей будет более эффективным, если для этого созданы следующие педагогические условия: организация гуманистически-ориентированного взаимодействия участников образовательного процесса; развитие у воспитанников устойчивой внутренней позиции, способствующей преобразованию форм деструктивного поведения в конструктивные; формирование у воспитанников интерната жизненной компетенции как средства их подготовки к самостоятельной жизни. Необходимыми условиями успешной работы являются: признание самоценности личности человека и недопустимости насилия над ним; признание человека творцом самого себя; интеграция свободы и ответственности в свободном выборе своего поведения; утверждение человека в качестве активного субъекта саморазвития.

Обозначенные проблемы и противоречия, необходимость решения задач общего образования, психолого-педагогической реабилитации, социальной адаптации детей, обучающихся в школе-интернате, сделали необходимым разработку программы социально-педагогического сопровождения воспитанника школы-интерната.

Об авторе

Васильев Геннадий Никандрович - заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МОУ «Псковская общеобразовательная школа-интернат», г. Псков.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Э.А. Иванова

Сегодня у учителя есть возможность выбрать любой вариант учебного плана, изменить порядок изучения программного материала; ученику дано право выбора разнообразных форм получения знаний. И если театр начинается с вешалки, то пути получения знаний начинаются с умения читать. Большая ответственность за будущие успехи ученика

ложится на плечи учителя начальных классов. Перед ним стоит задача – научить детей читать быстро, сознательно и выразительно в темпе разговорной речи.

Совершенствование техники чтения – одна из главных задач обучения младших школьников. От постановки обучения детей чтению во многом зависит формирование личности уче-

ника, становление его отношения к учению, школе, учителю, товарищам, коллективу класса, к самому себе.

Вопрос беглого, сознательного и выразительного чтения меня всегда волновал. За годы работы в школе я не раз сталкивалась с неумением детей читать книги. В частности, наблюдая за учащимися в моем классе, я заметила, что некоторые учащиеся неспособны воспринимать должный объем информации, у них наблюдается неустойчивость внимания, они не располагают достаточным запасом слов, не все умеют читать про себя, нередко допускают при чтении серьезные ошибки, у многих слабо развит артикуляционный аппарат.

Вот это и определило проблему моего поиска в области совершенствования техники чтения младших школьников. Процесс этот чрезвычайно трудный. Много труда вкладывает учитель, обучая детей читать. И теперь, когда достигнуты некоторые успехи на протяжении нескольких моих выпусков, можно поделиться небольшим опытом своей работы.

Понимая значимость обучения чтению, я ищу пути повышения качества обучения на этих уроках. Поэтому меня особенно привлекает опыт ученых, педагогов-новаторов, работающих в этой области. Все используемые мной приемы описаны в литературе. Важно творчески использовать различные методические приемы, упражнения, видоизменять и комбинировать их в зависимости от возраста и подготовки класса.

Большую помощь мне оказали статьи по этой теме, публиковавшиеся в журнале «Начальная школа». Параллельно освоила методику оптимального чтения по системе В.Н. Зайцева. В процессе работы родились и свои идеи. Результаты, которые я получила к концу четвертого года обучения, приносят удовлетворение, вселяют надежду.

Из методики оптимального чтения В.Н. Зайцева я выделила 8 рекомендаций, которые могут работать в любых условиях. Одной из важных рекомендаций я считаю жужжащее чтение. Это такое чтение, когда все ученики читают одновременно вслух, вполголоса, чтобы не мешать товарищам, каждый со своей скоростью. Нравится детям хоровое чтение с элементами соревновательности: «Какой ряд лучше прочитает?» Это подтягивает детей, выравнивает скорости чтения. Каждый день применяю ежурочные пятиминутки чтения. На родительских собраниях и во время субботних консультаций стараюсь убедить каждого родителя в том, что громкое чтение, как и чтение про себя должно войти в ежедневную привычку ребенка. При этом необходимо создавать ситуацию интереса окружающих, слушающих его чтение. «Очень

важно, – призываю я родителей, – быть во время таких чтений предельно сдержанным, терпеливым, доброжелательным к ребенку».

Нельзя забывать о таком методическом приеме, как частота тренировочных упражнений. И здесь чрезвычайно важно общение с родителями, причем не только на собраниях, но и вне их, повседневно. Рекомендую им дома читать с детьми порциями, но до 5 раз: про себя (о чем, какие новые слова?), интересный отрывок вслух, обязательно один раз перед сном вслух. Приобщаю детей и родителей заучивать стихотворение и рассказывать его перед зеркалом (мимика, движение, осмысление содержания, а не мучительное запоминание следующей строки.) Без тесного сотрудничества с родителями невозможно добиться высоких результатов.

Очень эффективным приемом при совершенствовании техники чтения являются зрительные диктанты, тексты которых разработаны и предложены профессором И.Т. Федоренко. Зрительные диктанты развивают оперативную память учащихся. В каждом из 18 наборов имеется 6 предложений. Особенность этих предложений такова: если первое предложение содержит всего два слова, то последнее предложение восемнадцатого набора состоит уже из 46 букв. Нарастание длины предложений происходит постепенно, по одной – две буквы. Время работы со всеми наборами составляют примерно два месяца. За два месяца оперативная память развивается настолько, что ребенок может уже запомнить предложение, состоящее из 46 букв. Теперь он легко улавливает смысл предложения, читать ему становится интересно, и поэтому и процесс обучения чтению идет гораздо быстрее.

Я использую зрительные диктанты и по русскому и по родному языкам ежедневно. Уже через месяц тренировочной работы появились первые успехи в обучении чтению: дети легче усваивают смысл предложений, охотнее читают и при письме мало допускают ошибок.

Из системы И.Т. Федоренко и И.Г. Пальченко я заимствовала три упражнения, которые оказались наиболее эффективными. Это такие упражнения, как многократное чтение, чтение в темпе скороговорки, выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста. Все три названных упражнения проводятся не индивидуально, а коллективно. Польза от этих упражнений очень велика. Это видно из успехов моих учеников, которых они достигли в результате этих упражнений.

Очень полезно сравнивать результаты, достигнутые учеником, с его прежним. В конце урока чтения я оставляю три минуты времени для самомера скорости чтения. Ребята в течение одной минуты читают текст вполголоса,

отмечают до какого слова дочитали, затем пересчитывают слова и записывают результаты в дневнике. Сравниваем с результатами, полученными через неделю, месяц. Результаты всегда свидетельствуют о прибавке скорости чтения.

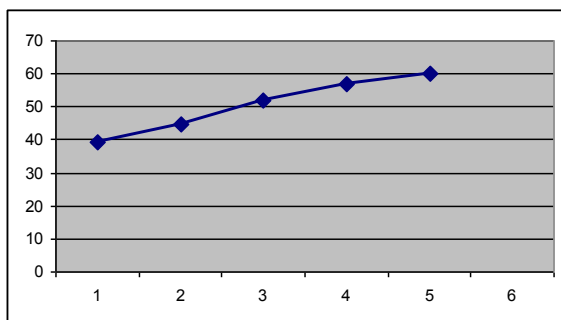
Одним из видов активизации деятельности учащихся является соревнование. Однако нельзя допускать соревнования самых слабых и самых сильных учеников между собой. Такое соревнование, где заранее ясен результат, не может вызвать положительных эмоций. Поэтому соревнование провожу по группам: в первую группу входят ученики, читающие более 100 слов в минуту; во вторую группу входят ученики, читающие от 80 до 100 слов в минуту; в третью группу – те, кто читает менее 80 слов. Это очень интересная форма работы. В каждой группе есть свои лидеры, всем хочется достичь таких же результатов – и дети очень стараются.

При проведении мониторинга техники чтения я соблюдаю условия, к числу которых относятся:

- систематичность проверок;
- сравнимость результатов;
- объективность оценивания;
- комфортные условия тестирования.

При изучении техники чтения учитываю следующие показатели: темп чтения, правильность, выразительность, осмысленность.

Наблюдения я веду с первого класса, сначала выясняя, кто из первоклассников умеет читать, кто просто знает буквы, а кто с ними не знаком. Технику чтения учеников проверяю систематически и составляю график на каждого ученика. Ниже приведу индивидуальный график сформированного темпа и качества чтения ученика 2 класса Шадриковой Светланы.



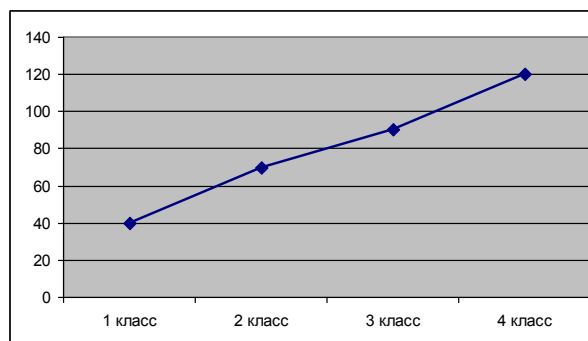
Приведенный здесь график свидетельствует, что скорость чтения проверяемого ученика ежемесячно повышалась и уже в декабре соответствовала требованиям, предъявляемым к концу года 2 класса. Ученик читал осмысленно, выразительно, количество ошибок снижалось. Индивидуальные результаты учащихся я обобщаю в сводных таблицах. Ниже приведу ре-

зультаты работы по совершенствованию техники чтения в 2006/2007 учебном году (4 класс).

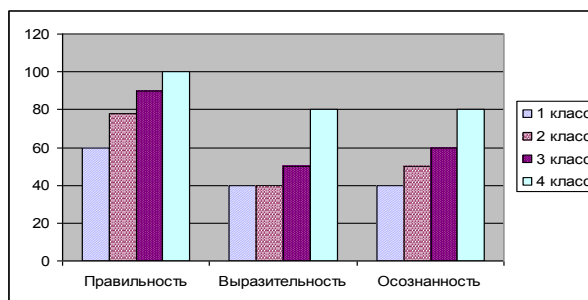
Месяц	09	10	11	12	01	02	03	04	05
Норма опт.	80-100 слов				110-120 слов				
Число учащихся	7 человек								
Выше нормы	3	4	4	5	4	4	5	5	6
В соответствии с нормой	2	1	2	1	1	1	-	1	-
Ниже нормы	2	2	1	1	2	2	2	1	1

Скорость чтения с сентября по май у большинства учащихся возросла на 30-40 слов. Так, если в сентябре Юля Ш. читала со скоростью 126 слов в минуту, то в мае за минуту прочитывала 150 слов. У Натальи Т. скорость чтения возросла за учебный год с 138 до 205 слов.

Еще один пример улучшения техники чтения учеников представлен ниже на графике. Подобный график «работает»: ребенок видит результаты собственной работы в течении 4 лет обучения в начальной школе. Приведенная диаграмма отражает результаты техники чтения учащейся Натальи А.



Итоги диагностики качества чтения всех учащихся в классе за 4 года отражена на следующей диаграмме, где показана динамика качества чтения учащихся с 1 по 4 класс.



Данные диагностики свидетельствуют о том, что у учащихся вырос объем зрительного и слухового восприятия, увеличился словарный запас, сформирована устойчивость внимания. Формирование оптимального чтения заметно повлияло на общее развитие речи, так и на повышение качества успеваемости.

Значение контроля за формированием навыка беглого чтения переоценить трудно. В результате этой работы у учеников при чтении исчезают страх и неуверенность, они начинают больше читать, а чтение, в свою очередь, служит одним из факторов сближения детей, родителя и учителя.

Любая сложная работа имеет логическую последовательность выполнения. При обучении оптимальному чтению она такова: развитие оперативной памяти и внимания, совершенствование восприятия и осознание текста, его осмысление, улучшение артикуляции и выразительности речи, усиление эмоциональности и воображения. По сравнению с традиционными методиками обучения чтению усилено начало этой цепочки и многократно увеличена частота тренировочных упражнений. Это и делает успешной предлагаемую технологию.

Наибольшая эффективность применения технологии – во втором классе, но она весьма полезна и в третьем. Можно применять ее и в первом классе, если во втором полугодии, дети умеют писать так, что это не вызывает затруднений при проведении зрительных диктантов.

Вот уже более десяти лет я применяю в своей практике методику оптимального чтения. При использовании технологии обучения я применяю наглядные пособия и дидактические материалы. Результаты использования технологии оптимального чтения очень хороши. В конце начального обучения большая часть учеников имеют скорость чтения не ниже 120 слов в минуту. Эти ученики хорошо успевают и в старших классах. Методику оптимального чтения могут применять в своей работе и учителя старших классов. Она предлагает способы простые, доступные каждому педагогу. Оказываются, самые простые истины помогают учителю научить детей писать, читать. На практике убедилась полезности всех видов тренировочных упражнений, разработанных И.Т. Федоренко. Продолжая его традицию систематической работы со зрительными диктантами, предлагаю идентичные наборы зрительных диктантов, основанные на русских народных пословицах и поговорках. Проводимая работа повышает заинтересованность детей при письме зрительных диктантов, усиливает эмоциональный отклик, знакомит с народным фольклором, который обогащает их речь, учит народной мудрости.

Далее представляю тексты зрительных диктантов, основанные на русских народных пословицах и поговорках.

Набор 1		
1) Утро мудро.		9-4
2) Будь здоров.		10-5
3) Делай добро.		10-5
4) Беда ум родит.		11-5
5) День - трудень.		11-5
6) С делом не шути.		12-6
Набор 2		
1) Было да сплыло.		12-6
2) Беден, да честен.		13-6
3) Ошибка не обман.		13-6
4) Умный уступает.		13-6
5) Свой хлеб сытнее.		14-7
6) Первый блин комом.		15-8
Набор 3		
1) Век живи, век учись.		15-8
2) Один в поле не воин.		15-8
3) Секрет не для двоих.		16-8
4) Без труда нет добра.		16-8
5) Время дороже золота.		17-8
6) Шути, да оглядывайся.		17-8
Набор 4		
1) Без ума голова – котел.		17-8
2) Вольного бьют больно.		18-7
3) Кто ленив, тот и сонлив.		18-7
4) Людей сближает улыбка.		19-7
5) В злобе теряется разум.		19-7
6) Непоседа портит беседу.		20-7
Набор 5		
1) Без старых не проживешь.		20-6
2) Без терпенья нет уменья.		20-6
3) Бумага терпит, перо пишет.		21-6
4) Добро помни, а зло забывай.		21-6
5) Спрос не грех, отказ не беда.		22-6
6) Говори меньше – умнее будешь.		23-6
Набор 6		
1) Говорит бело, а делает черно.		23-5
2) Мать плачет, что река льется.		23-5
3) За доброго человека сто рук.		23-5
4) В гостях хорошо, а дома лучше.		23-5
5) Бранись, а рукам воли не давай.		24-5
6) Поменьше слова, побольше дела.		24-5
Набор 7		
1) Ум без догадки и гроша не стоит.		25-4
2) Глаза страшатся, а руки делают.		25-4
3) Других не суди – на себя погляди.		25-4
4) После драки кулаками не машут.		25-4
5) Русский человек добро помнит.		25-4
6) С миру по нитке – голому рубашка.		25-4

Набор 8			
1) Сробел – пропал.	12-6		
2) Каша – радость наша.	15-7		
3) Ссора – оружие глупца.	15-8		
4) Аптека не прибавит века.	20-10		
5) Без беды друга не узнаешь.	21-10		
6) Тому тяжело, кто помнит зло.	22-10		
Набор 9			
1) Как ты к земле, так и она к тебе.	23-7		
2) После дела и гулять хорошо.	23-7		
3) Без хлеба куска везде тоска.	23-7		
4) Частые гости – в доме порядок.	23-7		
5) Доброму слову – добрый ответ.	23-7		
6) Больше слушай – меньше говори.	24-7		
Набор 10			
1) Доброе слово – это доброе дело.	24-5		
2) Добро того учить, кто слушает.	24-5		
3) Бранись, а рукам воли не давай.	24-5		
4) С поклону голова не отвалится.	24-5		
5) Силу применить легче, чем разум.	26-5		
6) Берут завидки на чужие пожитки.	26-5		
Набор 11			
1) Поменьше слов, побольше дела.	24-4		
2) Азбука – к мудрости ступенька.	24-4		
3) Бархатный весь, а жальце есть.	24-4		
4) Старого учить, только портить.	25-4		
5) Болен – лечись, а здоров – берегись.	26-4		
6) Своего не бросай, чужого не бери.	26-4		
Набор 12			
1) Ошибся, что ушибся – вперед наука.	26-4		
2) Будет и на нашей улице праздник.	26-4		
3) Людям хорошо – тогда и тебе хорошо.	27-4		
4) На всякое хотенье есть терпенье.	27-4		
5) Кто быстро помог, тот дважды помог.	28-4		
6) Красив тот, кто красиво поступает.	28-4		
Набор 13			
1) Без дела жить – только небо коптить.	28-4		
2) Дети плачут, а у матери сердце болит.	29-4		
3) Бабушке только один дедушка не внук.	30-4		
4) Без ужина подушка в головах вертится.	31-4		
5) Любви, огня и кашля от людей не спрячешь.	32-4		
6) Кто часто злится и завидует, тот слабый.	32-4		
Набор 14			
1) Не беда ошибиться, беда не исправиться.	32-4		
2) Вчера солгал, а сегодня лгуном обзывают.	33-4		
3) Не для того голова, чтобы шапочку носить.	34-4		
4) С малыми детками горе, а с большими вдвое.	34-4		
5) Хороший ученик тот, кто поправит учителя.	34-4		
6) Болтуна видать по слову, а рыбака по улову.	34-4		
Набор 15			
1) Не затем руки даны, чтобы даром болтаться.	34-4		
2) Человек должен быть доволен своим трудом.	35-4		
3) Если хочешь иметь друзей, будь другом сам.	35-4		
4) Не хвали себя сам, пусть тебя народ похвалит.	36-4		
5) Смотри дерево по плодам, а человека по делам.	36-4		
6) Солнце, как родная матушка никогда не обидит.	37-4		
Набор 16			
1) От лихого человека – хоть полу отрежь, но уйди.	36-5		
2) На смелого собака лает, а трусливого кусает.	36-5		
3) Битого, пролитого да прожитого не воротишь.	36-5		
4) Солнце, как родная матушка, никогда не обидит.	37-5		
5) Будешь учиться доброму, худое и на ум не пойдет.	37-5		
6) Когда хочешь себе добра, то никому не делай зла.	38-5		
Набор 17			
1) Кто за свое дерется, тому и сила двойная дается.	38-6		
2) У бездельника охота до того, чтоб обмануть кого.	39-6		
3) Гостя по одежде встречают, а по уму провожают.	39-6		
4) Не гонись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.	40-6		
5) Сонливого не будишься, а ленивого не дошлешься.	41-6		
6) Хорошо из лаптей обувать сапоги, а не из сапог лапти.	42-7		
Набор 18			
1) Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.	43-7		
2) Выразительны не только дурные примеры, но и хорошие.	43-7		
3) За правое дело своей головы не жалеи и чужой не дорожи.	43-7		
4) Следуй свой дорогой, и пусть люди говорят что угодно.	44-7		
5) Будешь сладок – живьем проглотят, будешь горек – проклянут.	47-8		
6) Конь вырвется – догонишь, а слова сказанного не воротишь.	46-8		
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ			
1. Ефтифеева Н.А. Виды работ с пословицами на уроках литературного чтения. Начальная школа. – 2007. – № 9. – С.90-101.			
2. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. Начальная школа. – 1990. – № 8. – С.52-62.			
3. Зайцев В.Н. Самое сложное – простые истины. Народное образование. – 1994. – № 2-3. – С.12-18.			
4. Решетникова С.В. Формирования навыка чтения на основе развития познавательных процессов. Начальная школа. – 2006. – № 2. – С.61-65.			
5. Рыбакаова А.В., Артемьева Т.В. Парус: Книга для дополнительного и внеклассного чтения в 3-ем классе чувашской школы. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, – 2004.			

6. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. / Сост., авт. вступ. ст., коммент. и слов Ю.Г.Круглов. – М.: Просвещение, 1990.

7. Пословицы, поговорки, загадки. Малые жанры русского фольклора: Хрестоматия: учеб. пособие для филол. спец. вузов / Сост. В.Н. Морохин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 399 с.

Об авторе

Иванова Эльвира Анатольевна – учитель начальных классов, МОУ «Староянашевская ООШ», Яльчикский район, Чувашская Республика.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ

Е.С. Игнатова

В соответствии с Концепцией развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации необходимо формировать в высшей школе подразделения психологической службы [5]. Администрация вузов сегодня осознает необходимость работы психолога в образовательном учреждении и готова сотрудничать с ним.

Основной целью и предназначением современной психологической службы является гуманизация целостного образовательного процесса при соблюдении принципа педагогической экологии. Это означает ориентацию целей и результатов целостного образовательного процесса на его участников как высшую ценность, изменение мировоззрения его участников на основе идей гуманизации; развитие гуманитарной культуры субъектов учебно-воспитательной деятельности, очеловечение отношений на основе личностно ориентированной модели взаимодействия, создающей предпосылки для развития личностей студентов и преподавателей. Гуманистическая ориентация предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, овладение формами конструктивного общения и ориентацию на личностно ориентированное взаимодействие в учебном процессе.

Несмотря на то, что в последние годы российские ученые-педагоги активно ведут поиски решения многих конфликтологических проблем, педагогическая конфликтология в отечественной науке пока еще находится в стадии разработки (исследования в данной сфере выполнены А.С. Белкиным, В.Д. Жаворонковым, В.И. Журавлевым, И.С. Зиминной и др.).

Научно-методической основой деятельности психолога, решающего проблемы, связанные с психологическим обеспечением эффективного

разрешения конфликтов между преподавателями и студентами является концепция системного подхода. Системный подход использовали в организации педагогического сопровождения такие знаменитые психологи, как Л.И. Анцыферова, И.С. Батракова, М.В. Давер, В.А. Хлебников, Э.Г. Юдин и др.

«Система» – слово, имеющее греческое происхождение, буквально означает «целое, составленное из частей». Система – такая организация, в которой отдельные элементы целенаправленно работают вместе, чтобы получить выходной эффект, который отдельный элемент сам по себе дать не может. Поскольку психологическая служба в высшей школе является открытой, сложной, нелинейной, динамической системой, то организация ее деятельности по разрешению конфликтов требует соответствия определенным принципам.

Выделим наиболее значимые принципы для реализации направлений деятельности психологической службы по разрешению конфликтов в образовательном учреждении. Принципы мы предлагаем условно разделить на две относительно самостоятельные группы:

- фундаментальные (базовые) принципы, касающиеся, прежде всего, теоретико-методологических вопросов структуры и организации деятельности психологической службы по проблеме разрешения конфликтов между преподавателями и студентами;

- принципы прикладного (рабочего) характера, адресованные к технологии и процессуальным особенностям управления конфликтами в образовательном процессе (Сидоров С.В., 2010).

К фундаментальным принципам относятся: иерархичность, целенаправленность, каждый элемент системы подчинен общей цели, каждый элемент системы оказывает влияние на все

другие элементы, выходные эффекты отдельных элементов преобразуются в выходной эффект системы, измерение, оценка, обратная связь являются неотъемлемыми элементами системной организации

Согласно общей теории управления (В.Г. Афанасьев, И. Ансофф, Р. Блейк, Дж. Моутон, Б.З. Мильнер, Дж. Моррисей, М. Мескон, Г. Хейл, С. Янг и др.) в нестабильных условиях существования системы с трудно предсказуемыми изменениями могут быть эффективными только гибкие элементы ее структуры. Именно психологическая служба соответствует современным требованиям гуманистического образования, так как обладает конкретными методическими и процессуальными возможностями систематизации, упорядочения и целевой организации различных по своему содержанию и назначению компонентов и практических элементов образовательного процесса. Среди них мы, прежде всего, имеем в виду гармонизацию соотношения строго

управляемых педагогических и организационных аспектов образовательного процесса, с одной стороны, и спонтанных механизмов реального жизнедействия и целеполагания субъектов образовательного процесса.

Модель системы деятельности психологической службы состоит из ряда этапов (рис.1):

- построение ориентировочной основы деятельности психолога,
- программно-целевой этап реализации психолого-педагогического управления конфликтами,
- исполнительный этап реализации разработанной антиконфликтной программы,
- контрольно-оценочный этап, осуществляемый на каждом из этапов действующей модели, а также позволяющий осуществить аналитическую работу по сличению задаваемых программным блоком целей управленческой деятельности и конечными результатами, или структурно-аналитический этап модели.

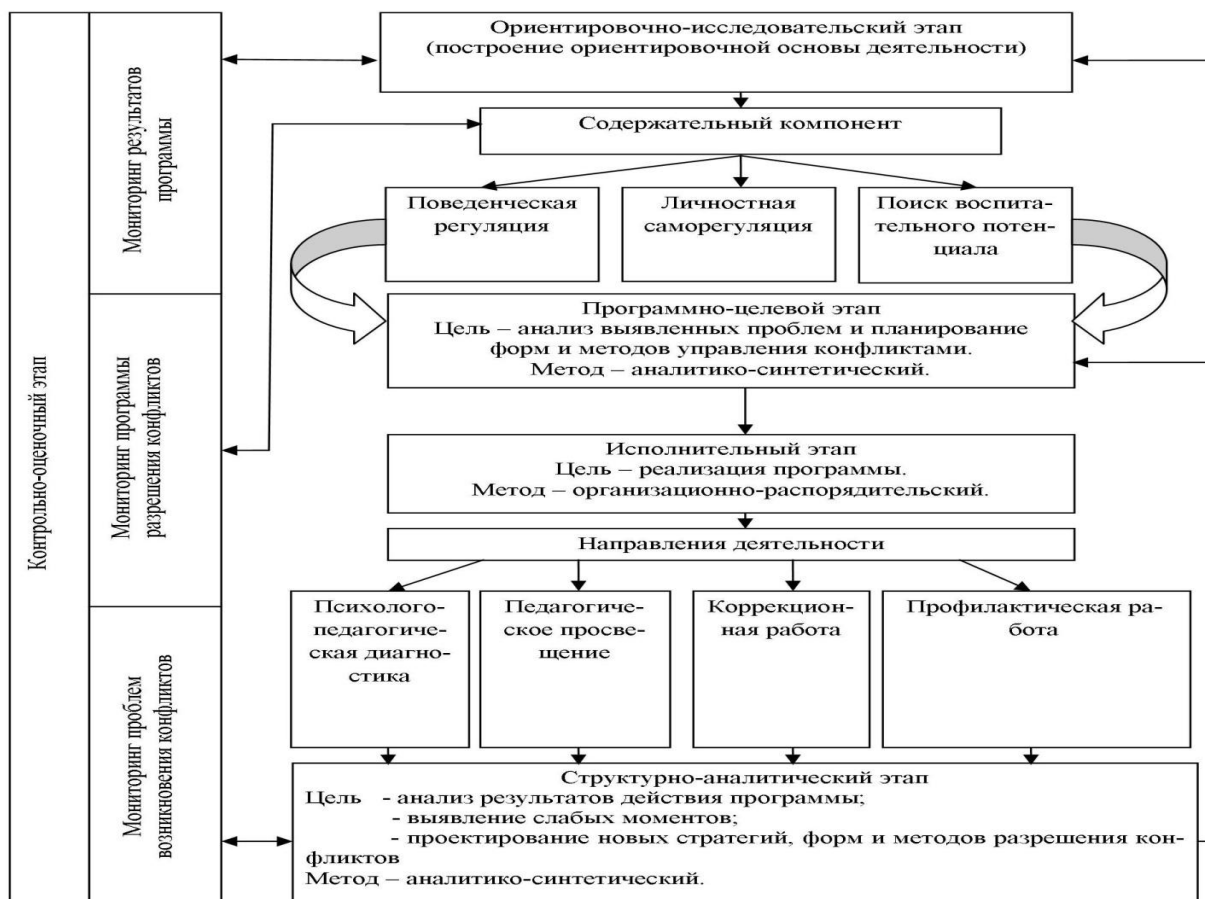


Рисунок 1. Модель системы деятельности психологической службы вуза по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами

Формирование системы деятельности психологической службы позволяет по-новому взглянуть на психолого-педагогическое управление конфликтами. Обосновывая концепцию такого управления в теории конфликтов, мы отталкиваемся от того, что система деятельности психологической службы в первую очередь предполагает субъект-субъектную парадигму взаимоотношений, в отличие от субъект-объектной. Это соотносится с личностно-деятельностным подходом к общественной реальности, который становится значимым в современной педагогической конфликтологии.

На наш взгляд, основой конструктивного разрешения конфликтов является управление ими, которое позволяет осмысливать: детерминанты возникновения конфликтных ситуаций; педагогические, социально-психологические, культурологические, экономические и другие параметры; то, какими личностными чертами, особенностями сознания и поведения отличаются их активные участники, что содействует или препятствует эффективному образовательному процессу.

В ходе теоретического анализа специфики педагогического взаимодействия было выявлено, что существует проблемы возникновения и разрешения конфликтов между преподавателями и студентами. Ключевыми здесь являются особенности образовательного процесса. С одной стороны, «преподаватель-студент» являются субъектами общего образовательного процесса, членами одной организации, объединены общей целью, с другой стороны находятся в системе «руководитель-подчиненный». Отношение субординации накладывает отпечаток на характер межличностных отношений в данной системе.

Любое противоречие, возникающее между преподавателем и студентом, может перерасти в конфликтное взаимодействие только по причине неравности статусов взаимодействующих. На эффективность взаимодействия влияют различные факторы. К ним относят четкую организационную структуру, отлаженную систему вертикальных и горизонтальных потоков информации, включая обратную связь, организационную культуру, компетентную управленческую и профессиональную деятельность, стиль управления и поведения, конфликтность, уровень сплоченности и другие. Систематизация факторов, оказывающих влияние на эффективное взаимодействие, позволяет выделить три уровня отношений в системе «преподаватель-студент»: формально-организационный, функционально-ролевой, неформально-межличностный, между которыми устанавливается взаимосвязь.

Эффективность взаимодействия на каждом уровне будет обусловлена группой соответствующих факторов: структурно-организационными, функционально-ролевыми и психолого-педагогическими. В нашем исследовании главное внимание уделено рассмотрению психологических факторов, на основании которых выявлены и изучены условия возникновения и разрешения конфликта между преподавателями и студентами. Эффективное взаимодействие субъектов обучения невозможно без психологического анализа данных проблем.

В нашей статье под эффективностью мы понимаем уровень соответствия результатов какой-либо деятельности поставленным задачам. Следовательно, основной акцент будет сделан на то, как результаты системы деятельности психологической службы соотносятся с задачей разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

Г.М. Андреева указывает на соотношение результатов внедрения психологического проекта с экономическим выигрышем организации (в нашем случае – это высшая школа) либо на изменение других переменных, относящихся к определенной организации: они могут быть управленческими, моральными, психологическими [1].

Для современного вуза эти переменные относятся к динамике качества образовательного процесса. Как отмечает И.Ю. Соколова, основными показателями качества образовательного процесса в системе общего, среднего и высшего образования являются качество обучения, качество воспитания и профессионализм педагога [7].

По нашему мнению, поскольку образовательный процесс представляет единство процессов обучения и воспитания, то его качество, в первую очередь зависит от качества обучения и качества воспитания учащихся. Другое значительное влияние оказывает качество профессионально-педагогической квалификации преподавателя, его профессионализм, но и иные обстоятельства, к которым относятся особенности субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов.

Необходимость целенаправленного совершенствования системы психологического обеспечения образовательного процесса обуславливает актуальность проблемы оценки эффективности психологической работы, установления детерминант успешности реализации прикладного психологического обеспечения (организационных, содержательных, деятельностных корреляционных зависимостей), построения перспективной модели развития психологической службы в вузах.

Несмотря на наличие значимых наработок в этой области, вопрос о том, как влияет психологическая работа, организуемая и проводимая в высшей школе, остается открытым. Статистически достоверные данные, подтверждающие или опровергающие тезис о влиянии психологического обеспечения динамику объективных и субъективных показателей эффективности системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами, отсутствуют.

В практической психологии на сегодняшний день еще не сформировалась окончательно методология исследования общей эффективности деятельности психологической службы [9].

Даже в концепции И.В. Дубровиной одним из критериев экспертизы выступает «оценка эффективности деятельности психолога», однако его сущность не раскрывается [2].

Основу выделения критериев оценки и определения эффективности профессиональной деятельности педагогов-психологов и психологических служб должно составлять представление о том, что психологическая служба в образовательном учреждении принципиально меняет социальную ситуацию развития участников образовательного процесса. Это представление отражено в Положении о психологической службе образования [4], подчеркнуто в Законе РФ «Об образовании» [3] и т.д.

Психологические исследования В.Л. Васильева, Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, В.М. Мунипова, В.С. Олейникова, А.М. Столяренко, В.Д. Шадриков и др. позволяют включить в критерии эффективности деятельности психологической службы динамику таких ценностных характеристик, как:

- состояние мотивационной и нравственной сферы;
- осознание педагогических взаимодействий;
- стремление к их совершенствованию и т.д.

Динамика этих показателей в образовательном процессе выражается в двух основных формах:

1) психологической, связанной с ориентацией на конкретный результат деятельности, способы его достижения, т.е. на повышение успешности учебной деятельности;

2) духовно-прагматической, ориентированной на внутренние ценностные регуляторы педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, выходящие за рамки формальной профессиональной этики и сопряженные с нравственными общечеловеческими ценностями.

Мы полагаем, что эффективность прикладного психологического обеспечения следует оценивать как степень достижения ее субъектами в ходе осуществляемой ими деятельности поставленных целей и задач, которыми высту-

пают оптимизация образовательного процесса за счет разрешения конфликтов между преподавателями и студентами. Ориентированность психологической работы на конечный результат предполагает достижение в процессе ее реализации высоких показателей, которые, в свою очередь, соответствуют определенным критериям.

Отсутствие в настоящее время четкой системы критериев оценки психологической работы во многом обусловлено особенностями оценки деятельности психологов, которая заключается в том, что ее результат, как правило, носит вероятностный характер и «отсрочен» во времени, опосредован профессиональной деятельностью сотрудников вуза, не имеет четкой выраженности, состоит в трудно поддающейся измерению степени личностного и профессионального развития человека.

Любой критерий эффективности психологического обеспечения должен представлять собой совокупность основных признаков, раскрывающих существенные моменты, параметры, характеризующие его эффективность, т.е. те условия, факторы, способы, за счет которых обеспечивается наиболее полная реализация возможностей деятельности психологической службы. Определяющим для формирования конкретных критериев эффективности является результат социального и личностного развития объекта, соотносимый с заданными параметрами деятельности субъекта психологического воздействия, осуществляемой в интересах решения конкретных профессиональных задач.

К основным группам критериев успешности психологической работы мы относим:

1. *Практико-результативные критерии.* Определяют действенность психологического обеспечения в плане установления реального влияния психолога на личность субъектов образовательного процесса, вследствие чего в обучении, профессиональной деятельности и поведении происходят конкретные позитивные изменения, характеризующиеся совершенствованием объективных показателей.

2. *Оптимально-деятельностные критерии.* Оценивают соответствие целей, задач, содержания, принципов, форм и средств психологического обеспечения требованиям профессиональной деятельности, индивидуально-психологическим особенностям личности, социально-психологическим характеристикам коллектива.

3. *Реализационно-целевые критерии.* Определяют готовность субъектов психологической службы к успешному решению профессиональных задач, использованию конкретных путей повышения эффективности профессиональной деятельности.

Мы предлагаем взять указанные группы критериев в своей совокупности за основу для определения оценки эффективности системы деятельности психологической службы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами.

Первая группа критериев будет носить объективный характер и отражать успешность следующих параметров:

- завершение конфликта между преподавателем и студентами;
- снижение остроты конфликтного взаимодействия;
- переход от односторонних действий участников образовательного процесса к попыткам совместного поиска решения проблемы;
- нормализация взаимоотношений оппонентов.

Вторая группа критериев, соответственно будет связана с субъективными показателями эффективности деятельности психологической службы и отражать успешность следующих параметров:

- степень удовлетворенности участников конфликта;
- повышение самооценки личности участников конфликта и ее конфликтологической компетентности;
- усиление мотивации к дальнейшему педагогическому взаимодействию.

Третья группа критериев будет носить «сквозной» характер и поэтому будет учитываться при описании динамики объективных и субъективных показателей эффективности системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

Таким образом, вслед за А.А. Бодалевым и др. с их помощью эффективность мы будем определять следующими основными способами [6]:

1) через конечный результат психологического обеспечения (определение эффективности данной деятельности в плане успешности реализации взаимодействия между субъектами образовательного процесса);

2) через конкретные особенности психологического обеспечения с точки зрения оптимального использования в процессе этой деятельности соответствующих средств, форм, методов, для решения задачи по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами (через направления профессиональной деятельности психолога);

3) через изучение, фиксирование (по системе определенных параметров, показателей) тех реально проявляемых изменений, которые произошли или происходят в системе образовательного процесса как в объекте психологической работы в результате ее осуществления

(повышение конфликтологической компетентности преподавателей и студентов, повышение качества образовательного процесса).

Таким образом, выделенные критерии эффективности деятельности психологической службы позволят оценить, насколько результативна предложенная нами система разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

За основу проектирования мониторинга системы работы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами мы берем модель В. Сорока «Структура оценки проекта» [8]. Перечислим четыре компонента мониторинга оценки эффективности системы работы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами и графически отобразим их (см. рис. 2):

1. Оценка цели – формирование конфликтологической компетентности преподавателей и студентов (мониторинг знаний, умений, навыков по разрешению конфликтов);

2. Оценка процесса – динамика направленности субъектов образовательного процесса (мониторинг склонностей к участию в образовательном процессе, интересов, мотивов);

3. Оценка результата – успешность образовательного процесса, повышение его качества (мониторинг результатов интернет-экзаменов, сессий и т.д.);

4. Оценка удовлетворенности – психическое состояние субъектов образовательного процесса (мониторинг эмоционального фона взаимодействия преподавателей и студентов и т.д.).

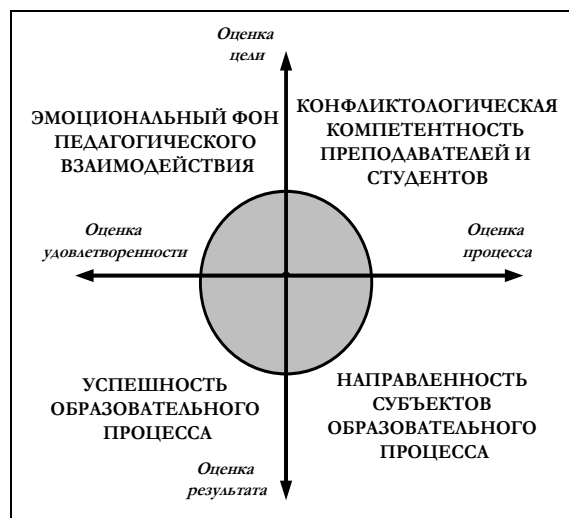


Рисунок 2. Компоненты оценки эффективности системы работы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами

Таким образом, актуальность проблемы оценки эффективности работы по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами в системе деятельности психологической службы обусловлена содействием обновления качества образовательного процесса и его научно-методической обеспеченностью в условиях модернизации российского образования, а также совершенствования процедуры мониторинга результатов деятельности психологической службы в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1994.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004 - 592 с.
3. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. 29.12.2010) «Об образовании».
4. Приказ № 636 Министерства образования РФ от 22.10.1999 г. «Об утверждении Положения службы

практической психологии в системе Министерства образования РФ».

5. Проект Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации // Электронный ресурс: <http://www.rospsy.ru/dokumenty/proekty-dokumentov/proekt-kontseptsii-razvitiya-sistemy-psikhologicheskogo-obespecheniya-0> (дата обращения: 11.01.2011).
6. Рабочая книга практического психолога / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лантева. – М., 2001.
7. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образования / И.Ю. Соколова. – Томск, 2006.
8. Сорока В.А. Психологические критерии внутрифирменного обучения персонала предприятия / В.А. Сорока // Автореф. на соискание ученой степени к.п.н. – М., 2009.
9. Учадзе С.С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении: Монография. / С.С. Учадзе – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2010.

Об авторе

Игнатова Екатерина Сергеевна - Руководитель направления «Управление человеческими ресурсами», ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации – РМЦПК», г. Пермь.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРИРОДЕ

Н.И. Кочетова

Педагогическая практика свидетельствует о том, что форма, средство, метод и цель в воспитательной работе стягиваются в тугую узел. Если форма зависит от средства, а средство отбирается согласно методу, то сам метод определяется целью и задачами воспитательной работы с обучающимися. Это единство средств, форм, педагогических приемов и методов, находящихся в зависимости друг от друга и от определенных целей, задач, а также последовательность операций и процедур по их реализации, и являются педагогической технологией воспитательной работы. Из этого определения следует, что поскольку в разных коллективах ставятся разные цели и задачи, выбираются разные методы, формы и приемы взаимодействия с обучающимися, технология воспитательной работы в отдельно взятом коллективе имеет свои особенности. Формирование ответственного отношения обучающихся к природе и формирование знаний, умений и навыков экологически грамотного поведения в ней и определило выбор методов воспитательной работы с обучающимися на станции юных натуралистов. Все их можно ранжировать следующим образом: методы

организации воспитательного коллектива (метод единых педагогических требований, метод соревнования), методы убеждения (информационный метод – работа с книгами, поисковый и дискуссионный методы, метод взаимного просвещения, метод личного примера), методы упражнения (ведение дневника наблюдений, практические упражнения в ходе разнообразной деятельности в природе, написание творческих работ), методы педагогического стимулирования (метод перспективы, требования, поощрения, наказания; общественное мнение) и другие.

Следует отметить, что наряду с традиционными методами воспитания, мы рационально используем и методы психолого-педагогической коррекции субъективного отношения обучающихся к природе: метод организации воспитывающей среды, или другими словами, метод организованного взаимодействия обучающихся с природой, методы экологических ассоциаций, экологической лабилизации, художественной репрезентации природных объектов, экологической идентификации, экологической эмпатии, экологической рефлексии, экологических экспектаций, ритуализации

экологической деятельности, экологической перспективы, экологической заботы и др.

Обращаю внимание на тот факт, что использование педагогом любого из методов психолого-педагогической коррекции субъективных отношений обучающихся к природе создает дополнительные возможности в воспитательной работе, ориентированной на формирование или коррекцию ответственных отношений к природе. Перспективы процесса воспитания, открывающиеся при использовании традиционных методов воспитания хорошо известны каждому педагогу-воспитателю. Методы психолого-педагогической коррекции отношений к природе значительно реже используются в воспитательной работе с обучающимися.

Остановлюсь более подробно на некоторых из них. *Метод экологических ассоциаций* (от лат. – соединение) заключается в педагогической актуализации ассоциативных связей между какими-либо естественными проявлениями природных объектов и соответствующими социальными проявлениями. В качестве таких ассоциативных пар могут быть, например, элегантность мужчины и «элегантность» грача, танец в исполнении человека и «танцы» пчел, брачный ритуал у людей и «брачный ритуал» у животных и т.д. Использование этого метода актуализирует те или иные механизмы личной значимости для обучающегося тех или иных животных или растений. *Метод экологической лабилизации* (от лат. – неустойчивый) заключается в целенаправленном коррекционном воздействии на определенные взаимосвязи в образе мира воспитанника. Задача педагога, использующего этот метод в том, чтобы способствовать формированию у обучающихся сомнения в правильности своих представлений об основных законах природы, о связях организмов в природе, о правильности своего отношения к природе, о грамотности своего поведения в ней и т.д. Возникающие у воспитанника сомнения обычно обусловлены открывшимся пониманием ряда законов жизни природы. *Метод художественной репрезентации природных объектов* (от франц. – представительство) заключается в актуализации художественных компонентов мысленных образов мира природы средствами искусства. Мы используем этот метод, формируя, например, определенное отношение школьников к лесу и, безусловно, наряду с научной информацией, применяем и средства искусства. Это и стихи, и сказки, и соответствующие отрывки из классических литературных произведений, и лесные пейзажи, представляющие различные направления живописи, и деревянное зодчество, и музыкальные пьесы и т.д. Такой комплекс образов леса, отражающий все многообразие его восприятия обучаю-

щимися, позволяет наиболее полно сформировать субъектно-этический аспект отношений к природе. Особенно важно, что в этом случае представление о лесе не оказывается «сухим», чисто научным, а становится эмоционально окрашенным. Лес теперь представляется не только «лесным биоценозом», а уже как Мир Леса. Формирование такого образа леса стимулирует субъективную значимость леса для обучающегося. *Метод экологической идентификации* (от лат. – отождествлять) заключается в педагогической актуализации постановки воспитанником себя на место того, или иного природного объекта, погружению себя в пространство, ситуацию, обстоятельства, в которых находится этот объект. Использование данного метода можно проиллюстрировать следующей педагогической ситуацией. При изучении жизнедеятельности рыб в зимний период, воспитанникам предлагается сжать пальцами собственный нос и, не открывая рта, продержать так, сколько возможно, затем отпустить один палец, и открыть доступ воздуха в одну ноздрю. Собственные ощущения в этой ситуации проецируются ими на состояние рыб подо льдом, когда им не хватает кислорода. Освобождение одной ноздри для дыхания, сопровождающееся огромным облегчением, моделирует состояние рыб после того, как для них будут просверлены лунки во льду. Использование этого метода не только создает ситуацию отождествления себя с различными объектами природы, но и способствует формированию желания обучающихся заниматься природоохранной деятельностью. *Метод экологической эмпатии* (от греч. – сопереживание) заключается в педагогической актуализации сопереживания личностью состояния природного объекта, а также сочувствия ему. Данный метод стимулирует перенос личностью собственных состояний на природные объекты; переживание тех или иных состояний, которые испытывает растение или животное, через отождествление с ним, а также переживание собственных эмоций по поводу состояния природных объектов, т.е. проявление сочувствия. Иллюстрацией использования этого метода может служить следующая педагогическая ситуация. Ребенок поймал шмеля и оторвал ему крыло. Нужно попросить воспитанника согнуть ногу в колене так, чтобы стопа была плотно прижата к ягодицам, и обхватить ее одной рукой. После этого, попросить его переместиться с одной точки в другую. Поскольку это сделать не просто, воспитаннику предлагается подумать, как теперь будет передвигаться шмель. Более того, обучающегося просим также ущипнуть себя за руку, как можно сильнее. Затем, объяснив ему, то эти ощущения являются только незначительной долей от тех ощуще-

ний, которые испытал шмель, предлагаем ему подумать, что сейчас чувствует шмель. Для актуализации проявления эмпатии к животным и растениям мы, как можно чаще, используем различные ситуации, призывая обучающихся к ответу на вопросы: «Что сейчас чувствует то или иное растение, животное?», «Какое у него сейчас настроение?», «Что в данный момент может создавать ему неблагоприятные условия?» и т.д. Приобщение обучающихся к сопереживанию животным или растениям способствует субъективации природных объектов, что в свою очередь определяет характер субъективных отношений воспитанников к природе. Метод экологической рефлексии (от лат. – обращение назад) заключается в педагогической актуализации анализа обучающихся своих действий и поступков, направленных на мир природы, с точки зрения экологической целесообразности.

Примером может служить следующая ситуация. Воспитанник забыл вовремя полить растения в кабинете, дома, на участке и т.п. Ему можно задать вопрос: «Что они могли бы о тебе подумать? В этой ситуации значение имеет тот факт, что обучающемуся самому придется сделать вывод о том, что с точки зрения растений, он, безусловно, «выглядит» как безответственный, жестокий человек, подвергший их «пытке жаждой». Или, другой пример. Ребенок нашел в траве около дерева птенца и, из лучших побуждений, принес его домой. В такой ситуации ему следует объяснить, что родители продолжают заботиться о птенце даже когда он не в гнезде. Отмечая экологическую целесообразность его поступка можно подчеркнуть, что с птичьей «точки зрения» он не может восприниматься иначе как «похититель детей». И в этом случае его не оправдывает даже то, что он не знал об особенностях заботы птиц о своих птенцах. Данный метод, в совокупности с методом эмпатии, и другими методами коррекции субъективного отношения к природе, способствует субъективации природных объектов, стимулирует осознание воспитанником того, как его поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает. Этот метод играет одну из ведущих ролей в коррекции сформированного личностно-значимого отношения к природе и создания мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия детей с природными объектами. Другими словами, воспитанник начинает сам стремиться к тому, чтобы грамотно вести себя в природе. Метод экологических экспектаций (от *англ.* – ожидание) заключается в педагогической актуализации эмоционального насыщенных ожиданий будущих контактов личности с

миром природы. Метод позволяет стимулировать субъективацию природных объектов еще до непосредственного взаимодействия с ними. Обучающиеся заранее готовятся к встрече с природными объектами, настраиваются на эту встречу, чтобы соответствовать тем «требованиям», которые предъявляются миром природы к тем, кто вступает с ними во взаимодействие. Примером может служить ситуация накануне запланированной экскурсии в лес. Мы объясняем воспитанникам, что от того, как они будут вести себя в лесу, зависит, что они увидят там и услышат. К примеру, педагог сообщает обучающимся: если мы будем одеты очень ярко – это напугает птиц, и они спрячутся от нас. Если мы оденемся неброско, то наша одежда не будет выделяться на фоне стволов деревьев и листвы. В этом случае мы сможем полюбоваться птицами и услышать их пение. Этот метод, в ряде случаев логично использовать в дуэте с методом единых требований, традиционно используемых в воспитательной работе.

Как только вводится новое средство, общеизвестная форма воспитательного взаимодействия с обучающимися изменяется, преобразуясь в нечто инновационное. Хотя нетрудно заметить родство новых форм с традиционной. Все эти формы воспитательной работы объединяются основной задачей: создать условия для формирования у обучающихся определенных умений и навыков изготовления кормушек, которые входят в перечень навыков, необходимых для реализации экологически грамотного поведения учащихся.

Опыт работы позволяет утверждать, что данная технология воспитательной работы дает возможность сформировать у воспитанников ответственное отношение к природе, на основе которого ими реализуется экологически грамотное поведение в ней.

Всякое доброе дело имеет начало. По словам Н.Рериха «Для всякого начала нужно малое семя. Учить можно и в малом деле. Творить можно и в тесном углу. Охранять можно и в самых скромных доспехах». Чем раньше мы пробудим в детях заботу об охране природы, тем успешней выполним величайшую задачу современности – оберегать жизнь Земли, умножать её богатства...

Воспитанники объединений станции юннатов принимают активное участие в природоохранных и экологических мероприятиях: месячники по наведению санитарно-экологического порядка «Чистая улица – чистый двор» (апрель-сентябрь), экологических праздниках: «Неделя птиц», «Неделя леса», «Праздник цветов», различных операциях, акциях и конкурсах: «Елочка живи!», «Птичья столо-

вая», «Первоцветы», «Родник», «Землянам – чистую планету!», в выставке «Экология, природа и фантазия», выгоночных и цветочно-декоративных культур, в олимпиаде по экологии, слете юных друзей природы. Ведут активную пропагандистскую работу по защите окружающей природы.

Старшеклассники для обучающихся младших классов проводят беседы и лекции на темы: «Лекарства и яды в природе», «Правила поведения в природе», «Птицы наших лесов», «Охраняйте животных и растения», познавательные путешествия «Лес чудес», викторины: «Знаешь ли ты природу родного края?», «В лесу не мало есть чудес», «Зимующие и перелетные птицы» и т.д.

В Белгородской области создано представительство Межрегиональной общественной экологической организации «ЭКА», целью которой является содействие восстановлению лесов и экологическое воспитание молодежи. Осенью этого прошлого года запущена первая программа «Больше кислорода!», которая направлена на активное воспитание экологического сознания среди школьников путем возрождения ими леса на территориях, не пригодных для ведения сельского хозяйства. К числу первых представителей этого движения на территории

Губкинского городского округа примкнули и обучающиеся. Для реализации программы на территории СЮН создан питомник для выращивания саженцев и сеянцев. На сегодняшний день в питомнике уже высажено более 2 тысяч саженцев сосны!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлинская С.В. Воспитательная программа «Вокруг тебя – мир»/С.В. Бурлинская // Кл. руководитель. – 2004. - № 5. - С. 12-17.
2. Власов А.А. Турист / А.А. Власов – М.: Изд-во «Ф. и С.», 1974. - 125 с.
3. Гращенко А.Л. Летняя трудовая четверть / А.Л. Гращенко - М.: изд-во «Молодая гвардия», 1961. - 103 с.
4. Дерклеева Н.И. Справочник классного руководителя / Н.И. Дерклеева - М.: «ВАКО», 2009. - 147 с.
5. Смирнова В.Н. Организация туристско-краеведческой работы / В.Н. Смирнова // Воспитание школьников. -2004. - № 5. - С. 23-26.
6. Ярошенко А.Ю. Как вырастить лес: Методическое пособие. Изд. 4-е, перераб. и доп. - М.: Гринпис России, Сибирский экологический центр Всемирная лесная вахта, 2006. - 48 с.

Об авторе

Кочетова Надежда Ивановна – методист, МОУ ДОД «Станция юных натуралистов», г. Губкин, Белгородская область.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И РОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

Н.И. Лунина

Создание единой образовательной среды в системе «Ребенок – Педагоги – Родители» зависит, прежде всего, от характера сотрудничества взрослых в этом процессе. Наиболее эффективные результаты могут быть достигнуты при условии равноправного взаимодействия педагогов и родителей. Основу этого партнерства должно составлять единство целей, взглядов и методов на целостный процесс обучения и воспитания. В данной статье рассматриваются особенности сотрудничества педагогов с семьями в контексте развития креативных качеств личности ребенка.

Важнейшим направлением современного российского образования является развитие творческой личности, активной и целеустремленной, гибкой и компетентной в решении нестандартных жизненных задач.

Особенностями раскрытия и развития творческого потенциала личности интересуются как родители, так и сотрудники образовательных учреждений. Первых в основном беспокоит, что можно упустить начало оптимальных сроков развития способностей. С другой стороны, родителям бывает трудно разобраться во множестве методик, которые предлагает современная действительность, рекламируют СМИ. Педагогам не проще: подходов к диагностике и развитию много, а конкретных методик и технологий недостаточно, поэтому в качестве оптимального решения проблемы выбора остается метод проб и ошибок [3, С.3].

Поэтому исследование особенностей организации сотрудничества педагогов образовательных учреждений и родителей в процессе раскрытия и развития творческих качеств у детей имеет большое значение при формировании

благоприятной среды и создании оптимальных условий для развития творческого потенциала ребенка.

В объяснении творчества, как подчеркивает Богоявленская Д.Б., принято различать два плана [1, С.8]: философский (Бахтин М.М., Бердяев Н.А., Кант И., Радищев А.Н., Сорокин Б.Ф. и др.) и психолого-педагогический (Выготский Л.С., Дружинин В.Н., Каган М.С., Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Рубинштейн С.Л., Шадриков В.Д. и др.).

Весьма сложным и противоречивым является определение современной наукой самого понятия «творчество». Являясь сложным и многогранным феноменом, творчество понимается с разных точек зрения. Однако все многообразие осмысления данного понятия мною было сведено к определению творчества как деятельности, являющейся природным дарованием, выделяющейся от обыденной действительности, обеспечивающим преобразование окружающего мира, создание нового продукта, способствующее развитию и совершенствованию личности. Творчество и связанная с ней творческая деятельность являются основой креативного поведения ребенка, базирующегося на имеющемся опыте, но этот опыт предстает в видоизмененных формах и способах деятельности, в установлении новых связей, в создании новых условий существования человека.

Способность к творческой деятельности в той или иной степени присуща любой личности. Однако, как показывает опыт, зачастую не каждый человек способен достичь максимума в реализации своих возможностей. Многочисленные исследования в области психологии позволяют выделить минимальный набор характеристик, позволяющих составить «творческий портрет» личности. Например, согласно исследованиям американского психолога Тейлора К., к основным чертам творческой личности относят: склонность к риску, активность, любознательность, неутомимость в поисках, стремление изменить существующее.

Лук А.Н. к творческим способностям относит: зоркость в поисках проблем, способность к свертыванию мыслительных операций, способность к переносу опыта, цельность восприятия, сближение понятий, готовность памяти, гибкость мышления, способность к оценке, способность к сцеплению и антисцеплению, легкость генерирования идей, способность предвидения, беглость речи, способность к доработке, творческий потенциал [2].

При анализе структуры творческого потенциала личности, Моляко В.А. были выделены следующие компоненты:

1. Задатки, склонности, проявляющиеся в повышенной чувствительности, выборочности,

предпочтениях, в динамичности психических процессов.

2. Интересы, их направленность, частота и систематичность проявления, доминирование познавательных интересов.

3. Любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем.

4. Быстрота в усвоении новой информации, образование ассоциативных массивов.

5. Склонность к постоянным сравнениям, сопоставлениям, выработке эталонов для последующего отбора.

6. Проявление общего интеллекта – схватывание, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий.

7. Эмоциональная окрашенность отдельных процессов, эмоциональное отношение, влияние чувств на субъективное оценивание.

8. Настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений.

9. Творчество – умение комбинировать, находить аналоги, реконструировать; склонность к смене вариантов, экономичность в решениях, рациональное использование средств, времени и т. п.

10. Интуитивизм – способность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам.

11. Сравнительно более быстрое овладение умениями, навыками, приемами, овладение техникой труда, ремесленным мастерством.

12. Способности к выработке личностных стратегий при решении новых проблем и задач [4, с. 91-92].

В современной психологии выделен ряд критериев креативности, минимальный их набор включает:

1. Оригинальность мышления – один из основных показателей творческой способности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Другой полюс творческой способности обозначается термином «разработанность». Речь идет о способности творчески разрабатывать существующие идеи. Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать новые, оригинальные идеи, другие – детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.

2. Гибкость мышления – способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении и поведении от явлений одного класса к другим, часто далеким по содер-

жанию. Противоположное свойство – инертность, ригидность мышления.

3. Продуктивность («беглость мышления») – способность к продуцированию максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако, чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных. Творец, продуцирующий большое количество идей в ответ на проблемную ситуацию и создающий большое количество «продуктов», имеет некоторое преимущество перед тем, кто мало «продуктивен» [5, с. 21].

Следовательно, при раскрытии творческих способностей следует ориентироваться в деятельности ребенка на развитие следующих качеств: любознательность, умение видеть необычное, стремление к созданию нового и уникального, способность рисковать, гибкость и быстрота мышления, развитое воображение. Важно также помнить, что значительными отличиями творческих людей являются, во-первых, гибкость в смене точек зрения на ситуацию, а во-вторых, способность создавать что-либо самостоятельно, отстаивая свое видение.

Потребность в творчестве является важнейшей характеристикой любой личности, а творческий потенциал изначально заложен в каждом ребенке. Особенности его раскрытия и формирования зависят от характера условий развития личности. Как показывают исследования Выготского Л.С., Дружинина В.Н., Лисиной М.И., Монтессори М., Никитина Б.П., не предоставив ребенку оптимальных и своевременных возможностей, взрослые, не позволяют ему впоследствии раскрыть свой творческий потенциал. Поэтому так важна своевременная и систематическая организация целостного процесса взаимодействия педагогов и родителей в процессе раскрытия творческого потенциала личности в различных направлениях, в том числе и в сфере развития креативных качеств.

При реализации поставленных целей необходимо комплексно решать поставленные задачи в трех основных направлениях:

а) «Педагог – Педагог»: стимулирование педагогов к освоению эффективных форм взаимодействия с семьями в пространстве развития творческих способностей детей (библиотека, консультации, педсоветы, круглые столы, проведение контроля разных форм);

б) «Педагог – Дети»: создание благоприятных условий для развития творческих способностей детей;

с) «Педагог – Родители»: побуждать родителей к активному участию в процессе развития

творческого потенциала своего ребенка (педагогическое просвещение и практическое обучение, вовлечение в процесс образования).

Основой работы педагога с родителями является проведение анкетирования, позволяющее определить уровень развития творческих способностей детей, проявление особенностей их креативных качеств с точки зрения родителей. Затем важной формой работы с родителями по данной проблеме должно стать проведение родительского собрания, на котором педагог рассказывает о роли креативности в умственном и личностном развитии детей, обсуждаются с родителями результаты диагностического обследования, а также формы и методы работы с детьми по развитию их креативных качеств. Кроме этого педагог может пригласить на тематические, индивидуальные консультации, открытый просмотр начальных, промежуточных, итоговых занятий, постоянно информировать родителей о ходе реализации проекта, использовать методы активного поощрения.

Основной задачей педагогов является не шаблонное воспроизведение структуры имеющихся программ, но ясное усвоение логики и принципов её построения, реализовывая на этой основе возможность самостоятельной, свободной, творческой организации целостного процесса взаимодействия с родителями в процессе развития творческих способностей детей. Побуждение и поощрение развития креативных качеств у детей активизирует стимулирование способностей ребенка в решении более сложных познавательных задач, создавая условия для его социализации и развития самостоятельности, инициативы, навыков общения со взрослым и сверстниками, что в конечном итоге способствует личностному развитию ребенка и становлению его индивидуальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д, 1983. – 176 с.
2. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
3. Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Развиваем способности дошкольников: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
4. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.86 – 95.
5. Савенков А.И. Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 128 с.

Об авторе

Лунина Наталья Ивановна – аспирант, ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ЧУВСТВА СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Молчанова

Процесс формирования волевого компонента чувства собственного достоинства протекает по правилам последовательного педагогического воздействия на личность. Данный критерий структуры воспитательного процесса стал основой для выделения этапов формирования волевого компонента чувства собственного достоинства учащихся: 1 этап – теоретический; 2 этап – репродуктивный; 3 этап – нормативный; 4 этап – деятельностно-творческий.

Достигнутый качественный уровень формирования волевого компонента чувства собственного достоинства учащегося определялся на основании разработанных норм и критериев оценки, отраженных в таблице 1

Название этапов соответствует особенностям решаемых в них целей и задач, а также отражает сущность формирования волевого компонента чувства собственного достоинства школьника: от очень низкого до высокого. Сформированность каждого этапа обеспечивает возможность перехода на следующую ступень формирования волевого компонента чувства собственного достоинства. В процессе познания, при переходе от эвристического к творческому уровням, от обучения как усвоения готовых знаний к учению как добыванию знаний самостоятельно, учащийся приходит от одной оценки собственной активности к иной, формируя целостное представление о себе как о саморазвивающейся личности, т.е. объективно имеет место быть чувство собственного достоинства.

Использование на практике выделенных критериев оценки позволило охарактеризовать качественные уровни сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства на каждом этапе. Выделение уровня очень низкий, объясняется тем, что объектом нашего исследования являются учащиеся младшего школьного возраста, и зачастую имеющийся у них теоретико-практический опыт проявления волевого компонента чувства собственного достоинства находится гораздо ниже, чем тот, который можно отнести к низкому уровню.

По результатам констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы из учащихся младшего школьного возраста. Исходный уровень сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства у учащихся КГ и ЭГ статистически значимо не различался ($P > 0,05$).

Реализацией воспитательной среды, обеспечивающей целенаправленное формирование волевого компонента у учащихся младшего школьного возраста является идея построения «Школы Достоинства» - школы личностного развития и самосовершенствования, с идеалом свободной, жизнелюбивой, талантливой личности. Цель «Школы Достоинства» - воспитание личности школьника, способного строить жизнь, достойную Человека, сочетающего в себе мировоззренческую культуру, нравственные качества, деловитость и творческую индивидуальность.

Таблица 1

Критерии сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства

Мотивационно-смысловая составляющая	Характерологическая составляющая	Когнитивная составляющая	Поведенческая составляющая
Признаки сформированности			
-интерес к деятельности; - признание чувства собственного достоинства как значимого компонента личности человека; - желание быть честным, справедливым, достойным человеком; - осмысленный и активный подход к процессу формирования чувства собственного достоинства.	-адекватное (правильное) восприятие обстановки; - уверенность в своих силах; - целеустремленность; - мужество; - доброжелательное отношение к сверстникам, младшим и старшим людям; - выдержка и самообладание; - сдержанность в различных ситуациях.	качество теоретических знаний: полнота, объем, глубина, системность, гибкость и оперативность.	умения человека: -внимательно слушать другого человека; -управлять своими эмоциями (гнев, обида, беспокойство, страх, восторг, радость и т.д.); -отстаивать свою точку зрения, находить компромисс в решениях спорных вопросов и т.д.; -оценивать свои действия и действия других людей; - вежливое отношение с окружающими; -способность к защите чести и достоинства, способность поддерживать свое доброе имя; -работать над своими недостатками и развивать способности и т.д.

В экспериментальных классах применялись специально разработанные для каждого этапа задания, направленные на формирование волевого компонента чувства собственного достоинства у школьников, при этом использовались различные формы организации внеклассных занятий.

В целом, процесс формирования у учащихся волевого компонента чувства собственного достоинства осуществлялся в четыре этапа: теоретический, репродуктивный, нормативный и деятельностно-творческий.

Основным критерием эффективности решения задач теоретического этапа был уровень сформированности у учащихся когнитивной и мотивационно-смысловой составляющей волевого компонента чувства собственного достоинства. Анализ результатов теоретического этапа показал, что в ЭГ больше учащихся, достигших среднего уровня сформированности мотивационно-смысловой (23,2%) и когнитивной (30,5%) составляющих волевого компонента чувства собственного достоинства по сравнению с КГ – 18,4% в мотивационно-смысловой и 18,4% когнитивной составляющей. В ЭГ учащиеся адекватно верно высказывают свое мнение о себе, проявляют такие качества личности как решительность, трудолюбие, дисциплинированность. Следующим этапом нашего эксперимента был репродуктивный, целью которого было формирование базовых знаний и умений в вопросах достойного поведения, взгляды и убеждения учащихся на чувства собственного достоинства.

Для реализации данной цели были проведены следующие внеклассные мероприятия: этические беседы на темы «Взаимопомощь и взаимная поддержка ребят нашего класса», «Скромный человек не хвастает добрыми делами и поступками», «Будь всегда опрятным, аккуратным и организованным», «Будь непримиримым к грубости и черствости», ««Не хочу» и «Надо»», «Чувство собственного достоинства – фантазия и реальность (что было бы, если бы человек не испытывал чувства собственного достоинства)»; – классные часы на темы «Подвиги юных разведчиков», «Внимание, сосредоточенность, прилежность – основы хорошей учебы», соревнование «Самый волевой»; - дискуссии на темы «Я и мир вокруг меня», «Мои успехи», «Мое поведение дома, в школе, с друзьями»; – экскурсия по значимым местам города или станицы; – ведение Дневника «Школы Достоинства».

В целом, характеризуя изменения в деятельности школьников, можно отметить несколько положительных преобразований. Во-первых, учащиеся стали более внимательными к себе и окружающим. Во-вторых, они стали размыш-

лять над вопросами нравственности поведения и поступков человека (себя, одноклассников, посторонних людей и т.д.). В-третьих, у некоторых из них проявились лидерские способности, уверенность в себе, решительность, дисциплинированность и т.д. Эти характеристики личности позитивно влияют на процесс формирования волевого компонента чувства собственного достоинства и во многом обеспечивают сознательное отношение учащегося к своему поведению. Несмотря на воспроизводящий характер деятельности, одновременно происходило ее осмысление и переживание, знания адаптировались к конкретным условиям.

На данном этапе процесса формирования волевого компонента чувства собственного достоинства наблюдаются статистически достоверные различия между показателями его сформированности у учащихся ЭГ и КГ по очень низкому и по среднему уровню. Так, процент школьников, показавших очень низкий уровень сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства в ЭГ снизился с 22,1 % до 14,5%. Однако, в КГ этот показатель практически не изменился – 28,6% в начале эксперимента и 26,9% на репродуктивном этапе. Изменилось, хотя и не так значительно, процентное соотношение в ЭГ и КГ школьников, показавших средний и высокий уровень сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства. Эти изменения особенно заметны в мотивационно-смысловой, когнитивной и поведенческой составляющей среднего и высокого уровня сформированности.

Для того, чтобы теоретические знания младших школьников перешли в практические умения и навыки, необходимо сформировать опыт их деятельности. Нормативный этап нашего эксперимента был нацелен на формирование мотивационно-смыслового отношения учащихся к волевому поведению, осознание его значимости для жизнедеятельности личности, выработка на уровне алгоритмов умений отстаивать свою жизненную позицию, развитие своих положительных качеств.

Были проведены следующие внеклассные мероприятия: классные часы на темы «Стержень человека – его воля», «Сила человечества в единстве», театрализованный классный час «Зло должно быть наказано»; дискуссии по темам «Я и коллектив класса».

При разработке данной системы мероприятий главной целью было формирование в классе общественного мнения, способствующего созданию моральной атмосферы взаимного уважения, заботы, ответственности перед товарищами, нетерпимости к нарушениям общественной дисциплины. Для этого учащимся дава-

лась возможность открыто выразить свои суждения, сомнения, мысли. Это позволяло им ощущать себя равноправным членом коллектива и воспитывало чувство собственной значимости, ответственности.

Для достижения поставленных задач при организации воспитательной среды в классе мы привлекали учеников к процессу организации и проведения различных мероприятий, создавали ситуации нравственного выбора, где проявляется отношение школьника к своим обязанностям, к самой деятельности, к другим людям, организовывали чтения и разбор рассказов, стихотворений, сказок из учебных книг, описывающие различные жизненные ситуации, в которых герой ставился перед лицом нравственного выбора, проводили этические беседы, помогающие детям понять и оценить нравственные поступки людей.

Использование коллективной формы работы дало возможность учащимся общаться между собой, влиять друг на друга, высказывать и отстаивать свою точку зрения, слушать мнение других и делать выводы.

Итоговые результаты данного этапа показали, что, помимо количественного изменения, у некоторых испытуемых ЭГ отмечались и качественные изменения нравственного выбора. Это выражается в том, что школьники обосновывали свои ответы, стали чаще ориентироваться на содержание нравственной нормы. Повысилась способность выделять нравственную проблему в ситуациях нравственного выбора. Оценки поступков стали более критичны не только по отношению к другому человеку, но и к самому себе.

Об этом свидетельствуют и результаты проведения театрализованного классного часа «Зло должно быть наказано». Его целью было, с одной стороны, определение осознанности учащимися значимости поступков по совести и чести, а, с другой стороны, формирование у них образа нравственного поведения.

На нормативном этапе были выявлены более существенные, по сравнению с репродуктивным, различия между сформированностью нравственного опыта у учащихся ЭК и КГ. Так, достоверные различия были обнаружены уже по результатам трех уровней: очень низкого, среднего и высокого. При этом в ЭГ завершили нормативный этап на среднем (39,1%) и высоком (30,1%) уровне учащихся, а в КГ – 24,3% и 3,3% соответственно, что достоверно ниже ($P < 0,05$).

В то же время итоговым критерием ее успешности являются результаты поведения учащихся в реальных жизненных условиях. Задачи данной направленности решались на следующем – деятельностно-творческом этапе.

Цель этапа – развивать общую направленность личности на проявление волевого компонента чувства собственного достоинства в условиях реальной жизнедеятельности, самостоятельность творческого выполнения деятельности учащихся в рамках морально-нравственных норм.

Анализ результатов эксперимента на заключительном этапе показал, что подавляющее большинство младших школьников ЭГ смогли достичь высокого (32,6%) и среднего (42,5%) уровня сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства при самостоятельном выполнении творческих заданий, тогда как в КГ – только 5,2% обнаружили высокий и 28,2% средний уровень, что достоверно ниже ($P < 0,05$). При этом младшие школьники, имеющие высокие результаты на данном деятельностно-творческом этапе, более успешно выполняли самостоятельную творческую деятельность. Учащиеся, имеющие к окончанию эксперимента высокий уровень сформированности волевого компонента чувства собственного достоинства отличались ярко выраженной развитой рефлексией, настойчивостью и уверенностью в своих силах, потребностью в самовоспитании. Следует также отметить, что не у всех младших школьников, занимающихся по экспериментальной программе, к концу эксперимента констатируется сформированность волевого компонента чувства собственного достоинства. Это связано с тем, что эффективность формирования интересующих нас качеств личности школьника высокого порядка зависит от освоения более простых навыков.

Анализ деятельности учащихся экспериментальной группы подтвердил предположение о поэтапном характере формирования волевого компонента чувства собственного достоинства. Анализ результатов формирующего эксперимента и систематического наблюдения за поведением учащихся выявил эффективность разработанной технологии: учащиеся ЭГ достигли достоверно более высокого уровня формирования интересующих нас сторон личности по сравнению с учащимися КГ.

Таким образом, можно констатировать, что процесс формирования волевого компонента чувства собственного достоинства младших школьников является управляемым, при этом качественный уровень и интенсивность данного процесса будет зависеть от индивидуальных особенностей личности, исходного уровня знаний и жизненного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молчанова Е.В. Формирование волевого компонента чувства собственного достоинства у учащихся младше-

го школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Молчанова. – Майкоп, 2009. – 141 с.

Об авторе

Молчанова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, филиал АНО ВПО «КИМПТМ», г. Кропоткин, Краснодарский край.

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЛИЧНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

И.М. Мустафина

Преобразования, происходящие в обществе, предъявляют новые требования к качеству подготовки выпускника. Развивающееся общество имеет потребность в теоретически мыслящих компетентных специалистах, обладающих способностью к творческому познанию. Это порождает необходимость обучения подрастающего поколения средствами, способствующими формированию и развитию у школьников собственной учебной деятельности. Развитие общества, науки, появление новых образовательных технологий предлагают использование и новых средств обучения, включая компьютеры, мультимедийные установки для подготовки современного выпускника.

Развивающиеся образовательные технологии обеспечивают наиболее полное раскрытие потенциальных способностей обучающихся, ориентированы на активную деятельность школьников, реализуют главную задачу образования – развитие личности.

Главная цель современного образования: развитие личности, которое включает в себя всё «само-»: саморазвитие, самопланирование, самоопределение, самореализацию, самосовершенствование.

На уроках использую технологии личностно-развивающего обучения, которые ориентированы на развитие личности с учётом их индивидуальных особенностей – это технологии: модульного, проблемного, проектного обучения, информационно-коммуникативные, в том числе компьютерные.

Основным средством побуждения учащихся к учебной деятельности служит метод обучения. К наиболее применяемым методам относятся: метод проблемного изложения, частично – поисковый, исследовательский методы; по источнику знаний – практический, видеометод, демонстрация, работа с информационными источниками и др. Выбор метода зависит от цели урока, уровня самостоятельности и познавательной активности учеников, возраста и класса обучающихся. Система внеурочной деятельности является продолжением урочной и включает в себя: кружковую работу, с детьми,

проявляющими интерес к предмету, индивидуальную работу с учащимися, консультации по предмету, интеллектуальные КВНы, мероприятия предметных недель, олимпиады.

Применяемые в своей работе технологии обучения являются универсальными и могут быть использованы учащимися на разных предметах. Роль учителя заключается в адаптации данных технологий к своим предметам.

Считаю, что информационно-коммуникативные технологии – одни из самых эффективных в развитии мотивации к обучению. Владение инновационными технологиями – одна из компетенций учителя начальных классов. «Всё течёт, всё изменяется». Совершенствуются и технические информационные средства. В своей педагогической работе всё чаще использую информационные средства, для повышения качества обучения, развития познавательного интереса к предмету.

Каждая школа имеет компьютерное оборудование. Уроки с использованием компьютерных технологий увлекательны, они захватывают своей новизной, доступностью, масштабом и просто доставляют удовольствие, как учителям, так и учащимся.

Использование в процессе обучения компьютерных технологий:

- способствуют эффективному усвоению учебного материала;

- помогает сделать процесс обучения более разнообразным и увлекательным, личностно-развивающим;

- предоставляет большие возможности ученику для реализации творческих способностей.

В чём вижу преимущества использования компьютерных технологий:

- возможность использования на различных этапах урока;

- многократность использования и необходимость приостановки в нужный момент;

- восприятие материала на зрительном, слуховом и эмоциональном уровне.

Уроки с использованием компьютерных технологий, вызывают большой эмоциональный подъём, и повышает уровень усвоения ма-

териала, стимулирует инициативу и творческое мышление. В учебном процессе компьютер может выполнять сразу несколько функций:

- информационную – служит источником информации;
- коммуникативную – является средством общения;
- развивающую – развивает мыслительную деятельность;
- образовательную – источник знаний;
- контролирующую – самоконтроль знаний.

Использование компьютера на уроке развивает у детей учебно-интеллектуальные умения: анализировать, сопоставлять, сравнивать, обобщать. Компьютерные технологии используются на всех этапах современного урока: при контроле знаний, при оформлении творческих работ, при объяснении нового материала, при выполнении исследовательских работ.

Компьютер является универсальным средством обучения, именно поэтому он позволяет педагогу не только формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и решать более важную задачу, стоящую перед обучением, – развивать личность учащегося, удовлетворять её познавательные интересы. Одним из важных факторов, побуждающих учащихся пользоваться наиболее творческими, активными видами деятельности, является интерес к учёбе. Именно он оказывает самое существенное влияние на формирование духовных интересов школьников. Компьютерное обучение, в свою очередь, оказывает огромное влияние на формирование познавательного интереса учащихся. Формирование у учащихся нужной мотивации учения позволяет управлять их деятельностью.

При использовании инновационных технологий в учебном процессе ставятся и реализуются следующие задачи:

- формировать интерес к изучаемому предмету;
- целенаправленно формировать обобщённые приёмы умственной деятельности;
- развивать самостоятельность учащихся;
- готовность учащихся к творческой преобразующей деятельности;
- вырабатывать умение пользоваться полученными знаниями и расширять эти умения за счёт самостоятельного изучения.

Применение инновационных технологий в обучении определило важный принцип обучения – принцип индивидуализации. Компьютерное обучение, являясь по своей форме самостоятельным, индивидуальным, осуществляется по общей методике, которая реализуется в обучающей компьютерной программе. Через индивидуализацию обучения с помощью инновационных технологий осуществляется переход к его дифференциации. При обучении с исполь-

зованием компьютерных программ, учащийся имеет возможность самостоятельно, в удобном для него темпе изучать новый материал или повторять пройденный; выполнять задания, соответствующие его уровню усвоения материала.

Таким образом, применение информационных технологий в обучении даёт возможность сделать процесс обучения более эффективным и интенсивным. Учителя начальной школы используют на своих уроках компьютерную технику для повышения эффективности своей работы. Используя богатые интеграционные возможности своего предмета, учитель образует интеграционные пары с преподавателями других предметов, обеспечивая эффективный процесс использования инновационных технологий при изучении других дисциплин. Опыт показывает, что сами по себе новые технологии не главное для учителя. Важна не техника, а умение её эффективно использовать для решения актуальных педагогических задач. И главной целью учителя начальных классов становится создание сценария урока и воплощение его в техническом плане.

Учителя начальной школы активно используют инновационные технологии на своих уроках:

- готовые мультимедийные компакт – диски;
- информационные ресурсы сети Интернет;
- создают печатный материал в виде конспектов, докладов.

Опыт использования инновационных технологий на уроках русского языка и литературы в начальной школе показал, что дети успешно справляются с учебными заданиями уже в 1 классе, если у них сформированы первоначальные умения общения с компьютером. Основной задачей является снижение напряжения, как учащихся, так и учителя на первых занятиях. Это можно сделать, если акцентировать внимание школьников на двух моментах:

- отработке способов работы с устройством ввода информации (клавиатура, манипулятор «мышь») и анализе результатов этой работы;
- соотнесение собственных воздействий на систему с результатами этих воздействий.

Сегодня даже в среде младших школьников проявляется своеобразная оценка качеств личности, предусматривающая повышенный статус ученика, владеющего элементами информационных технологий или просто умеющего делать что-то полезное с помощью компьютера. На уроках используется: групповая, индивидуальная работа.

Очевидная задача современной школы – помочь ученикам освоить такие способы действия, которые окажутся необходимыми в их будущей жизни.

Новые педагогические технологии немислимы без широкого использования новых инновационных технологий, и компьютерных в первую очередь. Именно новые технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции новых методов образования, реализовать в них потенциальные возможности. Способствует повышению мотивации учеников, что предопределяет возрастные интересы и вовлечённости в работу по месту её выполнения. Приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

Любые инновационные технологии можно вводить при выполнении следующих условий:

- достаточное количество технических средств;
- наличие научно-методической проработке курса, его дидактического наполнения и программного обеспечения с учётом преимущен-

ности содержания до завершения процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокина Н.Д. *Инновационное обучение: сущность и содержание* // Вестник московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2002. 4. – С.159-166.
2. Абазов З.А. *Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников* // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С.57-61.
3. Локтюшина Е.А. *Компьютеры в школе.* – Волгоград, 2001.
4. Филимонова Е.В. *Информационные технологии в профессиональной деятельности: Учебник.* – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.

Об авторе

Мустафина Инна Маратовна – учитель начальных классов, МОУ «Гимназия № 8», г. Казань, Республика Татарстан.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

А.А. Шолудякова

Понятие «компетентность» является одним из важнейших аспектов профессиональной деятельности в современных условиях. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и реализует их в работе. Компетентность предполагает наличие внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношение к своей работе как к ценности, это не просто набор, а именно сочетание, расширенная система, некий модуль, состоящий из разных уровней и необходимых характеристик. Моделирование и построение компетенций необходимо современному бизнесу, поскольку важно знать, каковы критерии успешности сотрудников, а не просто руководствоваться стандартным набором KSAO (знания, навыки, способности и другие характеристики – Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics). KSAO определяет должностные требования и обязанности, но не может полностью охарактеризовать их исполнителя, что, соответственно, не позволяет максимально эффективно использовать все имеющиеся челове-

ческие ресурсы, т.е. не достигаются бизнес-цели, не повышаются стандарты работы, не появляется высокий уровень мотивации сотрудников.

В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие. Эти составляющие не входят в конструкт языкового тестирования и не могут измеряться с помощью языковых тестов. Они обнаруживаются на более высоком – личностном уровне и включают интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Если коммуникативная компетенция представляет собой область успешной коммуникативной деятельности, то коммуникативная компетентность есть более глобальное образование, именуемое личностным ресурсом и вы-

ходящее за пределы компетенции разработчиков языковых тестов.

В списке наиболее часто используемых названий компетенций, составленном на анализе 49 словарей компетенций, общим числом компетенций равным 553, коммуникация заняла второе место, получив 73%. Кроме того, в данном списке четверти перечисленных компетенций в той или иной степени отражают коммуникативные аспекты деятельности личности.

Методический инструментарий исследования коммуникативной компетентности студентов направлен на определение свойств, обеспечивающих деятельность будущих специалистов; степени практической реализации профессиональных знаний и личностных качеств; стратегической ориентации на будущее развитие компании и бизнеса в целом.

Рассмотрим результаты опроса по методике диагностики оценки самоконтроля в общении, автором которой является М. Снайдер (рис.1). Респонденты с высоким коммуникативным контролем, по М. Снайдеру, управляют выражением своих эмоций, однако они не любят непрогнозируемых ситуаций. Люди с более низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты [5, с. 554].

Согласно проведенному опросу, 12,9% респондентов характеризует низкий коммуникативный контроль, поведение устойчиво, они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций, однако способны к искреннему самораскрытию в общении, их также отличает излишняя прямолинейность. Более чем у половины опрошенных (57,4%) определен средний уровень коммуникативного контроля, что констатирует искренность, но несдержанность в эмоциональных проявлениях, однако учитываются интересы окружающих. 29,6% респондентов отличает высокий коммуникативный контроль, они гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют окружающих и даже способны предвидеть впечатление, которое производят.

В рамках методики диагностики эмпатических способностей, автором которой является В. В. Бойко, анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии [5, с. 523]. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 1 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. В.В. Бойко выделил следующие шкалы:

- рациональный канал эмпатии;
- эмоциональный канал эмпатии;
- интуитивный канал эмпатии;
- установки, способствующие или препятствующие эмпатии;
- проникающая способность в эмпатии;

- идентификация в эмпатии.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. На рис. 2. представлены результаты опроса по определению уровня эмпатических способностей. У 66,7% опрошенных зафиксированы очень низкий и заниженный уровни эмпатии (22,2% и 44,4% соответственно). Средний уровень эмпатических способностей отмечен у 29,6% респондентов. Очень высокий уровень эмпатии определен у 3,7% опрошенных.

На рис. 3 представлено распределение респондентов по каналам в структуре эмпатии. Наиболее развитыми являются интуитивный и эмоциональный каналы.

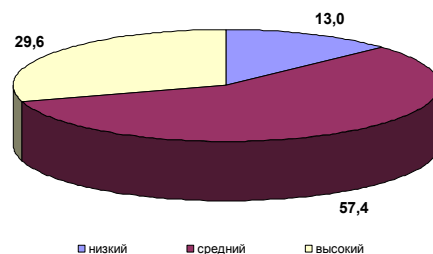


Рисунок 1. Распределение респондентов по уровням самоконтроля в общении по методике М. Снайдера

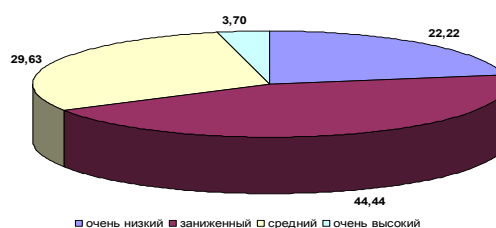


Рисунок 2. Распределение респондентов по уровням эмпатических способностей по методике В.В. Бойко

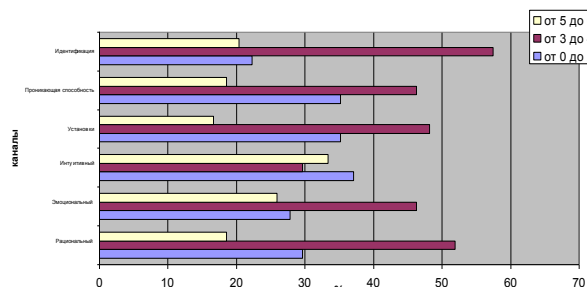


Рисунок 3. Распределение респондентов по каналам в структуре эмпатии по методике диагностики эмпатических способностей В.В. Бойко

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому; позволяет непредвзято выявить сущность партнера.

Эмоциональный канал эмпатии фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми.

Интуитивный канал эмпатии позволяет человеку предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозрения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Наоборот, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – важное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость,

подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Таким образом, методический инструментарий исследования коммуникативной компетентности студентов является достаточно широким, но требует тщательного выбора и обработки результатов.

Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера подтверждает наличие у студентов потенциала развития коммуникативных и организаторских способностей, однако возрастные психологические особенности (от 18 лет 21 года), излишняя эмоциональность, юношеский максимализм оказывают значительное влияние на поведение молодых людей. Этот потенциал необходимо развивать на протяжении всего процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Диагностика эмпатических способностей по методике В.В. Бойко выявила достаточно низкий уровень эмпатических способностей, что свидетельствует о несформированности данных способностей и необходимости дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию эмпатических способностей.

Одной из рекомендаций может служить введение элективных специализированных курсов, направленных на развитие профессионально значимых коммуникативных и организаторских способностей. Отличие компетентного специалиста, обладающего высоко развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и реализует их в работе. Компетентность предполагает наличие внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношение к своей работе как к ценности, это не просто набор, а именно сочетание, расширенная система, некий модуль, состоящий из разных уровней и необходимых характеристик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития: учебное пособие*. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
3. Иванов Д.А. *Экспертиза в образовании: учебное пособие для вузов*. – М.: Академия, 2008. – 330 с.
4. Кортенко Л.В. *Компетентностная модель успешности работника для оценки профессионального развития персонала // Стандарты и качество*. – 2008. – № 11. – С.38-40.
5. Райгородский Д.Я. *Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала*. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2010. – 790 с.

6. Тряпицына А.П. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие / Н.И. Анисимова, А.П. Тряпицына и др. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 179 с.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». –

2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Об авторе

Шолудякова Анастасия Витальевна – преподаватель кафедры экономики, аспирант, ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Н.В. Бахмат

Современный этап развития образования предполагает повышение требований к профессиональной подготовке современного учителя начальных классов, как к творцу учебно-воспитательного процесса в среднеобразовательном учебном заведении XXI в., вооруженного новейшими методиками и технологиями обучения. Сегодня, в условиях постиндустриального общества, необходимыми являются значимые трансформации в системе образования, в особенности при подготовке конкурентоспособного, практико-ориентированного специалиста. В связи с этим, встают актуальными вопросы, связанные с моделированием профессиональной деятельности в учебном процессе [11, с. 113].

Проблема формирования готовности студентов ВПУЗ к будущей педагогической деятельности является отдельной составляющей общей системы подготовки специалистов и ее психологического обеспечения, аккумулируя многочисленность ее проблем, связанных со свойствами личности, ее психическими состояниями, потенциальными возможностями, которые обуславливают успешность профессиональной подготовки. Ее качество зависит не только от ориентации студентов на специальность учителя, но и от приближения их к современным требованиям профессиональной деятельности.

Необходимость выделения психологического компонента (он при определенных условиях играет решающую роль в овладении тем или иным видом деятельности) из совокупности факторов, характеризующих продуктивность деятельности, в свое время натолкнула психологов М. Дьяченко и Л. Кандыбович на исследование понятия «психологическая готовность к деятельности». Включение в психологию понятия готовности связывалось с необходимостью определения уровня возможностей

человека к эффективному осуществлению определенного вида трудовой деятельности. Авторы определяют готовность к деятельности как целенаправленное проявление личности. Они установили, что готовность выступает как предпосылка для выполнения любой деятельности и является в то же время ее результатом.

В соответствии с содержанием и конкретными заданиями, которые решаются субъектом трудовой деятельности, готовность делится на:

– Ситуативную (временную), которая детерминируется соответствующими психическими состояниями и является актуализацией, приспособлением всех сил, созданием психологических возможностей для успешных действий в данный момент.

– Постоянную (долговременную или общую), которая характеризуется стабильными свойствами (особенностями) личности. Факторы, которые предопределяют зависимость эффективности деятельности от долговременной, фиксированной готовности, стали предметом исследования большинства специалистов. Это приобретенные установки, знания, навыки, умения, опыт, качества и мотивы деятельности.

Единство и взаимозависимость этих видов готовности заключается в том, что действенность долговременной готовности определяется ее функциональной направленностью – временной готовностью [3, с. 20].

Наиболее разработанное понятие готовности в исследовании проблемы совершенствования процесса подготовки будущих специалистов отображено в работах А. Абдуллиной, Г. Балла, П. Горностай, Л. Долинской, Л. Красюк, Г. Костюка, В. Крутецкого, Н. Кузьминой, О. Кулюткина, Н. Левченка, Е. Милеряна, В. Моляко, А. Мороза, О. Мешко, П. Перепелки, В. Сластенина, М. Смутьсон, Т. Яценко и др. Готовность рассматривается учеными в непосредственной связи с формированием, развитием и

совершенствованием психических процессов, состояний, качеств личности, необходимых для успешной деятельности.

Следует отметить, что в работах исследователей понятие «готовность» приобрело различные названия: в частности, общая (А. Коростель, А. Исаев, Е. Романова); долговременная (М. Дьяченко, Л. Кандыбович, М. Левитов); подготовленность (В. Крутецкий, Н. Левченко, С. Максименко, А. Мороз и др.).

Закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания И. Дычківская предлагает считать профессиональную готовность. Это психическое, активно-действенное состояние личности, качество, система интегрированных свойств, которая регулирует деятельность и обеспечивает ее эффективность. Одним из важных качеств педагога, условий успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности [2, с. 279].

Авторы научных трудов готовность будущего учителя к профессиональной деятельности определяют как личностное образование, которое обеспечивает внутренние мотивы деятельности, педагогическое самосознание, педагогические способности, знания, умения и навыки, способность к интегрированию знаний, профессионально значимые качества личности. Оно включает личностную составляющую (педагогического самосознания, интереса к деятельности, потребности в ней, мотивов деятельности) и процессуальную (педагогические способности, знание о предмете и способах деятельности, навыки и умения, профессионально значимые качества), а так же мобилизует личность на включение в профессиональную деятельность [10, С.22-24].

В целом, следует согласиться с исследователями, сделавшими вывод о том, что профессиональная готовность учителя к введению инновационных технологий обучения обусловлена личными психологическими характеристиками учителя: мотивационной направленностью на педагогическую деятельность, ощущениями, реакциями, убеждениями, эмпатией и склонностью к манипулированию. В свою очередь, эффективное развитие личности младшего школьника зависит от уровня сформированности информационно-теоретических, аналитических, конструктивно-проектировочных, операционально-коммуникативных профессиональных умений учителя, а также от его личностно-профессиональных индивидуальных качеств [6, с. 19].

Проблемы формирования готовности будущего педагога были темой научных трудов многих исследователей, известных ученых. В

частности А. Абдуллиной, В. Бондарем, Ф. Гноболлиным, Н. Демьяненко, Н. Евтухом, Н. Кузьминой, В.Сластениным, В.Семиченко, В.Фомич и др. были разработаны фундаментальные научно-теоретические и методические принципы профессиональной подготовки будущего учителя.

В инновационных образовательных реформах значимо высокими являются требования к уровню теоретических знаний и практической подготовки педагога. Он должен уметь ориентировать учебно-воспитательный процесс на личность школьника, выстраивать свою профессиональную деятельность так, чтобы каждый из учеников имел неограниченные возможности для самостоятельного и высокоэффективного развития. А это, в свою очередь, определяет проблематику и содержание профессиональной, личностной подготовки педагога, актуализирует необходимость создания педагогических систем, сориентированных на инновационную деятельность и на поиск новых подходов к подготовке будущего учителя начальных классов.

Следует отметить, что вопросы подготовки будущих педагогов в области начального образования неоднократно рассматривались учеными. В частности, Л. Петриченко исследовала проблемы их подготовки к инновационной деятельности во внеаудиторной работе [14].

В свою очередь, О. Суховирский, исследуя подготовку будущего учителя начальной школы к применению информационных технологий, определил критерии готовности студентов к использованию интерактивных педагогических технологий в младших классах (прогностическая компетенция, коммуникативно-рефлексивная компетенция и креативно-интерактивное педагогическое мастерство).

Автор определил педагогические условия их подготовки к данному виду деятельности: направленность учебно-воспитательного процесса на формирование готовности к использованию интерактивных педагогических технологий; стимуляция и мотивация учебной активности студентов, направленная на развитие позитивной рефлексии относительно использования интерактивных педагогических технологий; обеспечение практико-ориентированного подхода профессиональной подготовки будущих учителей к использованию интерактивных педагогических технологий, который заключается в применении педагогических форм и методов интерактивно-рефлексивного устремления; сочетание контроля и самоконтроля по качеству решения поставленных заданий; оценивание преподавателем учебных достижений студентов и самооценки ими собственных результатов [16, с. 16-17].

В диссертационном исследовании О. Кравчук осуществлено обобщение и предложено решение нового задания подготовки будущих учителей младших классов к применению информационных технологий в процессе изучения общественных и естественных дисциплин в начальной школе, которая проявляется в теоретическом обосновании, экспериментальной проверке и апробации в учебно-воспитательном процессе высшего педагогического учебного заведения модели их подготовки к применению ИКТ [8, с. 12].

Проведенное исследование особенностей учебно-воспитательного процесса начальной школы О. Кивлюк дало ей основания утверждать, что процесс формирования у младших школьников элементов компьютерной грамотности является одним из существенных направлений достижения качественно нового уровня в обучении учеников начальных классов [4, 19].

Как важный компонент профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы Н. Казакова рассматривает педпрактику в контексте уровневой подготовки с одной стороны, направленную на закрепление и реализацию в специально созданных условиях приобретенных студентами предметных, психолого-педагогических, методических знаний умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности в школе, с другой – как средство творческого развития и саморазвития будущего учителя, формирование у него профессионально-значимых качеств и готовности к инновационной педагогической деятельности [5, С.40].

Исследовательница Ю. Короткова, изучая организацию практической подготовки учителей начальных классов на педагогических отделениях начального образования Греции, показала, что педагогические учебные заведения Украины, по сравнению с соответствующими учебными заведениями Греции, большую часть учебного времени уделяют их практической подготовке. Большим разнообразием отмечаются отечественные виды и формы организации педагогической практики. Позитивным в опыте ее организации в Греции было определено органическую связь теоретической и практической подготовки будущих учителей, которая обеспечивается тем, что педагогическая практика является составной частью определенных теоретических курсов; введены в некоторых отделениях обязательного посещения различных типов школ, в том числе малокомплектной, а также школ и специальных классов для детей с ограниченными возможностями [7, с. 15-17].

Заметим, что проблема формирования готовности учителей начальной школы всегда была в центре внимания украинских педагогов. Например, Л. Красюк рассмотрела теоретические положения относительно формирования основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе моделирования педагогических ситуаций в условиях ВПУЗ, углубила представление о психолого-педагогических особенностях метода моделирования педагогических ситуаций. Автором выяснена сущность, структура, критерии и уровни сформированности основ профессионализма. Л. Красюк утверждает, что предложенная технология формирования основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе моделирования педагогических ситуаций является общедидактической и может быть использована при подготовке педагогов других специальностей с учетом их специфики [9, с. 18].

Ценной, на наш взгляд, есть научная работа Р. Моцька, в которой были исследованы проблемы формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию персонального компьютера как средства учебной деятельности. Предложенная в его работе экспериментальная модель обучения реализуется через педагогически обоснованную технологию формирования готовности будущих учителей к применению ПК, которая отличается специфическими признаками: мотивацией деятельности, отношением к деятельности, характеристикой деятельности, теоретической и практической подготовленностью к деятельности. Примечательным является то, что исследователем подтверждено положительное отношение студентов педагогических факультетов к необходимости совершенствования форм, методов и методик использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы и к проблеме формирования информационной культуры учителя младших классов [13, с. 179].

Заслуживает внимание опыт С. Ратовской, которая исследуя проблемы формирования готовности будущего учителя начальных классов к организации групповой учебной деятельности учеников, предлагает выделить готовность как часть профессиональной компетентности учителя и определенное состояние возникающее в результате интеграции мотивов, установок, психологических качеств, профессионально-педагогических знаний умений и навыков, опыта из организации групповой учебной деятельности в многопредметной среде начальной школы. Целостность этого образования Е. Пехота обуславливает полноценным развитием его составных компонентов: целе-

мотивационного, смыслового, операционного, интеграционного [15].

Обобщая рассмотренные теоретико-методические исследования ученых, мы соглашаемся с Ю. Галатюк и В. Тишук [1, С.307] в необходимости включения определенных уровней реализации процесса формирования готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому моделированию в ВПУЗ: нормативно-репродуктивного, адаптивно-преобразующего, творческо-поискового.

Анализ выделенных уровней указывает на то, что, если нормативно-репродуктивный и адаптивно-превращающий уровни предусматривают воспроизведение ранее усвоенных нормативных моделей профессиональной деятельности или их использование как ориентировочной основы то творческо-поисковый уровень характеризуется отходом от шаблонов и стереотипов, поиском новых эффективных моделей деятельности.

Исследователи проблем усовершенствования системы начального образования, сравнивая содержание «Государственных стандартов начального образования» и образовательной программы подготовки бакалавров по специальности «Начальное образование» обозначают их согласованность в вопросах формирования развития системного и модельного мышления субъектов учения [12].

На основе проанализированных работ мы определили компоненты готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому моделированию:

1. Психологическую (личностно-мотивационную: личностные качества, стремление к внедрению моделей в учебно-воспитательный процесс начальной школы).

2. Теоретическую (систему знаний, технологии, способы и формы их внедрения моделирования в профессиональную деятельность и т.д.).

3. Практическую (совокупность умений моделирования).

Следовательно, формирование готовности учителей начальных классов должен быть направленным не только на усвоение знаний, умений и навыков профессиональной деятельности с целью дальнейшего их использования в конкретных ситуациях с учетом или без учета их специфики, а на формирование творческого желания и умения создавать индивидуальные оригинальные подходы к выполнению профессиональных заданий. Здесь идет речь о формировании педагогического моделирования как составной профессиональной готовности педагога в области начального образования. Именно умение ставить задачи и творчески их решать является одним из главных критериев высокого

уровня профессиональной подготовки современного учителя начальных

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галатюк Ю., Тишук В. Підготовка майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності/ Вісник Львів. Ун-ту. – Сер. пед., 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С.307-313.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Кивлюк О.П. Формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 [Електронний ресурс]; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 21 с.
5. Казакова Наталія Вікторівна. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 248 с.
6. Козырева Е.А. Дидактические основы личностно-ориентированных технологий обучения младших школьников и их реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01: М., 2002. – 454 с.
7. Короткова Ю.М. Організація практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції// Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр./ За заг. ред. В. І. Ситченка. – Слов'янськ: СДПУ. – 2006. – Вип. XXXIII. – С. 32-38.
8. Кравчук О.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс]; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 20 с.
9. Красюк Л.В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс]; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
10. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 ; 13.00.04 / АПН Украины. – К., 1996. – 403 с.
11. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М.: Academia, 2008. – 288 с.
12. Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1-2 квітня 2004 р. / Укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 298 с.
13. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності: дис... канд. наук: 13.00.04/ Р.В. Моцик; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 327 с.
14. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс]; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
15. Ратовська С.В. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. – URL: <http://intkonf.org/ratovska-s-vgotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv>. Режим доступу: 29-31 січня 2008 р.
16. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс]; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 20 с.

ронний ресурс] / О.В. Суховірський; Ін-т педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.

Об авторе

Бахмат Наталия Валериевна – преподаватель, МОН Украины «Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко», г. Каменец-Подольский, Украина.

ВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ

Т.Н. Бойко

Необходимость в более качественной подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с детьми с особыми возможностями здоровья обусловлена целым рядом причин. Во-первых, большой распространенностью психофизических отклонений в развитии (различного генеза). В настоящее время 2 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (10 процентов от их общего числа), относятся к категории лиц с особыми возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям [2]. Во-вторых, практика показывает, что педагоги испытывают трудности в оказании специальной коррекционно-педагогической помощи, что делает проблему подготовки актуальной в условиях большой востребованности педагогов с дефектологическими специальностями.

Гуманные цели воспитания и обучения аномальных детей издавна привлекали внимание прогрессивных деятелей России, которые считали эту проблему актуальной среди других социальных проблем народного образования. Они исходили из того, что рационально организованная социально-адаптационная, коррекционно-воспитательная и лечебная работа позволяет приобщить аномальных детей к участию в общественно полезном труде. Эффективность работы с аномальными детьми во многом зависела от совершенства подготовки специалистов. Эта подготовка началась в нашей стране в годы гражданской войны и продолжается вот уже почти 90 лет.

Как отмечает Д.И. Азбукин, зарубежный опыт построения дефектологического образования был незначителен, так как попытки высшего дефектологического образования за рубежом начались только после первой мировой войны. Кроме того, зарубежный опыт отличается крайней пестротой, а программы почти отсутствовали [1].

В нашей стране система подготовки дефектологов развивалась в структуре народного

образования в тесной связи с общей педагогикой на основе достижений дефектологической науки и смежных с ней наук, а также опыта работы учителей и воспитателей специальных учреждений для аномальных детей. Немногочисленные специальные учреждения, существовавшие для обучения и воспитания аномальных детей в России до революции, обслуживались персоналом, получавшим подготовку на краткосрочных курсах. История высшего дефектологического образования в нашей стране началась после Октябрьской социалистической революции. Первые мероприятия по реализации программы борьбы с детской дефективностью включали подготовку учителей-дефектологов. По инициативе В.М. Бонч-Бруевича и К.Н. Корнилова, в 1918 г. были открыты краткосрочные курсы учителей для работы с аномальными детьми в Петрограде, Москве, Киеве, Харькове и первый факультет детской дефективности при Институте дошкольного воспитания, который в 1920 г. был реорганизован в Институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка, а позже объединился с Ленинградским пединститутом им. А.И. Герцена.

В 1920 г. на I Всероссийском съезде по борьбе с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью было принято историческое для дефектологов решение: *считать подготовку специалистов для специальных учреждений важнейшей государственной задачей, осуществлять эту подготовку в высших учебных заведениях*. В Москве в том же году открылся Государственный институт дефективного ребенка Наркомздрава, а в 1921 г. педагогический институт детской дефективности Наркомпроса. Ректором последнего был назначен В.П. Кащенко. Этот институт, созданный известным педагогом В.П. Кащенко перерос в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук (1943), а затем – в институт коррекционной педагогики.

Огромный вклад в развитие коррекционной педагогики внес ученый-психолог Л.С. Выгот-

ский. Установление единства психологических закономерностей развития ребенка в норме и патологии позволили Л.С. Выготскому обосновать общую теорию развития личности аномального ребенка. Во всех работах Л.С. Выготского в области коррекционной педагогики - проводилась идея социальной обусловленности специфически человеческих высших психических функций.

С целью повышения качества подготовки учителей-дефектологов и улучшения материальной базы в 1924 г. два московских института, готовящих дефектологов, были объединены и в следующем году реорганизованы в дефектологическое отделение при педагогическом факультете 2-го Московского государственного университета, преобразованного в 1930 г. в самостоятельный факультет при Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина [1].

В высших учебных заведениях, готовящих дефектологов, на этом раннем этапе развития дефектологического образования работали замечательные ученые и педагоги: П.П. Блонский, А.Я. Вышинский, М.И. Гернет, В.Я. Гиляровский, А.И. Граборов, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, Ф.А. Рау, Н.М. Лаговский. В этот период высшая школа осуществляла общую дефектологическую подготовку студентов без специализации в какой-либо области дефектологии. Это был период универсализации учебной подготовки. Однако развитие теории и практики воспитания и обучения аномальных детей, рост требований к квалификации дефектологов вызвали необходимость их дифференцированной подготовки. В 1925 г. была введена специализация по сурдопедагогике и логопедии, олигофренопедагогике и тифлопедагогике. Введение с 1931 г. всеобща умственно отсталых детей немедленно сказалось на росте потребностей в кадрах дефектологов. Среди преподавателей этого периода подготовки дефектологов были Д.И. Азбукин, Л.С. Выготский, Л.В. Занков. Повышению качества подготовки дефектологов способствовал созданный в конце 20-х годов Научно-практический институт дефектологии, где велась исследовательская и практическая работа. Становление в 30-е годы новой специальной школы, опирающейся на научные теоретические положения, потребовало совершенствования качества и организации подготовки учителей-дефектологов. С этой целью в 1938 г. на базе факультета специальных школ МГПИ им. В.И. Ленина был создан самостоятельный Московский государственный педагогический дефектологический институт (МГПДИ), организационно и территориально связанный с научно-практическим институтом дефектологии. Директором института был

М.И. Данюшевский, а позднее Т.А. Власова. МГПДИ объединил творческие усилия коллектива высококвалифицированных профессоров и преподавателей, вписавших славные страницы в историю высшего дефектологического образования: Д.И. Азбукина, В.В. Виноградова, Г.М. Дульнева, А.И. Дьячкова, С.Е. Крючкова, Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, А.Р. Лурия, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау и др. Институт стал центром дефектологии, обеспеченным необходимым учебным оборудованием, лабораториями, кабинетами. Он готовил педагогов-дефектологов и научных работников.

Для рассмотрения актуальных проблем подготовки учителей-дефектологов в 1972 г. при Научно-методическом совете по психолого-педагогическим наукам ГУВУЗА МП СССР была создана научно-методическая комиссия по дефектологии, впоследствии реорганизованная в Научно-методический Совет по дефектологии. Создана и функционирует ученая комиссия по дефектологии Министерства народного образования РСФСР. Стали регулярными расширенные выездные заседания совета и его комиссий по различным вопросам, связанным с подготовкой дефектологических кадров.

В настоящее время подготовка учителей-дефектологов в стране осуществляется в 34 вузах страны [4].

За многие годы дефектологическими факультетами и отделениями этих вузов накоплен значительный опыт подготовки квалифицированных кадров, которые успешно работают в разных специальных дошкольных учреждениях, школах, в органах образования. Опубликованы программы по всем учебным курсам, издано большое количество учебников и учебных пособий, разработаны различные методические материалы. Успехи факультетов в учебной, методической, научной и организационной работе несомненны, но модернизация образования требует совершенствования всех направлений вузовской подготовки специалистов по коррекционной педагогике разного профиля. Одним из актуальных вопросов в этом плане является необходимость переосмыслить содержание специального образования, внести коррективы в государственный образовательный стандарт, уточнить роль и место медицинских, психологических, психолингвистических знаний в учебном процессе педагогического вуза.

В силу многих условий меняются и запросы общества к деятельности дефектологов (необходимость раннего выявления и коррекции нарушений, особенно в диагностически сложных случаях легко выраженных и сочетанных отклонений в развитии, организация работы с детьми в условиях психической депривации, при воспитании ребенка вне семьи и др.) и за-

просы студентов к профилю и качеству образования (стремление получить дополнительную специальность или специализацию, иметь возможность пользоваться информационным пространством с помощью сети Интернет и др.).

В современных коррекционных учреждениях несомненно растет роль учителя-дефектолога. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка специалистом-дефектологом становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания. Учитель-дефектолог должен обладать знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими участниками коррекционно-развивающего процесса. Обозначенная проблема совпадает с главной установкой Концепции модернизации российского образования, в которой обозначена основная задача профессионального образования: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда; компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов; готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Поставленная проблема является междисциплинарной, поэтому вопрос подготовки компетентных спе-

циалистов исследуется представителями многих научных дисциплин – социологии, истории, философии, психологии, юриспруденции и др.

Концепция модернизации, развития – это система взглядов, учитывающая многие факторы и потенциальные возможности коллективов. Над выявлением их и должны работать все факультеты, готовящие современные кадры учителей-дефектологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбукин Д.И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов / Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т II / под ред. Л.С. П Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С.579-580.
2. Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска / Сборник научных трудов. – М., АПК и ПРО, 2003. – С.3-5.
3. Учитель – дефектолог: современные проблемы подготовки и совершенствования работы. / Под ред. В.А. Лапина, В.И. Селиверстова. – М., 1990. – С.3-12.
4. Селиверстов В.И. Информационные материалы. – М., 1994.
5. Шаховская С.Н. Актуальные проблемы вузовской подготовки дефектологических кадров / Материалы международной научно-практической конференции. – М., МГО-ПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – С.18-19.

Об авторе

Бойко Татьяна Николаевна – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск.

К ВОПРОСУ О СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Кугушева

В настоящее время перед человечеством встал парадоксальный факт: с одной стороны – успешное развитие экономики в рамках научно-технического прогресса и экологическая безответственность, с другой – именно человек и общество должны стать основным гарантом сохранения природной среды. Согласно высказыванию В.И. Вернадского человек – это «огромная геологическая сила», которая, помимо созидания, должна оберегать природу от человека и для человека [2].

Становится очевидным необходимость воспитания экологически-образованных людей, которые будут способны моделировать и прогнозировать общественное развитие в условиях экологического кризиса, а также принимать экологически-ответственные решения и осуществлять их на практике. Таким образом, любой

человек, получивший определенные экологические знания, и способный применить их в практической деятельности, способен сократить ущерб природе.

Впервые определение экологического образования было дано в 1970 г. в г. Карсон-Сити (США, Невада) на конференции, посвященной этой тематике. «Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости человека, его культуры и его биофизического окружения. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки

поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды» [1].

Мы согласны с мнением А.Н. Захлебного о том, что «сегодня экологическое образование представлено педагогически слабо организованной, не скоординированной «россыпью представлений» о новой проблеме человечества – угрозе разрушения экологических основ Жизни и путях ее решения» [3].

Кроме этого, экологическое образование в общеобразовательных учреждениях представлено либо элективными курсами, либо добавлено в программы предметов естественнонаучного цикла (биология, география, физика, химия и др.). Его основная цель – формальное заучивание, практически исключая анализ, оценку и прогнозирование экологических ситуаций.

Экологическое образование и воспитание в нашей стране в настоящее время осуществляется на следующих образовательных уровнях:

- в дошкольных учреждениях;
- в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования;
- в высших учебных заведениях.

Для достижения более качественного и эффективного экологического образования и воспитания необходимо создать такую образовательную среду, которая была бы способна объединить образовательные уровни в единый экологообразовательный компонент.

Для совершенствования экологического образования было бы уместно применить синергетический подход. *Синергия* (от греч. synergus – вместе действующий) – возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему [1]. Несмотря на то, что термин «синергия» вошел в практический обиход всего несколько лет назад и используется чаще всего в экономической, политической, правовой областях деятельности, сущностный подход применим и к эколого-педагогическому образованию.

Анализ процесса экологического образования различного уровня в г. Чайковский (Пермский край) на различных уровнях показал практическое отсутствие сотрудничества между дошкольными учреждениями, школами и высшими учебными заведениями (Таблица 1).

Таблица 1
Направления процесса экологического образования и воспитания на различных образовательных уровнях

Образовательный уровень	Задачи экообразования	Программы экологического образования
Дошкольные учреждения	<ul style="list-style-type: none"> - формирование системы элементарных научных экологических знаний, доступных пониманию ребенка-дошкольника; - развитие познавательного интереса к миру природы; - формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями; - формирование первоначальной системы ценностных ориентаций; - формирование элементарных умений предвидеть последствия некоторых своих действий по отношению к окружающей среде и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - программа А.М. Федотовой «Пермский край – мой родной край»; - экологизированные разделы по ознакомлению с природой: «Детство», «Истоки», «Радуга», «Школа-2100»; - «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой и др.
Общеобразовательные школы и учреждения дополнительного образования	<ul style="list-style-type: none"> - формирование элементарных экологических знаний и четких моральных барьеров, не позволяющих ему поступать неэкологично; - воспитание на принципах единства Человека и окружающего Мира; - способствование улучшению экологической обстановки в месте проживания средствами практической природоохранной деятельности учащихся; - стремление к тому, чтобы приобретенный набор знаний и навыков определил поведение человека и шкалу его ценностей на протяжении всей его жизни. 	<ul style="list-style-type: none"> - согласно опросу среди заместителей директоров школ по УВР (13 школ) в учебном плане нет предмета «Экология» ни как основного предмета, ни как факультатива; - проектная деятельность учеников в области охраны окружающей среды; - участие в проектах, викторинах, конкурсах и олимпиадах (привлечение учреждений дополнительного образования – МОУ ДОД «Станция юных натуралистов», Станция детского юношеского туризма и экскурсий и др.).
Высшие учебные заведения	<ul style="list-style-type: none"> - формирование адекватных экологических представлений, т.е. представлений о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе; - формирование бережного отношения к природе; - формирование системы умений и навыков (технологий) и стратегий взаимодействия с природой. 	<ul style="list-style-type: none"> - чтение курсов экологической направленности в рамках специализации; - углубленное изучение предмета «Экология» на специализированных факультетах (экологии и природопользования).

Таким образом, осознавая важность непрерывного экологического образования, необходимо отметить, что в настоящее время педагогическая деятельность на различных уровнях экообразования ведется достаточно разрозненно.

Особенно четко такой разрыв наблюдается между экологическим образованием между общеобразовательными учреждениями и высшими учебными заведениями. Будущий выпускник вуза имеет экологическую подготовку в рамках полученной специальности, что не всегда соответствует задачам экологического образования.

Синергетический подход позволил бы объединить педагогические потенциалы различных образовательных учреждений для создания современной образовательной среды.

Основные направления синергетического подхода – доступность и качество образования

на всех уровнях – позволят педагогам-экологам создать такую образовательную коммуникативную среду, которая позволила бы достигать повышения эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую образовательную систему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущенко И. *Философский словарь*. – Киев: АСК, 2006. – 1056 с.
2. Вернадский В.И. *Биосфера и ноосфера*. – М: Айрис, 2009. – 576 с.
3. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. *Новые перспективы развития школьного экологического образования // Современные наукоемкие технологии*. – № 10. – 2005. – С.19.

Об авторе

Кукушева Татьяна Вячеславовна – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Чайковский государственный институт физической культуры», г. Чайковский, Пермский край.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

М.М. Махмутова

Движение истории невозможно без активной передачи достижений человеческой культуры новым поколениям, их активного образования и воспитания. Личностью человек становится под воздействием формирования социально-психологических его особенностей и связанных с ними установок, нравственно-эстетических и социально-политических позиций, характера мировоззрения. В результате социализации развивающийся человек овладевает способностями совершать деятельность, с помощью средств выразительности, с представлениями и понятиями социальных норм нравственности, эстетики, этики и юридическими принципами, являющимися основой ориентации человека в обществе. Очевидно, что требуется воспитывать вступающие в жизнь поколения на новых жизненных принципах и ориентации на социальную активность. Этот процесс носит творческий характер преобразования человека, развития его духовных и физических способностей.

В современной системе образования и воспитания происходит переоценка социальной значимости выпускаемого специалиста, изучение запросов рынка труда, внедрение

профессиологии в образовательный процесс на всех ступенях социальных институтов, реформирование содержания и методов обучения и воспитания. В различных сферах деятельности степень успешности специалиста оценивается производительностью труда, качеством и количеством произведенного конечного продукта.

Поэтому создание условий для максимальной оптимизации творческих способностей студентов вуза следует признать важнейшим направлением музыкально-эстетического воспитания. Одним из путей осуществления этих задач предполагает введение в учебный процесс немusыкальных факультетов педагогического университета комплекс музыкальных дисциплин, способствующих духовному развитию личности будущих педагогов. Организация и работа межфакультетской кафедры «Основ музыкального воспитания» стала новаторским решением, не имеющим аналогов в системе высшего профессионального образования в России. В разработке концепции музыкально-эстетического образования и воспитания студентов немusыкальных факультетов был изучен дореволюционный опыт работы Казанского государственного университета им. В.И. Улья-

нова-Ленина, опыт работы музыкального факультета КГПИ, КГИК, опыт вузов зарубежных стран Китая, Венгрии, США.

Учитывая комплексное музыкально-эстетическое воспитание студентов педагогического вуза, особенности деятельности преподавателей кафедры введены следующие дисциплины:

1. Теория музыки (музыкальная грамота) – формирование основных музыкальных знаний;

2. Сольфеджио – развитие музыкального слуха;

3. История музыки – изучение эволюции музыкального искусства и формирование эстетического восприятия музыки;

4. Хоровое и ансамблевое пение – приобщение к музыкальному исполнительству, закрепляющего теоретические знания;

5. Сольное пение – обучение вокальному исполнительству;

6. Музыкальный инструмент (фортепиано, скрипка, баян, курай и т.д.) – индивидуальное обучение, владение простыми приемами игры.

Деятельность преподавателей кафедры охватывает основные направления музыкально-эстетического воспитания студентов и направлено на

- развитие способности получать эстетическое наслаждение от искусства, потребности воспринимать музыку и формирование эстетического вкуса.

- развитие музыкальных способностей, формирование исполнительских и творческих навыков, умение слушать, слышать и исполнять ее.

- разностороннее развитие личности будущего учителя.

Преподавателями кафедры основ музыкального воспитания разработан учебно-методический комплекс по дисциплинам предметной подготовки, который представляет собой совокупность программных и учебно-методических материалов, предназначенных для определения содержания, объема учебного материала, самостоятельной работы и самоконтроля студентов, текущего, промежуточного и итогового контроля знаний и умений студентов по музыкальному воспитанию немusикальных факультетов педагогического вуза. В рабочих и учебных программах учитывается специфика учебно-воспитательной работы факультетов. Каждый учебный год начинается с прослушивания студентов – первокурсников, определения творческих способностей, необходимых для разработки плана индивидуального музыкального развития.

Контроль результатов деятельности педагогом может осуществляться на всех этапах обучения и воспитания (на этапе индивидуальной

работы со студентом, работы в группах сменного состава (ансамбль, дуэт, трио, квартет), хоровой работы и т.д.). Технология коллективного обучения значительно изменяет роль и функции преподавателя в учебном процессе на кафедре, превращая его из транслятора знаний (теоретические лекционные занятия) в руководителя практического учебно-воспитательного процесса в организации хора или вокального ансамбля. Здесь преподаватель кафедры решает одновременно несколько задач:

- Демонстрация педагогом образцов обучающей деятельности студентам (профессиональные качества вокалиста, концертмейстера и т.д.);

- Контроль и коррекция учебных и обучающих действий на всех этапах деятельности студентов;

- Формирование исполнительского мастерства каждого студента;

- Обеспечение качества учебно-воспитательного процесса, соответствия психологического комфорта студента современному уровню музыкального искусства;

- Создание условий для коммуникации, обеспечивающих диалог между преподавателем и студентом для более успешного решения учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время в технологии обучения используются разнообразные методы и приемы, применяемые педагогами кафедры. Вариативность этих методов и приемов связана с решением различных вокальных и исполнительских задач, определяемых характером и содержанием усваиваемого учебного материала. Специфика работы преподавателей заключается в творческой самореализации личности педагога в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей, технологий и способностей студентов. Основой деятельности кафедры является преодоление стереотипности в оценках и действиях студентов и собственной педагогической деятельности. Поэтому стоит задача создания инновационной среды для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности.

Интенсивный поиск технологий, обеспечивающих активную работу преподавателей кафедры ОМВ, и наиболее полное вовлечение студентов в процесс совместной учебно-воспитательной деятельности приводит к разработке и активному применению оригинальной технологии межпредметных связей в создании творческих выступлений с помощью синтеза искусств. Применение межпредметных связей требует совершенно иной организационной структуры и отказа от сложившейся

классно-урочной системы обучения, с ее временными рамками, разновозрастным составом обучающихся, способами их расположения в пространстве аудитории и т.д. В тоже время преподаватель уделяя различным формам организации учебно-воспитательного процесса (зачет-концерт, литературно-музыкальный вечер, креативное шоу-диспут, музыкально-театральное представление, симбиоз музыкальных и других видов искусства) активно расширяют спектр межпредметных связей в преподаваемых на кафедре дисциплинах, развивая продуктивное творческое мышление у будущих учителей, дающее возможность решать самые сложные педагогические задачи в школе. Разработка разнообразных форм организации учебно-воспитательного процесса, как в аудиторное, так и внеаудиторное время является основой всех развивающих, творческих технологий. Коллектив кафедры выступает в качестве автора, разработчика концепции музыкально-эстетического воспитания студентов музыкальных факультетов педагогического вуза.

Таким образом, процесс образования и воспитания в педагогическом вузе направлен на активное формирование личности будущего учителя, углубление его знаний, выработки профессиональных компетенций, совершенствование эстетических и утверждение нравственных принципов, которые станут основой поведения молодого специалиста, критерием его отношений в коллективе. Чем выше качество обучения и воспитания в вузе, более разнообразны интересы студентов, тем более активно они участвуют в общественной жизни учебного заведения. Использовать все богатство музыкально-эстетического воздействия на студентов – значит широко вводить в практику работы педвуза все многообразие форм и средств музыкально-эстетического воспитания.

Разнообразная внеаудиторная работа, участие в художественной самодеятельности, в фестивалях творчества студентов, конкурсах и т.д., развивает устойчивый интерес к знаниям, книгам, наукам.

Учитель, получивший высшее педагогическое образование, должен обладать определенными личностными качествами, такими как:

- а) эстетика внешнего вида и поведения;
- б) культура речи, ее эмоциональность, точность, образность, выразительность;
- в) высокий художественный и эстетический вкус;
- г) единство эстетических знаний, убеждений и поведения;
- д) потребность в эстетическом и художественном воспитании, самовоспитании и самообразовании;
- е) потребность в развитии своих творческих способностей и дарований.

Музыкальное искусство является неисчерпаемым потенциалом музыкально-эстетического воспитания студентов педагогического вуза, способным сформировать облик современного учителя.

Таким образом, в настоящее время в России в условиях формирования рыночной экономики среди стратегических задач системы образования выдвигается задача воспитания личности с высокой духовно-нравственной культурой, подготовки специалиста конкурентоспособного поддерживать высокий уровень профессионализма.

Об авторе

Махмутова Мадина Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Поволжский федеральный университет (Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет)», г. Казань, Республика Татарстан.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ОСНОВЕ СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

М.А. Митрухина

В современном обществе возникли и развиваются глубочайшие противоречия между потребностями современного процесса производства в высококвалифицированной рабочей силе и возможностями

учебного процесса по ее подготовке. В основе данного противоречия несколько причин:

- постоянное увеличение объема информации, подлежащей усвоению, не оставляет учащимся времени на ее обдумывание и «перера-

ривание», и знания перестают быть важнейшим условием и стимулом развития мышления;

- репродуктивные формы обучения не способны обеспечить подготовку учащихся к решению творческих задач, а в дальнейшем к овладению творческими профессиями;

- современные формы деятельности в составе команды требуют наличия коммуникативных качеств личности, а господствующая в учебном процессе фронтальная работа не предполагает развитие данных качеств.

Именно поэтому Госстандарты нового поколения обращают особое внимание на развитие таких универсальных учебных действий, как познавательные и коммуникативные.

В основе коммуникативных действий лежат умения общения и взаимодействия, «т.е. умения представлять и сообщать информацию в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции», и работа в группе, т.е. «совместная деятельность, умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации» [6, с. 57].

В блоке познавательных универсальных учебных действий Госстандарта выделяют логические умения, среди которых: анализ объектов с целью выделения их существенных признаков, выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов, подведение под понятие, установление причинно-следственных связей, доказательство и т.д.

Однако проблема кроется в том, что в период профессионального образования будущие учителя сами не овладели этими логическими умениями и средствами формирования коммуникативных умений.

Как показали проведенные нами исследования, только 68% всех учителей, прибывших на курсы повышения квалификации по программе «Теория и технология Способа диалектического обучения» владеют логической операцией определения понятия, а операциями деления и обобщения – 22,5% и 40,9% соответственно. Знания о формах и функциях труда (т.к. учебный процесс – это особый вид труда) имеют лишь 25% опрошенных учителей.

Способ диалектического обучения запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (патент №126 от 29.06.1996 г., авторы В.Л. Зорина, А.И. Гончарук) [3, с. 160]. Достоинством способа является глубоко научное, философское обоснование как содержания образования, так и средств достижения цели – преобразование сознания, общества и природы, через диалектику идей, отношений, орудий труда. Способ диалектического обучения, основанный на диалектике идей,

диалектике отношений, диалектике средств учебного труда, способствует переходу от общенных знаний к выводным и представляет собой принципиально новый подход к учебному процессу [3]. «Всеобщая гениальность учащихся определяет выживание общества в условиях современного витка НТР, – говорил А.И. Гончарук. – Если учебный процесс вопреки логике вообще исключает диалектику труда, такая школа становится абсолютно безнравственной, обрекая выпускников говорить и действовать по указке свыше или жить чужим умом».

Для решения вышеуказанной проблемы на курсах повышения квалификации сотрудниками центра «Теория и технология Способа диалектического обучения» ККИПКППРО проводится работа по освоению учителями элементов логики и теории познания на конкретном предметном материале и овладению формами и функциями труда. При этом особое место занимают лабораторно-практические занятия, способствующие «выходу образовательного процесса на уровень сложной кооперации» и наиболее яркому проявлению диалектики труда [3, с. 126]. Остановимся на одном из вариантов проведения лабораторно-практического занятия с учителями математики по теме «Функция».

Целью проведения данного занятия является выведение слушателями курсов системы понятий по теме «Функция», развитие у них умений оперировать с понятиями.

Для проведения данного занятия сотрудникам центра готовится учебно-методический комплекс, в который входят:

- план лабораторно-практического занятия и методические указания по его проведению;
- сборник понятий по теме «Функция»;
- комплект раздаточного материала для каждого слушателя, включающий в себя содержание 48 понятий из сборника и единичные понятия:

I группе – $y = \arctg^2\left(\frac{1}{x} + ctg8x\right),$

$y = f(\varphi(x)), \quad y = \sin x, \quad y = \arcsin x,$

$y = 4^3\sqrt{x-1};$

II группе – $y = 2x^2 + 5x - 2,$

$y = \sqrt{\lg \sin x}, \quad y = ax + b, \quad y = \frac{ax + b}{cx + d},$

$y = P_n(x) = a_0x^n + a_1x^{n-1} + \dots + a_n$ (если $a_0 \neq 0$);

III группе – $y = \frac{1}{x^2}$, $y = \frac{x+1}{x^2-6}$,
 $y = x^{\sqrt{2}}$, $y = \operatorname{tg} x$, $y = x^{2n+1}$;

IV группе – $y = \log_3(\sqrt[3]{\operatorname{tg} x} + 5x)$,
 $y = \cos x$, $y = a^x$, где $a > 0$ и $a \neq 1$, $y = \arcsos x$,
 $3x + 5y = 8$.

В процессе проведения занятия прослеживается диалектика форм труда – от индивидуального к простой кооперации (работа в группах под руководством лидера), а затем к сложной кооперации (защита продуктов интеллектуального труда каждой группы) [3, с. 126].

На этапе индивидуального труда каждый слушатель самостоятельно выполняет следующие задания:

1. Используя содержание выданных понятий, установить их иерархию на основе родовидовых отношений и отразить ее в виде логической схемы.

2. В составленной логической схеме найти место единичным понятиям.

3. Обобщить единичные понятия, дать им полную характеристику (указать общее, особенное, основания деления).

4. К полученной логической схеме (системе понятий) сформулировать 4 – 5 вопросов-суждений, отражающих существенные признаки окружающего мира: структуру, движение, развитие, взаимосвязь [4].

Для того чтобы зафиксировать результаты своего индивидуального труда, слушатели делят страницу в тетради на две колонки: «мое мнение», «мнение группы», – и заполняют колонку «мое мнение». Таким образом слушателям передается логическая и исполнительская функции труда.

По истечении времени (40 минут), отведенного на индивидуальный труд, слушатели объединяются в группы (по 4-5 человек). Так как единственным отличием в заданиях были разные виды единичных функций (четыре варианта), то они и явились основанием для объединения слушателей в группы [5, с. 135].

Работая в группах на этапе простой кооперации, слушатели обсуждают результаты выполнения заданий каждым учителем на этапе индивидуального труда (формируется умение представлять информацию, слушать и вступать в диалог), вырабатывают общее мнение по каждому заданию (проявляется готовность каждого к обсуждению разных точек зрения, умение сравнивать их, принимать решение и делать выбор), записывают его в тетради в колонке «мнение группы» и готовят выступление для третьего этапа (уровень сложной кооперации).

В итоге каждая группа должна построить классификацию своих видов функций сначала в тетради, а затем на этапе сложной кооперации в общей схеме на доске. Для обсуждения и выработки общего мнения отводится 30 минут.

На этапе сложной кооперации представитель от группы за строго определенное время (5-7 минут) высказывает общее мнение группы о взаимосвязи единичных видов функций с общими и особенными, т.е. находит каждому из них «свое место» в общей системе понятий по теме «Функция».

Остальные участники лабораторно-практического занятия внимательно слушают выступление, сравнивая свое мнение с мнением группы, задают вопросы-суждения, соглашаются с предложенным вариантом схемы или возражают, дополняют ответ выступающего, если в этом есть необходимость, проводят анализ выступления. У представителя группы есть прямая заинтересованность отвечать на поставленные перед ним вопросы, так как от этого зависит общее количество полученных им баллов. Ответы на вопросы-суждения строятся в форме умозаключений.

Например, чтобы ответить на вопрос «Как доказать, что функция $y = 2x^2 + 5x - 2$ является квадратичной функцией?», необходимо построить дедуктивное умозаключение:

Целая рациональная функция, выраженная в виде полинома второй степени, является квадратичной функцией.

Функция $y = 2x^2 + 5x - 2$ — это целая рациональная функция, выраженная в виде полинома второй степени.

Функция $y = 2x^2 + 5x - 2$ является квадратичной функцией.

Для ответа на вопрос-суждение «В каком случае функция является возрастающей (убывающей)?» строится умозаключение по аналогии:

Если большему значению аргумента соответствует большее значение функции, то функция является возрастающей, а если большему значению аргумента соответствует меньшее значение функции, то функция — убывающая.

На этапе сложной кооперации в работу включаются арбитры, которые выполняют управленческую функцию труда, фиксируя и оценивая качество и количество дополнений, вопросов-суждений, возражений. Оценка работы групп фиксируется на экране активности в виде таблицы, в которой указывается количество баллов, набранное суммарно на всех этапах занятия [2, с. 107].

После того, как каждая группа выступила, и на доске появилась полная классификация понятия **функция**, слушатели производят само-

проверку и самооценку результатов работы на этапе индивидуального труда. По окончании лабораторно-практического занятия каждому слушателю выставляется оценка, согласно заявке на оценку, которая объявлялась в начале занятия. Поощрительные баллы выставляются группе и отдельным ее членам за активность, за оригинальность и скорость суждений.

Таким образом, в ходе занятия слушатели, с одной стороны, самостоятельно выводят систему понятий по теме «Функция», развивая при этом логические умения, т.е. умения оперировать с понятиями (определять понятия, делить, обобщать, ограничивать, составлять проблемные вопросы второго порядка, строить умозаключения), а с другой стороны, «проживают» такую организацию занятий, при которой формируются коммуникативные универсальные учебные действия. Необходимым условием для успешного проведения такого занятия является наличие у преподавателя, ведущего занятие, сборника понятий, который является основой выводных знаний [3, с. 74; 1, с. 74].

Данная форма организации учебных занятий позволяет педагогам в ходе курсовой подготовки приобретать не формальные, а реальные знания (так как они являются выводными), умения оперировать с понятиями, находить место каждого понятия в общей системе, видеть проявление общего в частном, абстрактного в конкретном, а также, освоив все формы и функции труда на лабораторно-практическом занятии, в дальнейшем организовать работу с учащимися на уроках, реализуя их диалектику.

Перенос полученных знаний на учебный процесс позволяет учителю не просто передавать учащимся тот объем знаний, который заложен в учебной программе, а формировать у них системные знания по предмету с одновременным развитием мышления и умений коммуникации, следовательно, формировать важ-

нейшую компетенцию личности – умение учиться, создавать благоприятные условия для личностного и познавательного развития учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глинкина Г.В., Зорина В.Л. Способ диалектического обучения. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний [Текст]: монография для работников образования, слушателей системы повышения квалификации, дополнительного и профессионального образования. – Красноярск: ККИПКППРО, 2010. – 232 с.
2. Еремеевская И.Д., Зорина В.Л. Способ диалектического обучения: послевузовская подготовка преподавателя к реализации межпредметных связей [Текст]: монография. – Красноярск, СибГТУ, 2005. – 205 с.
3. Зорина В.Л., Нургалиев В.С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения [Текст]: монография. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
4. Пат. №2396605 Российская Федерация, МПК G09B 19/00 (2006.01) Способ обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте [Текст] / Зорина В.Л., Еремеевская И.Д., Глинкина Г.В.; заявители и патентообладатели Зорина В.Л., Еремеевская И.Д., Глинкина Г.В. - №2008133068/12; заявл. 11.08.2008; опубл. 10.08.2010, Бюл. №22 - 19 с.
5. Удивительный мир диалектики. Способ диалектического обучения: проблемы, поиски, находки [Текст]: материалы Межрегионального фестиваля / под научной редакцией В.Л. Зориной. - Красноярск: ККИПКППРО, 2006. - 188 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

Об авторе

Митрухина Марина Алексеевна – методист, КГАОУД-ПО(ПК)С «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск.

ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФФЕСИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО

В.Ш. Набиев

На рубеже веков, в начале третьего тысячелетия своей истории, мировое общество пришло к пониманию необходимости развития идей непрерывного опережающего образования и создания на его основе полноценного процесса обеспечивающего все без исключения сферы деятельности государст-

ва, общества, личности. Состояние национальной образовательной системы, результаты образования, имеют сегодня поистине принципиальное значение, критический характер которых, угадывается в тесном переплетении экономических, политических и социальных аспектов.

Воспитание человека будущего в наше время – приоритетная задача, национальная стратегия возрождающейся России, имеющей далеко идущие планы, воплощенные в конкретные цели, призванные обеспечить выполнение перспективных задач становления истинно демократичного открытого общества основанного на гуманизме и миролюбии, обращенного к личности обладающей всей полнотой прав и свобод, гарантируемых государством.

Среди актуальных задач современной России следует, прежде всего, отметить необходимость решения проблем в социальной сфере, важность реализации комплекса мер направленных на улучшение демографической ситуации в стране, возрождение национальной и многонациональной культуры, подъем уровня общей воспитанности граждан, восстановление утраченной системы общечеловеческих ценностей, норм права и морали. Этот далеко не полный перечень не терпящих промедления задач, предполагает комплексный избирательный подход при рассмотрении всех сопутствующих факторов и обстоятельств. К решению проблем настоящего и будущего обращена обновленная реформой национальная образовательная система страны, призванная через воспитание, обучение и гармоничное развитие человека, формировать фундаментальные качества личности, удовлетворяющие новым современным требованиям и запросам общества, соответствующие реальным условиям, адекватные внешним воздействиям и вызовам непрерывно изменяющегося мира [4].

Отечественная система образования, в недалеком прошлом лучшая из лучших, благодаря доступности, фундаментальности, массовости, высокому качеству результатов на выходе, известная своими научными открытиями, долгие годы являлась передовым странам мира примером идеального образца для подражания. Вместе с тем, существенные изменения характера образования в направленности, целях и содержании, все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста [3].

Новые политические и экономические задачи, кризисные тенденции, ужесточение конкуренции на мировой арене, инициировали процессы консолидации стран, способствовали объединению позиций по многим вопросам, в том числе и в сфере образования. Процесс создания единого европейского пространства высшего образования (ЕПВО) был положен подписанием странами Европы в 1999 году Болонской декларации (Италия, Болонья), в которой нашли отражение основные цели, ведущие

к сопоставимости и гармонизации национальных образовательных систем.

Присоединение России к Болонскому процессу ознаменованное вступлением в организацию стран содружества, 18 сентября 2003 года в Берлине на третьей конференции министров образования Европы, на данный момент характеризуется активным участием – обсуждением вопросов, принятием совместных решений. Первоочередные задачи, определенные в декларации: введение общепонятных квалификаций; переход на двухступенчатую систему высшего образования; введение оценки трудоемкости деятельности обучающихся в терминах зачетных единиц/кредитов; повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников, административно-управленческого персонала и др.; обеспечение необходимого качества высшего образования посредством введения «системы качества»; взаимное признание квалификаций; обеспечение автономности вузов, уже нашли свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения. В настоящее время рассматривается вопрос о выполнении дополнительных требований Евросоюза: введение аспирантуры в общую систему высшего образования; ориентация образования на систему общеевропейских ценностей, повышение привлекательности, доступности, конкурентоспособности, реализация и развитие системы дополнительного образования – «обучение в течение жизни»; объединение усилий в образовательном и научно исследовательском пространстве.

Переоценка приоритетных целей образования в XXI веке состоит в том, что его результаты признаются значимыми уже не столько как показатель успешности учебного процесса, но как инструмент успешной деятельности за пределами системы образования. Происходящие изменения вызвали необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата, общим определением которого выступило понятие «компетенция/компетентность» [2].

Известно, что понятие «компетенция» произошло от латинского слова *competentia* (принадлежность по праву), которое означает «круг полномочий, прав и обязанностей, а также круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями или опытом», понятие «компетентность» произошло от другого латинского слова – *competens* (надлежащий, способный) имеет два значения: мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач; область

полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений [1, С.131].

Неоднозначность формулировок данных категорий является одной из причин неутраченных научных дискуссий по поводу того, каким должен быть компетентностный подход, каково истинное значение используемых понятий, каким образом основы теории следует применять на практике – все эти вопросы остаются предметом обсуждения, ждут окончательного решения.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в новой редакции, также является поводом для продолжения широких дискуссий-опросов с привлечением всех заинтересованных сторон-участников процесса обучения в вузе. Следует отдать должное разработчикам стандарта, которые приложили максимум усилий при выполнении заказа государства, были предприняты решительные шаги к созданию национальной системы образования, ориентированной на личность.

Среди множества положительных моментов, особого внимания заслуживает введение обязательного «прозрачного» контроля и учет результатов учебной деятельности обучающихся со стороны управленческого аппарата вуза, предоставление студентам самостоятельности в построении индивидуального образовательного маршрута за счет определения перечня дисциплин по выбору, корректировки содержания обучения и сроков освоения учебных программ. Повышение уровня самостоятельности студента и ответственности за свой выбор инициированы изменениями в структуре учебной деятельности. Впервые на самостоятельную работу обучающихся в системе бакалавриата выделяется время, соответствующее количеству часов аудиторных занятий.

Следует также отметить, что в новом стандарте, многообразие целей обучения расценивается как требование, выраженное через понятие «компетенция». Так, например, ФГОС ВПО по направлению «050100 Педагогическое образование» (квалификация (степень) бакалавр) определяет освоение общекультурных компетенций (ОК1–11), общепрофессиональных компетенций (ОПК1–6), профессиональных компетенций (ПК1–16), относящихся к области профессиональной деятельности: образованию, социальной сфере, культуре [6].

Существенным недостатком, ограничивающим возможности применения основ компетентностного подхода к обучению в вузе, необходимо считать отсутствие каких-либо конкретных предложений в отношении универсальных характеристик личности студента –

будущего специалиста, обеспечивающих постановку: активной гражданской позиции; позитивного отношения к окружающей действительности; системы общечеловеческих ценностей как основы личностных; мировоззрения созидателя, оценивающего себя и свою профессиональную деятельность с точки зрения полезности для общества и др.

Результаты научного исследования, отраженные в монографии, указывают на значимость и соотносимость деятельностных и личностных характеристик, выражающих сущность компетентности специалиста [4]. Рассмотрим, для примера, выделенные нами, компоненты личностной составляющей компетентности – «познавательная активность» и «профессиональное самосознание», относимые к фундаментальным интегративным характеристикам, которые опосредуют уровни специальных (специализированных, предметных) знаний, умений и навыков в области профессиональной деятельности.

Феномен надситуативной (познавательной) активности заключается в том, что человек свободно и ответственно ставит перед собой цели, избыточные по отношению к исходным требованиям ситуации, преодолевает внешние и внутренние ограничения-барьеры деятельности (А.В. Петровский). Познавательной активности отводится не последняя роль в формировании опыта, она считается весомым аргументом, обуславливающим творческую деятельность. Однако без средств осуществления такой деятельности, являющейся инструментальной основой активности, мотивация деятельности и целеполагание, не обеспечивают, сколько бы то ни было значимого результата. В качестве внутренней образующей действия совершаемого во внешнем плане, могут выступать деятельностные компоненты компетентности – специальные (предметные) знания, умения и навыки, что характеризует взаимообусловленность, связанность деятельностной и личностной составляющих компетентности друг с другом.

Познавательная активность студента вуза – это способность добиваться результата в процессе выполнения учебных задач посредством самостоятельного определения и постановки перед собой промежуточных целей, а также преодоления трудностей, связанных с их реализацией. Признаки познавательной активности имеют достаточно широкий и вариативный спектр, мотивации: к освоению опыта самостоятельной учебной деятельности, обусловленной педагогическими воздействиями и реализации поставленных преподавателем целей; к получению специальных знаний и других компонентов содержания обучения традиционными способами, самостоятельному целеполага-

нию на выполнение заданий наилучшим образом, реализации в точном соответствии с предъявляемыми требованиями; к получению специальных знаний и других компонентов содержания обучения различными (разнообразными) способами, осознанные стремления к постановке избыточных целей; к самообразованию, свободной и ответственной постановке избыточных целей, а также их реализации [4].

Человеческая способность идеального воспроизведения действительности в мышлении, субъективный образ объективного мира определяется как «сознание» [7]. В то же время, «сознание» может рассматриваться в качестве одной из сторон целеполагающей трудовой деятельности. Самосознание в педагогике определяется как «оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя чувствующего и мыслящего существа, как деятеля, имеющего убеждение в ценности собственной личности» [5, с. 251]. Это также осознание человеком своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе.

Самосознание имеет сложную структуру, проявляется от низшего уровня – самочувствие, до высшего уровня – самоотношение через самопознание, самоконтроль, саморегуляцию, самооценку. Профессиональное самосознание напрямую связывают с профессиональным самоопределением будущего специалиста, обозначая степень его самооценки в определенной профессии. Профессиональное самосознание студента вуза – это его оценка своего профессионального знания, профессионально-нравственного облика, профессиональной состоятельности как специалиста, осознающего личную автономность, способного ориентироваться в окружающей реальности, стремящегося к достижению «Я-идеала», самостоятельно определяющего направление своего дальнейшего развития [4].

Разработанные, на основе теории самоотношения (В. В. Столин), характеристики «профессионального самосознания», следует рассматривать в качестве ступеней последовательного развития личностной составляющей компетентности в процессе обучения: осознание необходимости вызывать у окружающих интереса к себе, различные формы проявления участия, заботы и поддержки – самочувствие; осознание личной успешности в выполнении

действий, определяемых условиями учебной и учебно-профессиональной деятельности, в сравнении себя с другими – самоорганизация; осознание собственного достоинства, обусловленного уровнем достижений и интегральным характером своих индивидуальных способностей – самооценка; осознание необходимости дальнейшего профессионально-личностного саморазвития – самоактуализация.

В зависимости от вида профессиональной деятельности состав компонентов личностной составляющей компетентности может быть различным. Так, например, для бакалавров педагогического вуза, психолого-педагогического направления, следует учитывать «стиль индивидуального общения», для направления подготовки «педагогическое образование» более значимым может оказаться компонент «творческие способности». Для обеспечения гарантий результата обученности студента педагогического вуза на выходе, следует исходить из необходимых и достаточных условий формирования фундаментальных характеристик личности в процессе обучения, определяющих качество высшего профессионального образования России в настоящем и будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь*. – М.: НМЦ, СПО, 1999. – 538 с.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня*. – 2003. – №5. – С.34–42.
3. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение правительства РФ от 29 декабря 2001 г. Бюллетень Мин. обр. РФ*. 2002. – №2 – С.3–31.
4. *Набиев В.Ш., Петухов М.А. Военно-специальная компетентность в контексте обучения и профессиональной деятельности: Монография*. – Ульяновск: Издательство «Вектор-С», 2009. – 216 с.
5. *Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.; авт.-сост. Л.В. Мардахаев*. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
6. *Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и Науки РФ*. – Режим доступа к сайту: <http://www.mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>
7. *Ширинов Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь. Под ред. Т.С. Буториной*. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 256 с.

Об авторе

Набиев Валерий Шарифьянович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.А. Обухова

Общепринятой целью современного обучения иностранным языкам в системе непрерывного языкового образования признано формирование коммуникативной компетенции. Очевидно, что для эффективного формирования данной компетенции у учащихся средней школы, сам учитель должен иметь необходимый и достаточный уровень её сформированности.

Что же такое коммуникативная компетенция? В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятюшневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2]. Хотя данное определение является достаточно развернутым, необходимо отметить, что в современной методике преподавания иностранного языка существует достаточно серьезный разброс мнений, что же включает в себя такое емкое понятие, как «коммуникативная компетенция». Согласно видному российскому исследователю В.В. Сафоновой данный термин следует рассматривать, как совокупность трёх составляющих: языковой, речевой и социокультурной [3]. Если первые две составляющие не вызывают никаких сомнений, то по поводу социокультурной компетенции в мировом, а также и в российском, научных кругах существует многочисленные разночтения, так как каждый автор вкладывает в него чисто авторское понимание, что никак не способствует объединению усилий в разработке эффективных подходов и методик формирования социокультурной компетенции в единой логике на различных ступенях языкового и профессионально-педагогического образования.

Социокультурная компетенция подразумевает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения. Формирование данной компетенции проводится в контексте диалога культур, способствует достижению межкультурного понимания

между людьми и становлению их толерантного отношения к инокультуре.

Следует отметить, что формирование социокультурной компетенции происходит не только в ходе изучения иностранного языка, а также на уровне междисциплинарных связей. Так в профессиональных стандартах педагогического образования в современной России традиционно выделяют следующие блоки дисциплин: общегуманитарный, естественнонаучный, предметный и специальный. Именно их взаимосвязь приводит к формированию профессионально компетентного педагога современной школы.

Проект «Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования (полная средняя и высшая школа)» [1], разработанный Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмуриян, предполагает оценку социокультурной компетенции современного учителя следует проводить в двух руслах, как в составе коммуникативной компетенции (см. табл. ниже), так и в рассмотрении и проверке таких профессионально-педагогических умений, как:

- планирование и организация учебного процесса;
- обеспечение контроля и оценивания;
- осуществление профессиональной рефлексии;
- требования к личностным характеристикам учителя (внешний вид, речевая манера, наблюдательность и непредвзятость и т.д.)

В чём же заключается ценность социокультурной компетенции для самого учителя? Кроме личного роста преподавателя, как высокоинтеллектуальной личности с достаточно обширным кругозором. Данная компетенция дает возможность отказаться от традиционных способов обучения, таких, как действие по готовым примерам, и перейти к проблемному или развивающему типу обучения.

• Ключевым моментом методической подготовки современного учителя является понимание того, что нет правильных или неправильных методических решений. Толерантность и другие составляющие социокультурной компетенции учителя должны последовательно и терпеливо формироваться в процессе его становления, для того, чтобы сам учитель мог осуществлять аналогичные действия в ходе собственной преподавательской деятельности.

Таблица 1

Компетенция	Учитель и учитель II категории	Учитель I категории	Учитель высшей категории
Социокультурная компетенция	Имеет достаточный уровень знаний о культуре родной страны и стран изучаемого языка, умеет рассказать о них / сравнить их на иностранном языке. Знает и соблюдает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи. Может допускать некоторые ошибки социолингвистического характера (лексические, грамматические и фонетические)	Хорошо знает не только культуру родной страны и стран изучаемого языка, но и обще-европейскую и мировую культуру. Легко находит общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития. В устном и письменном общении знает и соблюдает нормы, принятые в различных сферах общения, с учётом различной степени формальности. Практически не допускает ошибок социолингвистического характера.	Прекрасно знает мировую культуру, умеет анализировать опыт культурного развития разных стран во взаимодействии различных культур, а также проследить его отражение в языке той или иной страны. Не испытывает трудностей социолингвистического и социокультурного характера практически в любой сфере общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования (полная средняя и высшая школа) /* разработ. Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян. М.: Еврошкола, 2001 – 23 с.
2. *Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом.* – 1977. – № 6. – С.38.
3. *Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.* – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

4. *Солованова Е.Н., Апальков В.Г. Материалы курса «Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы»: лекции 5-8.* – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 52 с.

Об авторе

Обухова Анастасия Александровна - учитель английского языка, МОУ «Лицей», г. Арзамас, Нижегородская область.

ХАРАКТЕРИСТИКА НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Д.В. Семёнов

Развитие информатизации и расширение масштабов ее внедрения в образовательный процесс привело к возникновению в категориальном аппарате педагогической науки новых понятий, таких как, информатика и информационные технологии, педагогическая информатика и информационные технологии обучения, телекоммуникационные технологии, Интернет, информационно-педагогический продукт, программный комплекс и т.д. [16].

Предметом *информатики* как научной дисциплины выступает динамика информационных процессов в обществе и его социальных подсистемах на базе современной техники и технологий [6, с. 10].

Информационные технологии определяются как практическая часть научной области информатики, представляющую собой систему методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, систематизации, хранения, распространения, отображения, продуцирова-

ния и предоставления информации, расширяющую знания людей и развивающая их возможности по управлению техническими и социальными процессами для получения определённых, заведомо ожидаемых, результатов [15].

К программно-аппаратным средствам и устройствам современных информационных технологий относятся:

- ЭВМ, ПЭВМ;
- комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства архивного хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных ЭВМ;
- устройства для преобразования данных из графической или звуковой форм представления в цифровую и обратно;
- средства и устройства манипулирования аудио-визуальной информацией (на базе техно-

логии мультимедиа и «Виртуальная реальность»);

- современные средства связи;
- системы искусственного интеллекта;
- системы машинной графики, программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и пр.) и др. [15].

Поскольку всякое взаимодействие одной системы с другой связано с передачей информации, то информационные технологии присущи всем видам человеческой деятельности, в том числе и педагогической. Эта деятельность по своей сути является информационным взаимодействием педагога и учащихся, в ходе которого информация превращается в персонализированные знания и опыт последних. Информационные технологии обучения представляют собой, как и все остальные информационные технологии, совокупность средств и методов сбора, систематизации, хранения, распространения, отображения, продуцирования и предоставления информации [17]. Наряду с этим они являются способами информационного взаимодействия субъектов образовательного процесса, что и превращает их в технологии обучения [1, 12].

Создание и внедрение средств новых информационных технологий в образовательный процесс послужило мощным стимулом информатизации общего и профессионального образования, реорганизации процесса присвоения обучающимися знаний средствами обеспечения информационных процессов, разработки и применения соответствующих методов и форм обучения [4, 9, 14].

На стыке психологии, педагогики и информатики возникла новая отрасль педагогики - *педагогическая информатика*, разрабатывающая теоретические и технологические основы совершенствования образовательного процесса посредством создания новых информационных технологий обучения [2, с. 16]. Психология включается в этот комплекс как система знаний о закономерностях умственного развития человека, педагогика разрабатывает на их основе методы и принципы организации процесса обучения, информатика на основе этих законов, методов и принципов создает компьютерные обучающие программы, которые реализуются с помощью конкретных технических средств.

Новые информационные технологии обучения отличаются от ранее применяемых технологий *средой*, в которой она реализуется, и компонентами, которые она содержит [4, 5, 13].

- техническая среда (вид используемой техники);
- программная среда (набор программных средств);

- предметная среда (содержание предметной области знания);

- методическая среда.

А.Д. Иванников рассматривает новые информационные технологии в образовательном процессе как технологии обучения, которые базируются на применении электронных средств обработки информации и специальном программном, информационном и методическом обеспечении [5].

В.Я. Кикоть в качестве необходимых элементов новых информационных технологий обучения выделяет:

1) *содержание обучения* в виде учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекса задач, заданий и упражнений, обеспечивающих формирование профессиональных навыков и умений, приобретение первоначального опыта профессиональной деятельности. При этом аудио-, видео-, графическая, символьная, вербальная, текстовая и другая информация трансформируется в *информационно-педагогический продукт*, превращающийся затем в знания обучаемых;

2) собственно *технология обучения* в виде *программного комплекса*, обеспечивающего необходимое функционирование информационно-вычислительной техники (программы управления базами данных, обучающие программы, программы управления видеокomпьютерными, экспертными системами, системами мультимедиа, «виртуальная реальность» и др.);

3) *техничко-технологическую основу обучения* – информационно-вычислительные сети (распределение базы данных, экспертные и другие интеллектуальные системы, автоматизированные рабочие места участников образовательного процесса, объединенные телекоммуникационными каналами в компьютеризированный комплекс) [8].

Д.И. Матрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова [11, 58] к основным характеристикам новых информационных технологий обучения относят:

- «типы компьютерных обучающих систем (обучающие машины, обучение и тренировка, программированное обучение, интеллектуальное репетиторство, руководства и пользователи);
- используемые обучающие средства (ЛЮГО, обучение через открытия, микромиры, гипертекст, мультимедиа);
- инструментальные системы (программирование, текстовые процессоры, базы данных, авторские системы, инструменты группового обучения)».

Таким образом, существенным (обязательным) элементом новой информационной технологии обучения выступает компьютер, опо-

средующий информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Чтобы компьютер мог выполнять свои дидактические функции, необходимо наличие учебной информации (информационное обеспечение), программных средств, обеспечивающих преобразование этой информации (программное обеспечение), средств, методов и форм организации учебной деятельности по усвоению этой информации (методическое обеспечение). Совершенствование информационных технологий обусловлено включением в их содержание таких элементов как крупные банки данных, локальные сети, интеллектуальные компьютерные обучающие и экспертные системы, системы искусственного интеллекта, телекоммуникации и мультимедиа.

Выделяются три последовательных *уровня развития* информационных технологий обучения [7].

В начале применение компьютеров ограничивалось задачей превращения совокупности исходных данных в информацию, доступную для автоматизированного поиска, хранения и обработки и потенциально необходимую участникам образовательного процесса. Все составляющие системы накопления и использования информации реализуют информационную технологию первого уровня – ИТ *сберегающего* характера.

Создание крупных банков данных и локальных сетей, способных поддерживать и обогащать образовательный процесс ознаменовало формирование информационных технологий второго уровня – ИТ *рационализирующего* характера.

Использование телекоммуникаций и мультипликационного эффекта характеризует третий уровень информационных технологий – телекоммуникационных технологий *интегративного* характера. Неотъемлемой составной частью телекоммуникационных информационных технологий являются локальные и глобальные сети, которые позволяют получать оперативную информацию. Эти сети в сочетании с компьютерной технологией, обучающими программами и компакт-дисками, содержащими объемные мультимедиа ресурсы, которые трудно пересылать по сети, создают принципиально новую научно-образовательную информационную среду, объединяющую непосредственный учебный процесс, работу в библиотеке, в архиве, кинолекторий, проведение телеконференций, различных игр и т.д.

Базой телекоммуникационных технологий обучения является Интернет, предоставляющий обучаемым и преподавателям возможности использовать:

- удаленный доступ к базам данных и знаний для получения информации, необходимой для углубленного изучения учебных дисциплин;

- оперативный обмен научной и методической информацией между субъектами образовательного процесса (учебными заведениями, учебно-методическими центрами, отдельными преподавателями и обучаемыми);

- телеконференции в учебно-методических целях с одновременным участием обучаемых и преподавателей из различных регионов.

По мнению Г.К. Селевко новые информационные технологии обучения могут применяться в трех вариантах:

- 1) как «проникающая» технология, использующая компьютерное обучение по отдельным темам, разделам для решения отдельных дидактических задач;

- 2) как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в учебном процессе технологий;

- 3) как монотехнология, когда обучение, управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера [16].

Второй и третий варианты предполагают использование электронных учебников и учебных пособий, обеспечивающих условия для управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

С учетом решаемых дидактических задач выделяются следующие методические модели использования новых информационных технологий в учебном процессе:

- «модель изучения», предназначенная для изучения компьютера, программных интерфейсов. В данном случае происходит освоение инструмента, орудия труда. Эта модель имеет вспомогательное значение для реализации других моделей;

- «модель существования», ориентированная на использование программных сред, реализующих искусственные среды методом моделирования или создания виртуальной реальности;

- «модель управления собственной информацией». Обучаемый накапливает некоторые материалы, требующие особого внимания в смысле организации хранения, обновления и т.п.;

- «модель управления технологическим процессом», используемая при компьютеризированном управлении физическим или химическим процессом;

- «модель творчества» применяемая при решении задач, требующих нетривиального решения (творческого подхода);

- «модель общения», применяемая при реализации проектов взаимодействия между удаленными обучаемыми (или преподавателями);

- «модель просмотра» и «модель добывания информации», связанные с самостоятельным поиском материалов с использованием средств Internet, электронных энциклопедий и т.п.;

- «модель опосредованного взаимодействия», когда непосредственное общение с компьютером участников учебного процесса не требуется, хотя полученная информация и определяет учебную деятельность.

Применение информационных технологий в образовательном процессе вузов позволяет: совершенствовать механизмы управления системой образования в целом, деятельностью преподавателя и аудиторной и самостоятельной работой студентов; совершенствовать отбор содержания обучения, методику обучения посредством визуализации учебной информации и формализации знаний, контроля и оценки качества усвоения учебного материала, использования методов активного обучения и коллективных форм его организации; моделировать и изучать явления микро- и макромира, и ситуации профессиональной деятельности; придавать процессу обучения творческий характер и способствовать тем самым развитию познавательной активности [3, 7, 8, 13].

Перспективными направлениями применения информационных технологий в системе высшего профессионального образования являются [18]:

- 1) разработка и применение интеллектуальных обучающих систем, что предполагает использование баз данных, баз знаний, экспертно-обучающих систем, систем искусственного интеллекта;

- 2) разработка и применение системы гипермедиа, электронных книг;

- 3) совершенствование программных средств учебного назначения, автоматизированных обучающих систем;

- 4) разработка и использование средств телекоммуникаций (компьютерные сети, телефонная, телевизионная, спутниковая связь для обмена разнообразной информацией между пользователем и центральным информационным банком данных или между пользователями компьютеров, подключенных к одной из перечисленных выше линий связи).

Таким образом, обзор литературных данных позволил нам выделить существенные признаки новых информационных технологий, уровни их развития, варианты и модели их применения в образовательном процессе, педагогические эффекты их практической реализации и перспективные направления их дальнейшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борцов Ю.С. Новые информационные технологии обучения как социокультурный феномен. – Ростов н/Д, 1997. – 138 с.
2. Брановский Ю.С. Введение в педагогическую информатику. – Ставрополь: СГПУ, 1995. – 206 с.
3. Васильева И.Р. Развитие личностных качеств и компьютерное обучение: монография. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2002. – 215 с.
4. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. – Екатеринбург: Изд.-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 344 с.
5. Иванников А.Д. О программе «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001-2005гг.» // Высшее образование в России. – Вып. 1. – № 4. – С.83-86.
6. Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования. Проблемы методологии и теории / под общ. ред. В.А. Извозчикова. – СПб., 1996. – 110 с.
7. Информационные технологии и образование / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – 135 с.
8. Кикоть В.Я. Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей юридических вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.08. – СПб., 1998. – 410 с.
9. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. – М.: ГосНИИ системной интеграции, 1998.
10. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики : учебное пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 182 с.
11. Матрос Д.И., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 88 с.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пос. для студ. педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
13. Лечников А.Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. – Петродворец: ВВМУРЭ им. А.С. Попова, 1995. – 326 с.
14. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 116 с.
15. Роберт И.В. Современные информационные и коммуникационные технологии в системе среднего профессионального образования. Метод. Пособие. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 80 с.
16. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
17. Урсул А.Д. Информатизация общества. Введение в социальную информатику. – М, 1990. – 89 с.
18. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 гг.)».

Об авторе

Семенов Дмитрий Викторович – старший преподаватель, Чебоксарский филиал Нижегородской академии МВД России, г. Чебоксары, Чувашская Республика.

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И.В. Федосова

Динамизм и глобальный характер перемен, охвативший все сферы жизни нашего общества в начале третьего тысячелетия, вызвал значительные изменения в судьбах людей. Для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, человек должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменить её, изменяясь и развиваясь при этом сам. Активное деятельное начало, интегрирующее в себе и проявляющее собой потенциалы человека, вызывает пристальный интерес гуманитарных научных дисциплин, в первую очередь, философии, психологии, педагогики.

XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования». Высокий интеллектуальный и культурный уровень, профессиональная компетентность, интеллигентность, креативность и толерантность стали неотъемлемыми чертами личности, стремящейся реализовать свой потенциал в глобальном мире.

Развитие данных качеств наиболее плодотворно происходит в студенческие годы. Студенческая среда представляет собой огромный потенциал творческой интеллектуальной энергии, где наиболее четко просматриваются креативность, энергичность, социальная активность молодых людей. Студенчество – время личного и профессионального роста человека. Время, когда человек создает себя сам – сам принимает решения, учится быть свободным, находит пути достижения цели. Студент – человек, который набирается знаний, опыта, чтобы затем вести достойную жизнь, реализовывать себя ежедневно. Именно в студенческие годы формируется позиция человека: быть ведущим и самостоятельно принимать решения возникающих трудных жизненных ситуаций или быть ведомым и разрешать другим руководить собой.

Е.О. Липатова утверждает, что молодой человек, участвующий в жизни своего учебного заведения, обладает социальной активностью [1]. Ставя цели и задачи в учебной деятельности, он учится ставить их в жизни. Такой человек способен контролировать свои поступки и отвечать за них в любых ситуациях. Он понимает, что быть честным и справедливым необходимо для того, чтобы его работа была качественной и продуктивной. Он толерантен и гуманен по отношению к другим людям, так как

понимает, что каждый имеет право на свою точку зрения, каждый индивидуален в своей деятельности. Он плодотворно сотрудничает с другими людьми, так как знает, что в коллективе идеи и мысли приобретают многогранность и вариативность. Он современен, всегда в курсе всех событий и новых веяний. Он оптимистичен в своей деятельности, так как понимает, что лишь позитивный настрой поможет достичь любой цели.

Ушедшие в прошлое старые формы организации досуга молодежи и изменившаяся социально-политическая, экономическая обстановка в стране потребовали новых подходов и методов активизации молодежи. Именно поэтому появление новых форм вовлечения молодых людей в социально-значимую деятельность призвано способствовать формированию и совершенствованию активного, ответственного, инициативного человека.

Как известно, наиболее успешно усваивают и активно воспроизводят общественный опыт, адаптируются и реализовывают себя в обществе личности активные, динамичные, с хорошо развитыми коммуникативными навыками, ответственно относящиеся к любой деятельности, своим эмоциям и поведению. Такие люди в большей степени ориентированы на приобретение необходимых для жизни знаний, умений, навыков и привычек. По нашему мнению, волонтерское движение – это одна из форм работы, которая направлена на развитие именно такой уникальной личности.

Волонтерские организации в России в большинстве своем ориентированы на молодежь, не обремененную многочисленными семейными и трудовыми обязательствами, поэтому организации чаще всего организуются при вузах. Нередко их деятельность совпадает с основным вектором обучения студентов, и будущие педагоги бескорыстно применяют полученные знания на практике.

Волонтерство – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности, причем денежное вознаграждение не является главным мотивом, а зачастую и вовсе отсутствует. Добровольческие инициативы распространяются

почти на любую сферу человеческой деятельности.

Сегодня волонтерство, как признанная в мире общественная ценность и, одновременно, уникальная система знаний и технологий в сфере развития человеческих ресурсов, выступает важнейшим инструментом реализации общественной инициативы, социальной консолидации общества с целью повышения эффективности социальной политики и достижения благополучия населения. Таким образом, волонтеры имеют возможность самореализовываться, проявлять свою социальную активность, получая при этом признание своих способностей, чувство самоуважения и удовлетворения достигнутым.

Характеризуя современное волонтерство, можно отметить ряд его ярких признаков. Во-первых, это движение молодых [3]. Более 2/3 его сторонников – молодежь в возрасте от 14 до 30 лет, при этом подавляющее большинство составляют старшеклассники и студенты как наиболее социально активные группы молодежи. Столь высокий интерес к волонтерской деятельности ученые связывают с особенностями возрастного развития. Для молодежи на первое место выходит решение социально-психологических задач, связанных со становлением самосознания личности, её самоопределения в жизни (актуальной и на перспективу), самоутверждения в актуальных сферах жизнедеятельности. Волонтерская деятельность создает необходимые условия и дает возможность реализации этих целей.

Во-вторых, современную волонтерскую деятельность можно рассматривать как пространство социальных и профессиональных проб (Е.В. Богданова, В.Л. Симанович, О.В. Решетников). В процессе волонтерской деятельности молодые люди осваивают способы социального и профессионального поведения, новые социальные роли, а также социальные и профессиональные виды деятельности. Складывающиеся ситуации заставляют человека проявлять определенные качества и способности, он имеет возможность проявить себя, а также оценить себя и результаты своей работы [2].

В-третьих, волонтерство рассматривают как возможность самопомощи (Е.В. Богданова, Е.С. Штромбергер). Помощь и решение проблем других людей позволяют волонтеру опосредованно решать собственные проблемы, т.е. волонтерство значимо не только для людей, нуждающихся в помощи, но и для самих волонтеров. Выполняя общественно значимую работу в свободное время, человек тем самым получает новые знания, расширяет свой опыт, развивает коммуникативную культуру, чувствует себя нужным. Полученный опыт служит потом по-

ложительным фактором для социальной карьеры и профессионального роста.

Традиционно основными мотивами для участия в добровольческих движениях принято считать следующие:

- желание помогать другим людям;
- способ самореализации и возможность быть социально полезным обществу;
- способ приобрести единомышленников и интересно провести досуг;
- желание участвовать в деятельности, приносящей радость и удовлетворение – творческая самореализация;
- развитие социальных навыков.

Осознание данных мотивов является основополагающим фактором при планировании и реализации программ волонтерской деятельности.

Хотя работа добровольца является безвозмездной, она не менее ответственная и нужная, чем работа оплачиваемого специалиста. Поэтому хорошими волонтерами сразу могут быть далеко не все. И в этой сфере деятельности необходимы определенные знания и умения - помогать нужно правильно.

Работая над различными проектами, волонтеры могут попробовать себя в новом деле, почувствовать удовлетворение от интересной работы, получить признание других людей, новый опыт и навыки, обрести чувство уверенности в себе, получить возможность найти работу, продемонстрировать свою активную жизненную позицию. И, что не менее важно, познакомиться с интересными людьми, единомышленниками, создавать и претворять в жизнь социально-значимые проекты, участвовать в различных тренингах и семинарах, перенимать добровольческий опыт других подобных объединений.

Однако в организации добровольческой деятельности возникают определенные трудности. Студентам, в силу своих возрастных особенностей, как правило, не хватает знаний и подготовки при оказании безвозмездной помощи, что на практике нередко приводит к проблемам различного характера. Волонтеры попадают в ситуации, где необходимы не только сострадание и милость, но и целенаправленная помощь по разрешению трудных жизненных ситуаций. Для этого необходимо владеть социальными, психологическими, юридическими знаниями.

В связи с этим существует необходимость в создании и реализации специальной образовательной программы для волонтеров, целью которой может стать, с одной стороны, формирование нравственно-этических основ милосердия у молодого поколения, а с другой – вооружение специфическими практическими знаниями, умениями социальной работы, которые

позволят оказывать помощь нуждающимся более эффективно и профессионально.

К сожалению, имеющаяся сегодня система обучения волонтеров страдает рядом недостатков. Один из них – наукообразность, которая формирует довольно общие представления о социальной помощи и поддержке и не дает конкретных практических навыков по уходу, сопровождению, поддержке людей в различных жизненных ситуациях.

По нашему мнению, специальная образовательная программа для волонтеров по своей сути должна быть практикоориентированной и включать различные формы, способы обучения. Это и работа мастер-классов, позволяющих перенимать опыт лучших, и тренинговые занятия, где волонтеры обучаются социотерапевтическим, психологическим, педагогическим методам и способам разрешения конкретных жизненных проблем человека, и дискуссии, позволяющие совместно осуществлять поиск ответов на те вопросы, которые встречаются в практике волонтера, это и игровые формы, клубные встречи и т.д.

Реализаторами таких программ могут стать:

- опытные практические социальные работники, которые непосредственно занимаются профессиональной социальной работой;
- специалисты, которые исследуют как теоретические, так и практические проблемы социальной педагогики;
- руководители, сотрудники общественных объединений;
- студенты старших курсов вузов, где осуществляется подготовка специалистов социальной педагогики, социальной работы.

Именно для создания и реализации специальной образовательной программы для волонтеров в сентябре 2009 года педагогическим институтом Восточно-Сибирской государственной академии образования был организован Центр молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!», который представляет собой добровольное консолидированное объединение учащейся молодежи института (студентов и магистрантов), включенной в социально-значимую деятельность.

Деятельность Центра направлена на сотрудничество с социальными центрами и службами по вопросам организации и проведения социально-значимых мероприятий, пропаганду волонтерского движения института в студенческой среде через средства массовой информации, консультирование инициативных студентов в процессе подготовки и реализации их собственных проектов, взаимодействие с государственными органами и общественными и коммерческими организациями, заинтересованными в осуществлении деятельности волон-

терского движения, а основная задача заключается в формировании у будущих педагогов социальной активности, развитии творческого мышления, становлении активной жизненной позиции.

Центр призван обеспечить методической и организационной поддержкой студентов, стремящихся реализовать свои социально-значимые идеи и проекты. Участие в работе Центра может студентам:

- более грамотно сформулировать и четко оформить свои проектные предложения;
- подготовить к защите социально-значимые проекты;
- знакомиться с другими студенческими проектами и принимать в них участие;
- достойно представлять социально-значимые проекты на городском и областном уровне;
- устанавливать прямые контакты с авторами интересных для них проектов.

Цель деятельности Центра состоит в создании эффективной системы обучения и организации волонтерской деятельности учащейся молодежи.

В рамках деятельности Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!»:

- проводятся тренинги для волонтеров по вопросам конструктивного решения жизненных проблем, развития коммуникативных способностей, личностного роста, навыков умелой самопрезентации и эффективного группового взаимодействия;
- реализуется диагностика, направленная на исследование поведенческих стратегий преодоления жизненных проблем, защитных механизмов личности, locus-контроля, а также изучение социальной активности будущих педагогов;
- разрабатываются и проводятся обучающие семинары и мастер-классы;
- реализуются социально-значимые добровольческие проекты, направленные на различные целевые группы.

На сегодняшний день Центр реализует следующие проекты: «Веселая переменка», «Выходной для учителя». Наш Центр приветствует любые инициативы и идеи, цели которых соответствуют его принципам.

Волонтеры Центра – это сплоченная команда единомышленников, объединенная общими идеями, принципами и интересами добровольчества. Руководствуясь ими, волонтеры не только приносят пользу обществу, делают мир вокруг себя лучше, но и получают возможности для личностного роста, бесценный опыт, знания, связи, новые перспективы.

Приведем основные принципы, которыми руководствуются волонтеры, объединенные Центром «Добровольный выбор!»: взаимопонимание в коллективе, честность, порядочность, целеустремленность, ответственность, взаимовыручка, дружелюбие, благожелательное отношение к окружающим, единая система моральных ценностей, стремление к развитию и желание отдавать.

Результатом внедрения образовательной программы для волонтеров станет подготовленность студентов к волонтерской работе по различным направлениям, сформированность нравственно-этических норм и ценностей, необходимых для добровольческой деятельности, а также закрепление теоретических знаний и получение практических навыков добровольческой деятельности в студенческие годы.

Психологи и педагоги утверждают: у молодежи много энергии, а куда ее направить – зачастую самим молодым неизвестно, и вот тут волонтерство – отличный выход. К тому же именно бескорыстная помощь другим людям, обществу показывает все лучшее в нас, формирует характер. Для многих волонтеров добровольческое движение – это уникальный опыт, который стал основой их личностного, профессионального и карьерного роста. Кроме того, это хорошая возможность расширить горизонты своей деятельности, заниматься тем, что выходит за рамки прямых обязанностей. Волонтерство является важным видом формирования личности молодого человека, отличающегося готовностью принимать участие в социально ценных проектах. Участие в волонтерской дея-

тельности любого направления активизирует мотивацию гражданского сознания у молодежи, способствует формированию навыков социального сотрудничества, милосердия, творческого отношения к выполняемой работе. Создавая специальные условия для развития волонтерского движения на основе осознанной мотивации участия в нем, мы достигаем повышения у студентов уровня социальной активности, расширения возможностей их успешной самореализации.

Таким образом, волонтерское движение – это значимый педагогический инструмент, позволяющий развивать гуманистические ценности учащейся молодежи, формировать активную жизненную позицию будущих педагогов, расширять имеющийся социальный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Липатова Е.О. Студенческое самоуправление и профессиональное становление студентов // Мы строим свое будущее сами: развитие студенческого самоуправления в вузе и сузуе. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург, Ур-ГПУ, 2009. – С.243-245.
2. Решетников О.В. Организация добровольческой деятельности. – М.: Фонд содействия образованию XXI века, 2005. – 112 с.
3. Слабжанин Н.Ю. Мозаика российского добровольчества: Факты, ресурсы, мнения. – Ростов н/Д: Старые русские, 2003. – 191 с.

Об авторе

Федосова Ирина Валерьяновна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», г. Иркутск.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Н.В. Галиева

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Сфера духовно-практической деятельности родителей, воспитательный потенциал семьи формируют у детей определенные качества, дающие возможность понять все, что происходит вокруг ребенка. Создание духовной, эмоциональной основы личности и есть цель, смысл семейного воспитания.

В настоящее время стратегия поведения большинства российских семей – стремление к выживанию. Снижается воспитательный потенциал семьи, ее роль в социализации детей. Неблагополучие, бедность, высокий уровень занятости родителей, неблагоприятная психологическая атмосфера пагубно влияют на воспитание детей, их нравственное и физическое развитие.

Проблема формирования эффективного взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения, является одной из актуальных при организации коррекционно-развивающей и лечебно-восстановительной работы в компенсирующем детском саду [1].

У большинства детей с нарушениями зрения нарушены структура чувственного познания, различные виды перцептивных действий, гностические процессы. Восприятие окружающей действительности у них отличается замедленностью, сужением поля зрения, снижением наблюдательности. Характерными особенностями представлений являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Современные родители детей, имеющих зрительную депривацию, часто обращаются за помощью к педагогам и психологам с различными жалобами на общие и специфические проблемы в воспитании. Жалобы взрослых в основе имеют одну общую причину: неблагополучие в детско-родительских отношениях.

Большинство родителей не всегда могут понять своего ребенка, а особенно причины его «плохого» поведения. Многие испытывают трудности в общении, не видят необходимости организовывать совместный досуг, в семьях отсутствует эмоциональный контакт. В поведении детей возникают враждебные, демонстративные тенденции, тревожность, капризы, упрямство, отказ от требований взрослых, все это – последствия травмы чувственной сферы.

Предупреждая негативное поведение ребенка, отрицательные черты его характера, родители должны понимать, что они являются следствием физического и психического здоровья. Причины возникновения поведенческих реакций могут не осознаваться взрослыми, а желание исправить поведение малыша, не понимая его причин, приводит к раздражению, чувству беспомощности. Родители нуждаются в психолого-педагогической помощи при разрешении имеющихся проблем, мешающих эффективному взаимодействию с детьми и построению эмоционально-комфортных детско-родительских отношений. А для этого необходимо устанавливать взаимопонимание между ребенком и взрослым. Родителям следует заботиться о формировании у ребенка позитивного образа своего «Я», основанного на адекватных представлениях о своих качествах и возможностях. При этом взрослые должны помочь ребенку увидеть свои достоинства, а также тактично указать на недостатки и помочь исправить их [3].

Чем меньше ребенок, тем значимее для него непосредственное обнаружение родительской любви. На протяжении всего дошкольного детства ребенок не перестает нуждаться в постоянном подкреплении этой уверенности в любви со стороны родителей. К сожалению, родители не всегда понимают, насколько важно не просто любить своих детей, но и уметь показать им свое отношение и чувства. Бывает так, что любят не ребенка, а свои чувства к нему. Это зна-

чит, что любят самого себя, отраженного в ребенке, свои замыслы, пристрастия, в которые включен ребенок.

Тип отношений между родителями и ребенком влияет на психологическое развитие ребенка. Занимаемая родителями позиция, отношение к ребенку в семье, во многом определяют весь ход его психологического развития, формирующиеся у малыша способности и черты характера. Вследствие бесед, наблюдений за отношениями в семьях воспитанников мы выявили некоторые причины возникновения трудностей общения у детей с родителями и окружающими, а именно: определенные условия раннего воспитания слабовидящего ребенка в семье; уровень готовности ребенка к участию в различных видах деятельности; замкнутость и однообразие круга общения в семье; отсутствие мотивов общения, как следствие депрессивного психического состояния; характер самой личности ребенка.

Работу по оказанию практической помощи родителям мы начинали с индивидуальных бесед, так как они способствуют возникновению доверительных отношений с педагогом. Во время бесед выясняли, как родители могут выделить положительное в образе ребенка. Сосредоточившись на негативных проявлениях, а также на своих переживаниях по поводу болезни ребенка, родители часто упускают положительные черты его личности, не могут оценить возможности его развития, не получают радости от общения.

Важен обмен ситуативной информацией, связанной с поведением и обучением ребенка в саду и дома («чем занимался», «как спал», «как кушал», «конфликты со сверстниками», «успехи и проблемы», «какие проводятся занятия, лечебные процедуры»). Здесь же возможно обозначить перспективы развития и обучения детей. Степень заинтересованности семьи в развитии и воспитании ребенка выясняется через организационную информацию («подготовить выставку», «принести что-то из дома», «оказать необходимую помощь группе»).

Практика показывает, что всем родителям детей дошкольного возраста с нарушением зрения нужна помощь специалистов, направленная на повышение их педагогической культуры. Под педагогической культурой понимается такой уровень педагогической подготовленности родителей, который позволяет им сделать семейное воспитание процессом целенаправленным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка в единстве с детским учреждением. Педагогическая культура предполагает наличие у родителей определенных педагогических умений для осуществления правильного воспитания, положительное, инициа-

тивное отношение к развитию, обучению ребенка, охране и коррекции зрения.

На наш взгляд, эффективное взаимодействие с родителями по этому направлению необходимо организовывать в практической деятельности на семинарах-практикумах, при выпуске газет, самодельных книг, в процессе участия в смотрях-конкурсах, выставках, культурно-развлекательных мероприятиях, организации индивидуальных проектов. Эффективно использование методов проблемных вопросов, педагогических ситуаций, активизирующих мышление и практическую деятельность родителей, заставляющих их анализировать как поступки ребенка, так и свои воспитательные и коррекционно-развивающие воздействия. Использование семинаров-практикумов «Азбука общения» способствует развитию у родителей рефлексии собственных воспитательных приемов. Обсуждение разных точек зрения по вопросу: «Как показать свою любовь к ребенку?», настраивает родителей на размышления о типе родительской любви. Решение проблемных задач семейного воспитания побуждает к поиску наиболее подходящей формы поведения, упражняет в логичности и доказательности рассуждений, развивает чувство педагогического такта. Обращение к опыту родителей активизирует их потребность анализировать собственные удачи и просчеты, соотносить их с приемами и способами воспитания, используемыми в аналогичных ситуациях другими родителями.

Изучение семейных традиций, укрепляющих семейные отношения, создающих положительный микроклимат и эмоциональное благополучие, организуется через совместные проекты. В проекте «Книга о моей семье» изготавливается книга с рассказами детей о своей семье (записанных родителями) и рисунки членов семьи. Такое творчество активизирует и обогащает воспитательные умения родителей, их опыт взаимоотношений с ребенком, поддерживает уверенность в собственных педагогических возможностях.

Проект «Семейный альбом» способствует формированию понятия о системе родства, о связях поколений, семейственности, значимости ребенка. В семейном альбоме помещаются фотографии детей от рождения до настоящего времени, родителей, бабушек, дедушек с небольшими аннотациями к снимкам. В центре альбома – генеалогическое древо, составленное родителями и детьми. Дети приносят свои альбомы в детский сад, рассматривают, рассказывают о своих родственниках, делятся друг с другом воспоминаниями.

Вместе с родителями рассматриваются различные семейные традиции, приводятся примеры, такие, как семейные концерты. Дети по-

казывают для родителей представления, которые могут использоваться для домашних инсценировок.

Знакомство с образовательной программой детского сада и коррекционно-развивающим процессом проходит в течение всего учебного года. Родители становятся непосредственными участниками жизнедеятельности в детском саду. Полученные знания, умения и навыки родители используют при организации домашних игр рекомендованных педагогами. Игры и задания подбираются для всех детей индивидуально, в зависимости от зрительного диагноза и психофизических особенностей ребенка [2].

Взаимодействие ребенка с членами семьи отражается при выпуске совместных газет с фотографиями: «Вот как я умею» (оформляется родителями и детьми), «Как мы в садике живем» (оформляется педагогами и детьми). Родители привлекаются к деятельности в группе: помогают в организации и проведении экскурсий (в библиотеку, по городу, в школу), праздников («Новый год», «Выпускной» и т.д.), помогают украшать и обустроить групповое помещение, участок для прогулок на улице, изготавливают пособия к занятиям, создают вместе с детьми коллекции значков, камней.

В группе организуется стендовая информация о мероприятиях детского сада, режиме дня, расписании занятий, графике лечения, особенностях воспитания и обучения детей с нарушением зрения. Выпускаются краткие красочные памятки, которые родители могут взять с собой «Как заучивать наизусть стихотворения с детьми?», «Дети и телевизор», «Ребенок с нарушением зрения. Как ему помочь?»

Для самостоятельного изучения проблем, поиска выхода из трудных педагогических ситуаций в группе создается библиотека интересных книг, статей, которыми родители пользуются. Это обмен двусторонний – они, в свою очередь, предлагают и приносят свои книги, интересующие педагогов и детей. При подборе книг используются рекомендации учителя-

дефектолога, педагога-психолога, врача-офтальмолога. Поощряется приход родителей в группу и игры с детьми, где проявляется творчество взрослых, это повышает значимость и авторитет родителей у ребенка.

Нестандартные формы взаимодействия детского сада и семьи, такие, как семейные проекты, выпуски газет, презентации семейного опыта способствуют положительному подкреплению сильных сторон взрослых, одобрению и признанию того, что они хорошо делают свое дело, так как даже опытные родители нуждаются в подтверждении их уникального вклада в развитие ребенка.

Позиция родителей в воспитании и развитии ребенка с нарушением зрения становится более гибкой, они начинают ценить значимость общения и проведения совместного культурно-развлекательного и познавательного досуга. Улучшаются детско-родительские отношения, создается общность интересов, обеспечивается положительное эмоциональное самочувствие ребенка в семье.

Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с нарушением зрения, осуществляется с учетом современных тенденций развития общества, изменения взгляда родителей на воспитание детей, необходимости педагогического просвещения взрослых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Опыт организации ранней помощи слабовидящим детям / Пособие. – Нижний Новгород: ООО Издательство «Пламя», 2010. – 116 с.
2. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006. – 72 с.
3. Феоктисова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

Об авторе

Галиева Надежда Викторовна – воспитатель высшей категории, МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77» г. Череповец, Вологодская область.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА

С.Б. Калининская

В настоящее время приоритетной целью педагогики является воспитание гармоничной, полноценной и всесторонне развитой личности. По мнению известных

исследователей К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, Н.Н. Поддьякова, Д.Б. Эльконина и др., достижение этой цели невозможно, если воспитатель в полной мере

не может раскрыть внутренний потенциал ребенка, предоставляя ему условия для самостоятельной созидательной деятельности, а также свободного, осознанного выбора.

Занятия, которые проводятся в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), при ориентированности на личность ребенка сохраняют, тем не менее, свою регламентированность и обязательность, что приводит к подавлению внутренней свободы и самостоятельности воспитанников. Формой работы, в которой можно успешно создавать условия для воспитания самостоятельности детей, является кружок, так как в нем дошкольнику предоставляется свобода выбора как деятельности, так и педагога. Атмосфера кружка отличается от обучающих занятий неформальностью, раскрепощенностью и направленностью на склонности и индивидуальные потребности маленького человека.

Кружок определяется как объединение группы лиц с общими интересами для постоянных совместных занятий, решения предметно-практических задач, направленных на формирование знаний, умений и навыков по конкретному профилю деятельности [3, с. 80]. Главная задача кружка – это выбор ребенком занятия по душе, а также создание условий для разумного досуга, и, самое главное, для развития личности дошкольника [3, с. 9].

Кружковое объединение, наряду с образовательной выполняет и культурно-досуговую функцию. В ее основе лежит постулат о том, что в свободном общении людей образовательное значение имеет не то общение, которое происходит на почве общего отдыха и развлечений, а то, которое имеет место на почве общего дела [3].

Кружок – наиболее традиционная форма детского объединения в учреждении дополнительного образования. Этот вид образования исторически сложился как специфическая часть системы непрерывного образования, обеспечивающая развитие ребенка в его свободное время. На современном этапе дополнительное образование успешно реализуется не только в учреждении дополнительного образования, но и в детском саду, школе, профессиональном училище [3, с. 14]. По отношению к общей системе образования дополнительное образование является подсистемой, так как его содержание интегрировано в рамках единых образовательных программ [2].

Дополнительное образование в детском саду реализуется через его учебно-воспитательную функцию [3, с. 18]. Обучение традиционно предполагает формирование у детей знаний, умений и навыков, новых понятий и способов действия, системы научных и специальных знаний. Особенностью дополнительной образова-

тельной программы является то, что она не может повторять основную программу обучения и воспитания, реализуемую в ДОУ. Обучающее предназначение дополнительной образовательной программы состоит в том, чтобы дополнять, углублять представления, которые дети получают в дошкольном учреждении, а также давать новые знания. Кроме общеобразовательных фактов и законов, в дошкольном образовании важны прикладные знания, творческие умения, мастерство, культура, техника исполнения изделия и т.д. [3, с. 18].

Основные цели программы кружковой работы могут быть определены следующим образом:

- удовлетворение постоянно изменяющихся потребностей и запросов детей;
- создание возможностей для творческого развития детей;
- приобщение детей к культурным ценностям [1, с. 117].

Конкретизация цели в тексте программы проходит через определение задач кружковой работы – путей достижения цели.

Основные задачи кружковой работы могут быть представлены так:

- познавательная задача (развитие познавательного интереса, включенность в познавательную деятельность);
- развивающая задача (развитие личностного самообразования: активности, самостоятельности, общения);
- мотивационная задача (создание комфортной обстановки, атмосферы доброжелательности, сотрудничества, включения в активную деятельность, ситуацию успеха);
- социально-педагогическая задача (формирование общественной активности, реализация в социуме и др.);
- обучающая задача (формирование специальных знаний, умений, удовлетворение образовательных потребностей);
- эстетическая задача (формирование аккуратности, опрятности, культуры поведения, умения ценить красоту и др.);
- оздоровительная задача (формирование здорового образа жизни) [3, с. 117].

Количество задач, соответствующих содержанию и методам предлагаемой деятельности кружка, диктуется необходимостью для осуществления задуманного [3, с. 118].

Содержание деятельности кружка определяется педагогом с учетом примерных учебных планов и программ, рекомендованных государственными органами управления образования [4]. Педагогические работники могут разрабатывать авторские программы, утверждаемые педагогическим (методическим) советом учреждения. Занятия в кружке могут проводиться

по программам одной тематической направленности или комплексным интегрированным программам [4].

Численный состав кружкового объединения, продолжительность занятий в нем определяются уставом учреждения и требованиями санитарно-гигиенических норм. Занятия проводятся по группам, индивидуально или всем составом кружка. Каждый ребенок имеет право заниматься в нескольких кружковых объединениях, менять их.

Расписание занятий составляется для создания наиболее благоприятного режима труда и отдыха детей администрацией учреждения по представлению педагогических работников с учетом пожеланий родителей, возрастных особенностей детей дошкольного возраста и установленных санитарно-гигиенических норм [4]. В работе кружка вместе с детьми могут принимать участие родители, при наличии условий и согласия руководителя ДОУ.

Занятия по дополнительному образованию (студии, кружки, секции и т.п.) для детей дошкольного возраста недопустимо проводить за счет времени, отведенного на прогулку и дневной сон.

Их проводят:

- для детей четвертого года жизни – не чаще одного раза в неделю продолжительностью не более 15 минут;

- для детей пятого и шестого года жизни – не чаще двух раз в неделю продолжительностью не более 25 минут;

- для детей седьмого года жизни – не чаще трех раз в неделю продолжительностью не более 30 минут.

По своей специфике образовательный процесс в кружковом объединении имеет развивающий характер, направлен на раскрытие природных задатков детей, реализацию их интересов и способностей [1, с. 119]. Отсюда вытекают отличительные особенности кружковой деятельности от типичных занятий в общеобразовательных учреждениях [3, с. 15]:

1. Необходимым условием организации кружка является свобода выбора ребенком вида деятельности, педагога, обучающей программы, наличие возможности менять их (т.е. полная добровольность посещения того или иного кружкового объединения). Отсутствие заорганизованности, жесткой регламентации детской деятельности. Ребенок выбирает занятие по интересу, занятие, в котором он способен достичь успеха и которое, возможно, повлияет на его дальнейший жизненный выбор. В общеобразовательных учреждениях (ДОУ, школы и т.п.) посещение занятий строго обязательное, детская деятельность организована и регламентирована.

2. Главным организующим началом в кружке является не занятие или урок, а творчество в различных его проявлениях. Здесь наряду с теоретическими занятиями большое место занимают коллективная или индивидуальная творческая деятельность, самостоятельная работа, экскурсии, экспедиции, выставки и пр. Результатом деятельности ребенка не могут быть только знания, умения и навыки, но чаще всего воплощение этих знаний в реальный продукт детской деятельности – игрушку, техническую модель, сыгранную роль и т.п. Все это позволяет рано выявить творческую одаренность ребенка, обеспечивает углубленное изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческой продуктивной деятельности детей.

3. Кружковая работа больше, чем учебное занятие, реализует личностно-ориентированный подход. В основе построения образовательного процесса лежит уровень развития ребенка, его личные интересы и достижения; расписание занятий составляется с учетом интересов и возможностей детей; продолжительность занятий устанавливается исходя из образовательных задач, психофизической целесообразности, санитарно-гигиенических норм. Кроме того, есть возможность индивидуальной работы с детьми. Стиль взаимоотношений между педагогом и детьми в кружковом объединении более свободен, демократичен и доброжелателен по сравнению с организованным занятием [3, с. 17]. Обстановка в кружке раскрепощенная, располагающая к свободному общению между детьми и педагогом.

Приступая к работе над программой кружка, необходимо придерживаться следующего алгоритма:

- определить вид проектируемой программы (образовательная область, предмет);

- установить цели, ради которых вводится новая программа кружка;

- выявить задачи, позволяющие реализовать установленную цель;

- определить элементы содержания, необходимые для новой программы;

- определить знания, умения и навыки, которыми должны овладеть дети в ходе деятельности кружка;

- определить средства, методы и формы обучения, которые будут использоваться при обучении детей;

- составить список необходимой литературы [1, с. 121].

Итак, кружок является одной из форм детского объединения в учреждениях дополнительного образования, основные принципы организации которого переносятся в деятельность дошкольных образовательных учреждений.

Главная задача кружковой работы – образовательная, направленная на развитие личности ребенка и, особенно, на развитие его способностей. Обучающее значение деятельности кружка состоит в дополнении, углублении знаний и умений детей по какому-либо основному учебному предмету. Работа кружка должна подчиняться выполнению определенной программы с определенными целями, задачами и содержанием, направленными на определенный результат (то есть свой качественный стандарт усвоения материала). Вся деятельность кружка, в свою очередь, регламентирована нормативно-правовой базой образовательного учреждения.

Кружковая работа имеет ряд отличий от учебных занятий в детском саду: ребенку предлагается свобода выбора деятельности, воспитателя или педагога дополнительного образования, обучающей программы; отсутствует организованность, строгая регламентация учебно-воспитательного процесса; для кружка характерна неформальная обстановка, более раскрепощенная и свободная, чем на занятиях, способствующая установлению более довери-

тельных взаимоотношений между педагогом, детьми и родителями, а также осуществлению личностно-ориентированного подхода при воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буйлова Л.Н., Кочнева С.Л. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2002. – 132 с.
3. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 256 с.
4. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей. От 07.03.1995. № 233 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 22.02.1997 N 212, от 08.08.2003 N 470, от 01.02.2005 N 49, от 07.12.2006 N 752, от 10.03.2009 N 216) // КонсультантПлюс. ВерсияПроф [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – [М., 2010].

Об авторе

Калинковская Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», г. Владимир.

ВОЛШЕБНЫЙ МИР ИСКУССТВА

«...собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей»
(К. Орф, немецкий педагог и композитор).

Существенные перемены в социальной, экономической и социокультурной сфере вызывают значительные изменения в жизнедеятельности всего общества в целом, и в дошкольном образовании, в частности. Учитывая тенденцию модернизации дошкольного образования в рамках национального проекта «Наша новая школа» и запрос родителей, главных заказчиков образования, одним из приоритетных направлений в деятельности ДООУ является поддержка и сопровождение одаренных и способных детей.

Исходя из актуальности приоритетного направления деятельности детского сада, сохранение творческого потенциала одаренных детей представляется очень важной и актуальной задачей. Стремясь создать условия для интеллек-

Е.А. Кузлякина, Е.В. Москалец

туально-творческой одаренности детей, исследовательской активности ребенка, мы подошли к разработке и созданию Программы, целью которой является создание комплексной системы, направленной на развитие интеллектуально-творческой личности ребенка.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- развивать интеллектуальные и познавательные способности детей, их творческую активность через исследовательскую и театрализованную деятельность, музыкальное и народно-прикладное искусство на занятиях и в повседневной жизни;
- повысить профессиональную компетентность воспитателей в вопросах создания условий для организации работы с одаренными детьми;
- создать методическую систему работы по развитию творческих способностей детей;
- повысить уровень взаимодействия детского сада и семьи в вопросах поддержки и сопровождения способных и одаренных детей.

На протяжении многих лет к проблеме одаренности обращаются в своих трудах ученые, среди них Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.А. Мелик-

Пашаев, А.В. Петровский, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова и многие другие. Разные аспекты развития, обучения и изучения особенностей таких детей рассматриваются в их работах. Согласно теории Дж. Рензулли, одарённость есть сочетание трёх характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости.

Путей развития творческой одарённости детей дошкольного возраста существует много, но собственно исследовательская деятельность один из самых эффективных во всех образовательных областях развития дошкольников. Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и на специальных занятиях, легко прививаются и переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Важно помнить то, что самые ценные и прочные знания – не те, что усвоены путём выучивания, а те, что добыты самостоятельно в ходе собственных творческих открытий.

Нововведения в воспитательно-образовательной работе с детьми заключаются:

- в преобразовании предметно-развивающей среды, создающей ребёнку свободу выбора и обеспечивающей успех в развитии интеллектуально-творческих способностей;

- в использовании игрового исследования на занятиях и вне занятий;

- в организации индивидуальной работы, совместной проектной деятельности с детьми и кружковой работы.

Усовершенствование методической работы заключается:

- в наработке конспектов, позволяющих осуществлять деятельностный подход к развитию детской одарённости;

- в подборе диагностических методик для определения эффективности работы по развитию творческих способностей детей;

- в подборке оптимальных условий для раскрытия творческого потенциала педагогов (гибкость режима в воспитательно-образовательном процессе, постепенный переход к модели личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, мягкость контроля со стороны администрации, использование интерактивных и нетрадиционных форм работы, пропаганда и поощрение участия педагогов в методической работе ДОУ).

Неотъемлемой частью работы с одарёнными детьми является тесное сотрудничество с родителями воспитанников.

Использование педагогами проектной деятельности с детьми и их родителями является инновационным направлением в осуществлении образовательного процесса, способствует формированию у детей навыков исследовательской деятельности, творчества и воображения,

логического и музыкального мышления, прогнозирования, рассчитано на зону ближайшего развития детей, соответствует требованиям развивающего обучения.

Формирование интереса у детей к исследовательской деятельности во всех образовательных областях начинается с создания предметно-развивающей среды. Для этого в группах создаются художественно оформленные исследовательские уголки, оснащённые дидактическими играми, пособиями, творческие арт-студии, музыкальные кладовые и театральные мастерские и др.

В работе с детьми актуальна и очень эффективна проектная деятельность. Она даёт возможность ребёнку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации. Результаты совместных с родителями исследовательско-творческих проектов оформляются в виде коллажей, газет, стендов, детского дизайна и др.

Развитие у детей умения видеть, способности к наблюдению, к внимательному проникновению в суть окружающих их предметов очень важно. Дети должны понять, почему человек становится художником, скульптором, музыкантом, поэтом, экологом. Чем отличаются эти люди? Их отличает особое умение видеть, слышать то, чего не увидели, не услышали другие. Постепенно дети начинают «просыпаться» к восприятию прекрасного, тоньше чувствовать. Этому способствуют игровые занятия в школах детского творчества («Школа радужных открытий», «Школа музыкального мастерства», театральная мастерская «Маленький актёр»).

Главная идея организации научных мини-конференций, творческих конкурсов и выставок – поддержка детских увлечений, интересов, развитие творческого потенциала, креативности, аналитического мышления, расширение кругозора детей, формирование навыков по обмену опытом на основе полученных знаний.

Хорошим стимулом для педагогов ДОУ служит включение их в творческую группу для разработки и апробации перспективных и учебных планов, конспектов познавательных занятий, методических рекомендаций, совместных мероприятий с родителями.

Для достижения необходимого уровня взаимодействия детского сада и семьи родителям предлагаются примерные планы их совместной деятельности с детьми дома, которые связаны с материалом, изучаемым в детском саду. Для разъяснения актуальности предлагаемой темы составлены консультации с родителями. На родительских собраниях обсуждаются возникаю-

шие трудности, происходит обмен накопленным опытом. Родители принимают активное участие в обогащении развивающей предметной среды, вовлекаются в выполнение творческих домашних заданий, привлекаются к участию в совместной проектной деятельности с

детьми, совместных праздниках, конкурсах и развлечениях, мастер-классах.

Использование современных диагностических технологий позволяет реально оценивать эффективность реализуемой программы.

Этапы реализации Программы

Этапы	Задачи	Ожидаемый результат и ресурсное обеспечение
I	Создание творческих групп по реализации Программы Создание и проведение мониторинга Изучение затруднений воспитателей в вопросах поддержки и сопровождения способных и одарённых детей Обогащение предметно – развивающей среды, изменение её содержания для исследовательской деятельности детей и развития их творческого потенциала. Создание условий для профессионального роста и творческой активности педагогов.	Разработаны перспективные планы, конспекты занятий, совместные мероприятия с родителями. Разработан единый диагностический комплекс Изучены затруднения воспитателей. Наличие музыкальных кладовых, театральных мастерских, уголков экспериментирования в группах, арт-студий. Рост профессиональной компетентности педагогов в вопросах поддержки и сопровождения одарённых детей
II	Освоение и внедрение инновационных программ и технологий. Накопление методических материалов. Внедрение мониторинга с целью определения качества образования. Привлечение родителей как единомышленников к совместной деятельности. Организация и проведение совместных научных и творческих мероприятий с родителями	Внедрены инновационные образовательные технологии Действующая система мониторинга. Наличие устойчивой системы взаимодействия родителей и педагогов. Организованы и проведены совместные мероприятия.
III	Проведение проблемного анализа деятельности, обобщение результатов работы Определение эффективности реализации программы, выявление динамики.	Наличие документации, выводов по направлениям деятельности. Результаты анализа реализации программы

Критерии оценки результатов развития детей

Критерии	Показатели	Методы исследования
Уровень физического развития детей.	Снижение заболеваемости, эмоциональное физическое и психическое благополучие детей.	Диагностика уровня развития физических и психических качеств.
Уровень интеллектуального развития и навыков исследовательской деятельности дошкольников	Большинство детей: проявляет активный познавательный интерес к поисково-исследовательской деятельности самостоятельно видит проблему; выдвигает гипотезы, предположения, способы их решения; планирует предстоящую деятельность; делает выводы, устанавливает разнообразные временные, последовательные, причинные связи, формулирует их в речи; объясняет, доказывает и защищает свои идеи.	Диагностика уровня интеллектуального развития. Наблюдения, беседы, опрос.
Уровень развития творческих способностей	У детей проявляется творческая активность и самостоятельность, инициатива, фантазия, уверенность в практической и игровой деятельности, формируется гибкость мышления, способность продуцировать разнообразные идеи в нестандартных ситуациях.	Диагностика уровня развития творческих способностей. Наблюдение.

Таким образом, одновременно с реализацией стандарта общего образования выстраивается разветвлённая система поиска талантливых детей, поддержки и сохранения их интеллектуально-творческого потенциала, сопровождения в течение всего дошкольного периода. А освоение опыта исследовательской деятельности, составной части образовательной практики, позволяет по-новому взглянуть на вопросы развития детской одарённости и выстраивать индивидуальный оптимальный образовательный маршрут воспитанников от признаков одарённости к творческой самостоятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М., 1990.

2. Савенков А.И. *Детская одаренность: развитие средствами искусства*. – М.: Педагогическое общество России, 2006.

3. «Психология одаренности: от теории к практике» / под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2000.

4. Шпикова Т.Я. *Актуальные проблемы разработки системы воспитания и освоения подрастающим поколением народного искусства и традиционной культуры России*. М.: Мозаика-Синтез, 1996.

5. Юдина Е. *Азбука музыкально-творческого саморазвития*. М., 1994.

Об авторах

Кузлякина Елена Алексеевна - музыкальный руководитель, МДОУ «Детский сад № 4», г. Омск.

Москалец Елена Викторовна - заместитель заведующего по ВМР, МДОУ «Детский сад № 4», г. Омск.

ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДОУ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.Г. Ладька

Изменение образовательной среды в нашей стране в последние десять-двадцать лет было связано с интенсификацией обучения детей, что порождалось социальным запросом с одной стороны и возникшей специализацией образовательных учреждений с другой. Это привело к тому, что постепенно начала нивелироваться специфика учреждений для дошкольников, предполагающая особые подходы и методы учебно-воспитательной работы с данным возрастным контингентом. Основной формой обучения стал аналог школьного урока с фронтальными методами работы, а приоритетным содержанием – интеллектуальная подготовка к школе, принимающая иногда гипердеформацию в виде использования программных материалов начальной школы. Если рассуждать о последствиях такой тенденции, то, опуская очевидное воздействие на психосоматическое здоровье, следует, прежде всего, обратить внимание на то, что это приводит к игнорированию достаточно важных возрастных аспектов и задач развития, которые отступают из внимания педагога на второй план, если не упускаются им вообще. Всем известно принцип поступательности онтогенетического развития, содержащий положение о том, что «перескок» с одного этапа на другой, минуя определенную стадию развития, невозможен. Часто можно наблюдать, что на ведущий вид деятельности дошкольного возраста – игровой деятельности у ребенка в

режиме его пребывания в ДОУ не остается времени, а участие взрослого в игре, как возможном инициаторе расширения зоны ближайшего развития ребенка, пропало вообще. Забыт важный, если не главный аспект подготовки к школе – мотивационная готовность. Интенсивное обучение в дошкольном учреждении и постоянная оценка личности ребенка по критериям интеллектуального развития и сформированности навыков учебной деятельности приводит к тому, что у него вообще исчезает мотив к обучению в школе. Это и многое другое заставляет задуматься о том, на что должна быть направлена работа дошкольного педагога и какими средствами должны решаться задачи его развития.

Попытка найти выход из создавшейся проблемы привела нас к особой отрасли знаний – этнопедагогике – материалам о педагогической теории и практике, традиционных методах воспитания детей и обрядов детского жизненного цикла. Народом накоплен огромный опыт воспитания детей, содержащийся в фольклоре, обычаях, обрядах, детских народных играх и игрушках. Целостная система народной педагогики была направлена на формирование совершенной, по представлению членов традиционного общества, личности. Важным аспектом воздействия данной системы была включенность ребенка в социально-хозяйственную жизнь родового сообщества, что делало его полноправным участником всех процессов,

приобщало к жизни взрослых людей, создавало возможности для естественного «врастания» в накопленную культурно-историческую традицию. Тенденция современности совершенно противоположная – мы наблюдаем отчуждение ребенка от мира взрослых и разобщения различных возрастов детства друг от друга, которая затрудняет передачу опыта от одного поколения к другому даже в форме детской субкультуры. Воспитание и обучение превращается в искусственный процесс с выхолощенными практическими значениями. Материалы литературного фольклора, в котором сконцентрированы «методические приемы» народной педагогики, не могут конкурировать с массмедийным продуктом, который не прошел еще проверку временем, но имеет непосредственное влияние на развитие ребенка. Исследователями отмечается тенденция личностной идентификации не по планам реальной жизни, а по фантастическим планам, предлагаемым средствами массовой коммуникации. Трудно сейчас давать прогностическую оценку такой переориентации. В конечном итоге этнографический эпос также «предлагает» к восприятию не реальные, а сказочные планы. Думается, что время все расставит по своим местам.

Осмысление приемов народной педагогики и этнографических материалов, освещающих данный вопрос, осуществлялся в основном музейными педагогами, которые имеют непосредственное отношение к этим разделам работы. Их опыт позволил создать специальные программы работы с детьми разных возрастов, разработать принципы и методы этой работы, направленные не только на формирование «этнографической компетентности» ребенка, но и на развитие его личности. Таким образом, сформировалась особая научная дисциплина – музейная педагогика. Предметом изучения данной научной дисциплины является разработка различных форм музейной коммуникации и изучение воздействия их на различные группы аудитории. Следуя традициям, в подобной коммуникации используется особый диалогический метод общения педагога с аудиторией в форме приобщения к истории. Это очень важно именно для детей дошкольного возраста, поскольку работа музейного педагога предполагает не информирование воспитанников, а интерактивное общение с задействованием, в первую очередь, эмоционально-чувственной сферы ребенка. Первичное накопление знаний дошкольниками предполагает использование оптимальных технологий передачи информации. Данные же технологии музейной педагогики целостно воздействуют на ребенка и ориентированы на все сферы его развития. Достигается это организацией соответствующих комплекс-

ных форм работы, позволяющих интегрировать различные учебно-воспитательные направления педагогической работы.

Вообще весь процесс деятельности музейного педагога лично ориентирован, при нем происходит отказ от просветительства в пользу развивающего эффекта на материалах музейной экспозиции, он направлен на изменения внутреннего мира воспринимающего субъекта в ходе музейной коммуникации. Проживание и переживание деятельностного события, основанного на взаимодействии с вещью или определенной информацией, становится отдельной задачей работы с детьми. Приобщение, таким образом, предполагает переход внешнего во внутреннее в процессе активной деятельности, имеющей черты событийности, личной значимости и сопровождающейся яркими переживаниями. Данный подход к решению педагогических задач кажется нам достаточно прогрессивным, с достаточными основаниями к применению в работе ДОУ.

Вторым аспектом является особое музейное пространство, обладающее самостоятельной ценностью и возможностями средового влияния. Создание музейного пространства совершенно необходимо для того, чтобы была возможность погружения в иную событийность. Кроме того, «вещь» есть материализация не только культурно-исторического значения, но и мировоззренческой идеи, и поэтому обладает определенной силой воздействия на воспринимающего. Историческая вещь должна присутствовать как объект, на который направлено смысловое взаимодействие. Музейный же экспонат вызывает еще и определенное отношение, суть которого в его «значимости» и «притягательности». То есть предмет в музее – это не наглядность, а сама по себе воплощенная событийность, именно им и порождается процесс приобщения, сопровождаемый соответствующими эмоционально-чувственными переживаниями. Понимание необходимости всегда выливается в поиск возможностей реализации идеи и нахождения таковых. Поэтому, на наш взгляд, в ДОУ всегда найдется место для средовой организации музея или музейного уголка, которое должно стать не просто хранилищем вещей, но «местом посещения». Как известно назначение места определяет отношение к нему и способы поведения в средовом пространстве, что связано с установками, опытом, впечатлениями и культурными нормами. Создание музея в дошкольном учреждении позволит быстро и органично создавать контекст деятельности педагога, придаст особую окраску ее содержательной части.

Хотелось бы поделиться опытом в организации около музейного пространства, которое по

назначению используется в нашей работе как музей под открытым небом, составной части и продолжении музея русского народного быта «Горница». Сама жизнь наших предков делала их неотделимыми от природы. Обычаи и традиции передавали устойчивые нормы и установки, которые ежедневно подкреплялись общим укладом жизни. Дошкольный возраст близок к амималистическому мировосприятию и в этом плане обладает определенным эко-сознанием, проявляющемся в готовности воспринимать природный мир и понимать значимости человеческой жизни с ним. Эко-сознание собственно и являлось составной частью исторического бытия. Музей под открытым небом включает в себя общую модель архаичного жизненного пространства: жилище и прилегающую к жилищу средовую территорию. Если пространство музея в помещении позволяет воссоздать внутренний вид традиционного жилища, то расположение музея в открытом ландшафтном пространстве позволит с одной стороны понять, как это жилье выглядело снаружи, но самое главное – включить жилье в природную преобразованную среду и показать связи с ней. Элементы музея под открытым небом имеют следующие элементы: сруб, традиционные ограждения, огород с исторически традиционными и малоизвестными в современности насаждениями, поле со злаковыми, луг, зона собирательства с природно-произрастающими растениями, используемыми человеком. Эта часть музея позволяет проследить аграрно-сезонные календарные циклы и связанные с ними виды трудовой деятельности предков. Таким образом, при воссоздании образа жизни наших предков задействуется и окружающая ДОО природная среда, что дает возможность не абстрагировано, а наглядно понять о системе жизнедеятельности в прошлые времена и отношений человека и природы. На наш взгляд, это является достаточно интересным – включение в музейную педагогику аспектов экологического воспитания.

Выбирая то или иное содержание работы с задействованием музейного пространства и накопленных материалов, педагог всегда основывается на каких-то принципах. Прежде всего, хотелось бы отметить, что руководствоваться при этом перечнем «возможных» мероприятий или «удобных» или «интересно-нетрадиционных» форм работы не является, на наш взгляд логичным. Более приемлемой будет попытка при планировании содержания воссоздать общую картину исторического календарного годового цикла, которую затем можно повторять в каждом возрасте, насыщая и постепенно усложняя материалом. Другой подход может основываться на охвате различных сторон разви-

тия ребенка (физического, интеллектуального, социального, художественно-эстетического, эмоционально-чувственного) и учете механизмов, влияющих тем или иным образом на это развитие. Другими словами, в едином процессе требуется интегрировать все стороны развития, использовать при этом эффективные механизмы, а содержание наполнить исторической информацией, который требуется связать с реальным временем настоящего. Общая же цель работы остается в рамках работы по музейной педагогике – приобщение ребенка к истокам народной культуры.

Безусловно, первичное знание должно подкрепляться опытом действия. Если музейная среда не предполагает активности самого ребенка, она отчуждается в его сознании. Поэтому музейная работа при целостном подходе должна «выходить» за рамки музейного пространства в около музейную деятельность ребенка. Активный компонент деятельностного подхода очень хорошо реализуется при воздействии на психо-моторную сферу средствами народной подвижной игры и при работе в художественно-продуктивной деятельности. Кроме того, пространство самого музея позволяет использовать его для активного слушания фольклорного литературного материала. А пространство музея под открытым небом позволяет включать трудовую деятельность детей в содержательный процесс. Следует еще раз отметить, что организованная деятельность создается не для реализации задач определенного вида деятельности детей, а для процессуально-деятельностного погружения в музейную среду, которое позволит ребенку идентифицироваться с культурно-историческим содержанием, а также понять и принять его. Эмоционально-чувственный компонент, как внутренний отклик ребенка на происходящее, служит критерием правильности построенной работы и обеспечивает устойчивый интерес к данной области.

Можно сказать, что здесь имеется некоторый отход от традиционной триады музейно-педагогического процесса: музейная среда (музей, экспозиция, экспонат, около музейное пространство), музейный педагог, зритель. Поскольку ребенку дошкольного возраста недостаточно выступать в качестве пассивного элемента организованного процесса, он должен быть центром активности и полноправным участником процесса. Но такая небольшая переориентация позволяет следовать принципам музейной педагогики – партнерству, интерактивности, комплексности, свободного выбора форм освоения и приобщения.

Возвращаясь к выбору содержания работы, особое внимание следует уделить организации

праздников. Прежде всего, если выше мы упоминали об опоре на сезонную цикличность жизнедеятельности предков при организации процесса музейной работы, то необходим учет и еще одного типа чередований уклада жизни – труд и праздник. Праздник был особым временем ухода от профанного бытия в сферу экзистенциального, сакрального, необычного существования. Ритмическое чередование праздников и труда придавало осмысленность нелегкой жизни и было ее важной составляющей. Сейчас мы имеем достаточное количество светских праздников, несущих в себе определенные значения. Но в рамках же музейной работы используются праздники аграрно-календарного цикла, связанных с четырьмя годовыми сезонами, иллюстрирующие изменение уклада жизни в зависимости от времени года. Народный праздник, в отличие от светского, позволяет насытить его качественно иным содержанием. Замечательно и то, что по аналогии с архаичным укладом, в котором праздник завершал трудовой цикл, в рамках музейной работы, организованной в ДОУ, праздник позволяет в одном мероприятии собрать итог всех форм музейной работы, включающих и знания, и декоративно-прикладное творчество, и народную

игру, и устный, песенный, танцевальный фольклор, и труд. Тематическое планирование музейной работы идет по четырем разделам в направлении праздника, где аккумулируется трехмесячная работа. Немаловажно для педагогов и для детей, что форма праздника предполагает активное участие семьи, как первого и важного звена передачи традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Забылин М.М. *Русский народ: его обычаи, предания, обряды и суеверия.* – М.: Эксмо, 2007. – 608 с.
2. *Российский Этнографический музей – детям: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / О.А. Ботякова и др.* – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 192 с.
3. Князева О.Л., Маханева М.Д. *Приобщение детей к истокам народной культуры: программа, учебно-методическое пособие.* – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 304 с.
4. Юхневич М. Ю. *Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике: монография. Рос. ин-т культурологии.* – М.: Изд-во РИК, 2001. – 223 с.

Об авторе

Ладьяка Екатерина Георгиевна – заведующая МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 116 «Солнечный», г. Тольятти.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

С.В. Пименова

Я работаю в логопедической группе. Дети с нарушениями речи требуют к себе особого внимания. Сложность речевых нарушений заключается в том, что они ведут за собой и другие нарушения, в частности, нарушения эмоционально-волевой, коммуникативной сфер. Ребёнок может быть повышено агрессивным или, наоборот, замкнутым и подавленным. В общении со сверстниками такие дети могут бояться быть несостоятельными: они либо вообще стараются избегать общения, либо вступают в конфликты. Кроме нарушения эмоционально-волевой сферы у многих детей с нарушениями развития речи появляются ещё и следующие симптомы: нарушение координации движений, недостаточное развитие мелкой моторики рук, снижена познавательная активность. В работе с такими детьми мне помогают занятия опытно-экспериментальной деятельностью.

Экспериментирование – метод сбора фактов в специальных условиях, обеспечивающих

активное проявление изучаемых явлений, новые данные о причинно-следственных отношениях. Для экспериментирования характерно:

- Активная включённость в процесс самого исследователя (столько раз, сколько нужно для изучения явления)
- Создание заранее продуманной ситуации (искусственной, в которой изучаемое явление легче оценивать)

Все исследователи, изучающие метод экспериментирования, в той или иной форме выделяют основную особенность этой познавательной деятельности: ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним. Осуществляемые ребёнком практические действия создают условия, в которых раскрывается содержание данного объекта, и выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию.

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму» Усваивается всё прочно и

надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а в первые три года – практически единственным способом познания мира.

Условия организации экспериментирования

1. Положительное, ответственное отношение со стороны взрослых и детей, например: наличие заинтересованности, соблюдение правил техники безопасности.

2. Равенство условий для всех участников экспериментирования (достаточная оснащённость необходимым оборудованием).

3. Чёткие инструкции перед опытом, понятные всем и каждому.

4. Стимулирование детских высказываний, суждений, выводов, первичных обобщений по результатам экспериментирования.

5. Строгий учёт субъективных факторов, например переутомление детей, их эмоциональное состояние.

6. Достаточное количество проб к изучению явления.

Варианты фиксации результатов детского экспериментирования:

1. Схемы.
2. Дневник наблюдений.
3. Фотоматериалы.
4. Фиксация наблюдения в виде зарисовок.
5. Моделирование.
6. Составление рассказов и сказок.

Особенности детского экспериментирования:

Детское экспериментирование имеет свои особенности, отличающие его от экспериментирования школьников и, тем более, от научно-исследовательской работы взрослых.

1. Детское экспериментирование свободно от обязательности.

Я не могу обязать ребёнка ставить опыты. Я могу только заинтересовать его чем-то новым и необычным.

2. Как и при игре, не следует жёстко регламентировать продолжительность опыта. Если ребёнок работает с увлечением, я не прерываю его занятия только потому, что истекло время, отведённое на эксперимент по плану. В то же время, если интерес к эксперименту не возник или быстро пропал, я прекращаю его ранее запланированного срока. Исключения составляют те опыты, в которых прекращение работы наносит вред животным и растениям.

3. В процессе детского экспериментирования не следует жёстко придерживаться заранее

намеченного плана. В процессе эксперимента мои дети часто меняют условия. Кто-нибудь предлагает: «А давайте сделаем вот так...» Я разрешаю детям менять условия опыта по своему усмотрению, если это не уводит слишком далеко от цели и не наносит вреда живым организмам

4. Дети не могут работать, не разговаривая.

При организации экспериментов в детском саду я специально создаю условия, способствующие общению детей друг с другом, их раскрепощению. Однако при этом следует чутко улавливать грань между творческим общением и нарушением дисциплины. Из-за неустойчивости внимания дети легко отвлекаются и упускают основную цель экспериментирования.

5. При проведении природоведческих экспериментов нужно учитывать индивидуальные различия, имеющиеся между детьми. Детям, которые не хотят в данный момент экспериментировать, я предлагаю порисовать, собрать пазл или рассмотреть картинки в книге.

Детям, обладающих «исследовательской жилкой», я предлагаю экспериментировать чаще.

6. Не следует чрезмерно увлекаться фиксированием результатов экспериментов. Необходимость регистрировать увиденное является дополнительной нагрузкой для ребёнка. У детей моей группы плохо развиты моторика рук, и графические навыки развиты слабо. Я предлагаю им готовые карточки-символы, дети выкладывают карточки на ковровине. Такое фиксирование результатов не утомляет детей и воспринимается ими как игра.

7. Следующий важный момент, который необходимо учитывать, – это право ребёнка на ошибку. Невозможно требовать, чтобы ребёнок всегда совершал только правильные действия и всегда имел только правильную точку зрения. Я стараюсь помочь детям самостоятельно на практике убедиться в неверности своих предположений.

8. Очень важно уметь применить адекватные способы вовлечения детей в работу. Приведу некоторые из них:

- Работа руками детей;
- Дробление одной процедуры на несколько мелких действий, поручаемых разным ребятам;
- Совместная работа с детьми;
- Помощь детям;
- Как сознательно используемый приём я иногда допускаю неточности в работе, давая тем самым детям возможность внести исправления. Этим приёмом следует пользоваться осторожно, чтобы, с одной стороны, не вызвать у ребёнка чувства обиды: с другой – чтобы не зафиксировать в детской памяти ошибочные действия.

9. Предметом особого внимания является соблюдение правил безопасности. Дошкольники в силу возрастных особенностей ещё не могут систематически следить за своими действиями и предвидеть результаты своих поступков. Увлекаясь работой, они забывают об этом, поэтому обязанность следить за соблюдением правил безопасности целиком лежит на педагоге.

Совместно с детьми я разрабатываю условные обозначения, разрешающие и запрещающие знаки, на видном месте вывешиваю правила работы с материалом.

10. Следующей отличительной особенностью детского экспериментирования является способ введения ребёнка в целостный педагогический процесс. Дети дошкольного возраста вследствие специфических физиологических и психологических особенностей с большим трудом воспринимают знания, преподносимые в чистом, рафинированном виде. В детском саду эксперименты незаметно вплетаются во все виды деятельности и составляют с ними единое целое. Например, гудя на участке, замечаем, что на дорожках травы нет. Почему? Пробуем копнуть палочкой и убеждаемся, что на дорожках земля твёрдая, а рядом – на обочине – рыхлая. Пришли к выводу: раз такую почву не может раскопать сильный человек, значит, и слабым растениям трудно через неё пробиться. Продолжаем прогулку. Эксперимент прошёл незаметно для детей.

11. Анализ результатов и формулирование выводов. Дети в непринуждённой форме делятся со мной радостью открытия или решили какую-то экспериментальную задачу, требующую анализа всего изученного материала. Я постоянно оказываю помощь детям в подборе слов и построении предложений, т.к. детям с речевыми нарушениями самостоятельно сделать это очень трудно.

12. Нельзя подменять анализ результатов экспериментов анализом поведения детей и их отношения к работе. Нежелание детей экспериментировать обусловлено разными причинами – плохим настроением, ухудшением самочувствия, неумением выполнить работу, неспособностью к сосредоточению, отсутствием интереса к данному объекту, отсутствием в характере склонности к экспериментированию, незрелостью мыслительных процессов и многими другими факторами. Можно сказать: «Коля всегда поливал растения, они росли хорошо. Толик почти не поливал, вот они и высохли», но нельзя сказать «Коля поливал растения – он хороший. Толя не поливал – он плохой»

Свою работу я начала с создания предметно-развивающей среды в группе, способствующей развитию детской опытно-экспериментальной

деятельности. Предметно-развивающая среда должна соответствовать возрастным особенностям детей, требованиям программы, принципам построения развивающей среды и правилам техники безопасности.

При проведении познавательно-исследовательской деятельности детей я использую разнообразные и интересные формы работы.

В группе есть «мини-музей природы», экспонаты которого постоянно пополняются. Среди них гербарии, коллекция плодов и семян, коллекция минералов и многие другие природные объекты. Создана экспериментальная лаборатория, которая оснащена оборудованием для проведения опытно-экспериментальной деятельности (микроскоп, лупы, магниты, песочные часы, вертушки, свистульки, различные природные материалы и прочее). Собрана видеотека мультипликационных и видеофильмов о природе («Живая природа», «Дикая планета», «Ёжик в тумане», «Умка» и другие) и аудиокolleкция «Звуки природы» («Голоса птиц», «Шум воды», «Ветер» и другие). Подготовлены презентации по лексическим темам, связанным с живой природой («Домашние и дикие животные», «Насекомые», «Подводный мир» и др.).

В своей работе я использую разнообразные игры:

«Поймай невидимку» (изучение свойств воздуха);

«Тонет – не тонет» (зависимость плавучести предметов от материала из которого он сделан);

«Вода в решете» (изучение агрегатных состояний воды, свойства различных материалов пропускать воду);

«Помоги умыть Хрюшу» (вода и её взаимодействие с другими материалами и веществами);

«Сделаем из мухи слона» (изучение свойств увеличительного стекла);

«Что спряталось в песке?» (изучение свойств песка);

«Угадай-ка» (установить зависимость предмета от материала и предмета);

«У кого какие детки?» (разнообразие семян растений, общее в строении семян);

«Подарок ослику Иа» (исследование свойств воздуха, резины) №

«Согреем Заюшкину избушку» (свойство снега удерживать тепло).

Также я включаю в работу с детьми игры, направленные на развитие тактильной чувствительности и мелкой моторики рук. Тактильные ощущения мы получаем через кожу (горячее – холодное, сухое – мокрое, твёрдое – мягкое, гладкое – шершавое).

Включение элементов игры в процесс формирования у детей представлений о природе

создаёт эмоциональный фон, который может обеспечить более эффективный результат усвоения знаний.

Усвоение знаний о природе при помощи игры, вызывающей переживание ребят, не может не оказать влияния на формирование у них бережного и внимательного отношения к объектам растительного и животного мира.

Для накопления определённых знаний и применения их в определённой деятельности, я использую наблюдения в природе. Наблюдение является непременной частью любого эксперимента, так с его помощью осуществляется восприятие хода работы и её результатов. Но само наблюдение может происходить и без эксперимента. Например, наблюдение за весенним пробуждением природы не связано с экспериментом, поскольку процесс развивается без участия человека. При наблюдениях я опираюсь на любознательность детей. Наблюдения бывают краткосрочные и длительные. Результаты наблюдений мы фиксируем в дневниках наблюдений. Например: «Цикл наблюдений за берёзой», «Дневник расцветивания листьев на деревьях», «Дневник наблюдений за лиственными». Также мы проводим наблюдения за ростом и развитием растений. Опытным путём устанавливаем взаимосвязь жизни растений от условий среды.

Свою работу с детьми я веду по трём взаимосвязанным направлениям, каждое из которых представлено несколькими темами:

1. Живая природа.

Включает эксперименты, связанные с растениями и животными. Помогает понять многообразие живых организмов, установить их связь с окружающей средой. «Что вырастет из зёрнышка?», «Где прячутся детки?», «Что любят растения?», «Зачем зайчику другая шубка?», «С водой и без воды» и т.д.

2. Неживая природа.

Включает в себя темы «Поймаем невидимку» (воздух), «Подарки капельки» цикл опытов с водой, льдом, снегом, паром оканчивается составлением макета. «Ходят капельки по кругу», «маленький геолог» + (свойства и значение почвы, песка, глины, минералов).

3. Человек и рукотворный мир.

Опыты, объясняющие функционирование организма человека, материалы и их свойства, преобразование предметов («Наши помощники», «Умный нос», «Пробуем на вкус», «Фартук для Почемучки», «Приключения Буратино», «Помощница-бумага»).

Все игры, опыты и эксперименты имеют огромное значение для развития и расширения представлений ребёнка об окружающем его мире живой или неживой природе, о рукотворном мире человека, стабилизируют эмоцио-

нальное состояние, учат детей самостоятельно действовать, достигать цели. Через экспериментальную деятельность развивается мыслительная активность, сообразительность, умение сравнивать, выдвигать гипотезы и делать выводы.

Взаимодействие и манипуляции с песком, водой, глиной, почвой наряду с развитием тактильной чувствительности и мелкой моторики, учат детей прислушиваться к себе, проговаривать свои ощущения. А это в свою очередь способствует развитию психических функций ребёнка, что очень важно при работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Работа по экологическому воспитанию требует активной включённости родителей, так как многие проекты получают своё продолжение дома в совместной деятельности родителей с детьми.

Мне бы хотелось, чтобы родители следовали мудрому совету В.А. Сухомлинского: «Умейте открыть перед ребёнком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребёнку захотелось ещё раз возвратиться к тому, что он узнал».

Я провожу индивидуальные и групповые консультации, беседы. Родители знакомятся с информационными материалами по проблеме «экологического воспитания». Экспериментирование в домашних условиях совместно с ребёнком стало увлекательным занятием для всей семьи. Наблюдениями и успехами они с удовольствием делятся, приносят фотографии, рисунки, схемы проведённых опытов.

Если мальчик или девочка огораживают муравейник, выращивают саженцы, они как бы участвуют в работе самой природы. Им не надо объяснять первоосновы бытия. Таким образом, воспитывается не просто милосердие, а формируется особое нравственно-экологическое восприятие природы. Я стремлюсь сделать так, чтобы окружающий их мир не стал привычным и обыденным, чтобы дети не потеряли способность удивляться этой красоте.

Я с экологией шагать стараюсь в ногу,

И с прозой жизни я не соглашусь,

Ведь не простую выбрала дорогу,

Природу, душу детскую я сохранить стремлюсь!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко Т.М. Экологические занятия с детьми – Воронеж: «Учитель», 2002. – 159 с.
2. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизданное рядом – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 192 с.
3. Куликовская И.Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.

4. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 56 с.

5. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ, 2003. – 64 с.

Об авторе

Пименова Снежана Владимировна – воспитатель, ГДОУ «Детский сад № 196», г. Санкт-Петербург.

ПЕРВЫЙ ОПЫТ РЕАБИЛИТАЦИИ РЕБЁНКА С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

Ю.В. Познякова, О.А. Новиковская

В настоящее время кохлеарная имплантация является наиболее перспективным направлением реабилитации глухих детей. Она позволяет им жить и развиваться в обществе наравне с полноценными людьми.

Использование кохлеарной имплантации основано на том, что при сенсоневральной тугоухости наиболее часто поражены рецепторы улитки, в то время как волокна слухового нерва остаются сохранными. Кохлеарная имплантация дает возможность воспринимать высокочастотные звуки, которые люди с большой потерей слуха не слышат даже с помощью мощных слуховых аппаратов. При кохлеарной имплантации производится хирургическая операция, в процессе которой во внутреннее ухо пациента вводят электроды, обеспечивающие восприятие звуков благодаря электрической стимуляции слухового нерва.

С каждым годом детей с кохлеарным имплантом (КИ) становится все больше. Одной из основных проблем таких малышей является их реабилитация в послеоперационный период. Длительность и содержание реабилитации зависит от возраста потери слуха и возраста, в котором была проведена операция, а также от индивидуальных особенностей ребёнка, его неврологического статуса. Малыш, получивший имплант, способен воспринимать практически полный спектр звуков, однако слышать звуки и пользоваться новыми возможностями спонтанно он не может – необходим длительный период по формированию слуховосприятия, речи, мышления, личности на основе вновь появившихся возможностей. Учителю-логопеду приходится, не зависимо от возраста ребёнка с кохлеарным имплантом, начинать работу с «нуля», так как развитие речи всегда идёт естественным путём: от гуления – лепета – звукоподражаний – упрощённых слов – к словам и лишь потом к фразовой речи. Детям с КИ свойственно грубое нарушение всех сторон

речевого развития. Мы, как логопеды, можем поставить диагноз – тяжёлое нарушение речи: общее недоразвитие речи – I уровня. Но и до этого уровня (если сравнивать их с детьми, имеющих сохранный слух), малыш с КИ ещё надо довести!

До сих пор идёт спор о выборе типа дошкольного учреждения для детей с КИ. Мы считаем, что оптимальная речевая среда для этих малышей – не специализированный детский сад для детей с нарушением слуха, не массовый детский сад, а именно логопедический. Это подтверждается и данными городской научно-практической конференции «Технологии инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушением слуха: опыт Санкт-Петербурга» проходившей 20 декабря 2010 года в РГПУ им. А.И. Герцена.

Ещё 2-3 года назад имплантация проводилась детям не ранее 3-4-летнего возраста. В связи с этим малыши с кохлеарным имплантом, приходя в детский сад, попадали в младшую или среднюю возрастную группу, несмотря на то, что их речевой уровень лишь приближался к ясельному возрасту (минимальный пассивный словарь; в активном словаре звуковые комплексы, несколько звукоподражаний).

Но наука не стоит на месте. Теперь в СПб НИИ уха, горла, носа и речи дети всё чаще оперируются в возрасте до года. Так как в логопедический детский сад эти малыши попадают только с трёх лет, то нет возможности своевременно оказать им квалифицированную логопедическую помощь. В результате дети с КИ вынуждены сначала посещать массовый детский сад, где им не может быть оказана профессиональная помощь. Мы же специалисты по речи считаем, что детям раннего возраста с кохлеарным имплантом необходима ясельная группа, в которой бы работал логопед.

В условиях нашего дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушениями речи № 196 Кировского района г. Санкт-

Петербурга уже третий год ведётся целенаправленная систематическая работа по реабилитации детей после кохлеарной имплантации. В каждой возрастной группе есть дети с КИ. Работая с ними, мы опираемся, как на общеобразовательные, так и на специальные программы:

- «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, Издательский дом Воспитание дошкольника, Москва, 2004 г.

- Н.В. Нищева «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи», С-Пб «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003 г.

- А также на учебное пособие И.В. Королевой «Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации», СПб: Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008 г.

Непросто было начинать работать с такими детьми. Весь педагогический коллектив нашего дошкольного учреждения столкнулся с рядом трудностей. Очень сложно было нам, логопедам, без помощи сурдопедагога приступить к работе, учитывая особенности данной категории детей. Большую помощь нам оказали курсы повышения квалификации (СПб АППО «Слухоречевая реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после КИ»).

Наибольшие трудности логопедической работы заключались в следующем:

- Для детей с КИ свойственны многочисленные не характерные замены звуков. Причём замены эти непостоянны. Один и тот же звук в разных словах может заменяться по-разному. При постановки звуков приходится использовать не только традиционные логопедические приёмы, но и специальные сурдологические, ведь у наших малышей нарушены даже звуки раннего онтогенеза (те, которые у детей с сохранным слухом появляются спонтанно). Прежде всего, это опора на тактильные ощущения и зрительное восприятие ребёнка.

- Трудности возникают и при проведении артикуляционной гимнастики. Резко ограничено понимание обращенной речи ребенком с КИ, что не позволяет достаточно точно объяснить ему, как выполнять то или иное упражнение. В таких случаях артикуляторное упражнение следует демонстрировать на примере других детей. Часто у малышей с кохлеарным имплантом выявляются сопутствующие речевые расстройства – дизартрия, артикуляторная диспраксия, эхолалия.

- На начальном этапе работы с детьми после кохлеарной имплантации мы развиваем у них слуховосприятие и накапливаем пассивный словарь. Лишь затем переходим к работе над

активным словарем. Этот процесс может занимать от нескольких месяцев до полутора лет. В этом и заключается трудность работы с малышами: логопед привык работать с нормально слышащими детьми, для которых накопление пассивного словаря происходит спонтанно и занимает меньше времени. Логопеду и родителям важно набраться терпения и знать, что результаты обязательно будут.

- Для детей с кохлеарным имплантом характерно моноауральное восприятие звука, так как операция проведена только на одно ухо. По этой причине ребёнок воспринимает окружающие звуки лишь со стороны имплантированного уха. Ему трудно понимать речь окружающих в условиях бытового шума, нужно время, чтобы «научиться» понимать речь незнакомого человека. Логопед в работе должен все это учитывать – особенно при постановке звуков и знакомстве малыша с новыми словами.

Очень важно сотрудничество логопеда с сурдопедагогом не только в виде консультаций, но и практических занятий с конкретным ребёнком. Наша совместная работа идет параллельно с опорой на один и тот же речевой материал. Однако есть и отличия:

- Сурдопедагог – основное внимание уделяет развитию слухового и слухоречевого восприятия, слухо-артикуляторных координаций, понимания речи;

- Логопед – основное внимание уделяет развитию произносительной стороны устной речи: голосового контроля, подвижности артикуляторного аппарата, организации серии артикуляторных движений и т.д.

Нашему дошкольному учреждению удалось организовать тесную взаимосвязь обоих специалистов по речи. И это намного облегчило работу логопедам, еще только приобретающим опыт работы с детьми после кохлеарной имплантации. Но и остальные педагоги детского сада, и в первую очередь воспитатели, также оказались в непростой ситуации. Очень полезными стали для них практические курсы по реабилитации детей с КИ.

Именно с воспитателями проводят большую часть времени малыши с КИ. Одним из главных направлений в работе воспитателя является формирование у таких детей опыта социальных отношений. Акцент в работе делается на развитие личности. Ребенок с КИ должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности, не бояться проявлять себя, выражать своё мнение, найти себе друзей. Важно не закрепить у малыша ощущение, что он особенный, чем-то отличается от остальных. Ко всем воспитанникам группы должны предъявляться одинаковые требования. Индивидуальную помощь ребенку с кохлеарным имплан-

том необходимо оказывать деликатно и наравне с другими детьми, испытывающими какие-либо затруднения в процессе учебной деятельности или игры. Нужно воспитывать толерантное отношение детей группы к ребёнку с КИ.

Ни сурдопедагог, ни логопед, ни воспитатель не заменят ребёнку с кохлеарным имплантом его родителей. Именно они являются его самыми первыми и главными учителями родного языка. Поэтому задача специалистов – научить родителей общаться со своим ребенком и во время целенаправленных занятий, и при выполнении обычных дел. Надо показывать родителям примеры того, как использовать любую бытовую ситуацию для активизации у малыша речи. Таким образом, обеспечивается тесная взаимосвязь родителей и педагогов.

В нашем учреждении раз в квартал проводятся медико-педагогические совещания, на которых присутствуют все специалисты, работающие с детьми. На этих совещаниях совместно определяются ближайшие цели и задачи, обсуждаются особенности и возможности каждого ребёнка, в том числе и воспитанников с КИ, отслеживается динамика в их развитии. Совместная деятельность специалистов позволяет своевременно корректировать маршрут развития и строить педагогический процесс более эффективно. Кроме того, в каждой возрастной группе ведутся тетради взаимосвязи и оформляются стенды, которые позволяют планировать работу на каждую неделю.

Родители могут в любое время записаться на консультацию к каждому из специалистов детского сада. На этих консультациях они узнают о трудностях и достижениях своего ребёнка, делятся насущными проблемами и с помощью опытных педагогов ищут способы их решения.

Работая в течение трех лет с имплантированными детьми, мы видим, что скоординированные действия всех специалистов ГДОУ и родителей приносят свои положительные результаты. Схема «родитель + сурдопедагог + логопед + воспитатель» в обучении и воспитании детей с КИ - оптимальна. Своим коллегам, впервые столкнувшимся на практике с детьми после кохлеарной имплантации мы, логопеды, можем посоветовать набраться терпения и знать, что их труд обязательно даст свои плоды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. - СПб: Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 285 с.
2. Данные городской научно-практической конференции «Технологии инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушением слуха: опыт Санкт-Петербурга» от 20 декабря 2010.

Об авторах

Познякова Юлия Валентиновна – учитель-логопед, ГДОУ «Детский сад № 196 компенсирующего вида», г. Санкт-Петербург.

Новиковская Ольга Андреевна - учитель-логопед, ГДОУ «Детский сад № 196 компенсирующего вида», г. Санкт-Петербург.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.Г. Шикина

Отличительной чертой жизни современного общества становится все возрастающая изменчивость окружающего мира, резкое увеличение объема информации, ее форм, видов и источников, стремительное распространение и совершенствование информационных и коммуникационных технологий, компьютерной техники. Человек сегодня немислим без постоянного взаимодействия с гигантским потоком информации.

Современная жизнедеятельность ребенка-дошкольника протекает в среде, наполненной информационными средствами и носителями. Ему необходим элементарный опыт работы с информацией (поиск, обработка, хранение,

применение и т.д.), умение рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы рисунков, конструкций, желание включаться в процесс познания. Все эти качества будут актуальными и в период обучения в школе. Поэтому современная дошкольная педагогика и практика должны сегодня решать очень важную задачу: готовить к жизни в условиях информационной цивилизации и формировать у подрастающего поколения информационную культуру.

В настоящее время существует множество определений информационной культуры, в научной литературе представлены различные подходы к пониманию сущности данного тер-

мина: социотехнический, информационный, культурологический и др. Так же неоднозначен взгляд исследователей на структуру информационной культуры. Учитывая вышесказанное, трудно определить, какие составляющие этого многоаспектного понятия являются приоритетными для ребенка дошкольного возраста. Очевидно, что в старшем дошкольном возрасте можно говорить лишь о предпосылках формирования информационной культуры.

Что же такое информационная культура старшего дошкольника? Это в первую очередь составная часть общей культуры, которая позволяет ребенку присваивать выработанные человечеством и зафиксированные в культуре средства и способы познания окружающего мира, а так же преобразовывать его в специфических для данного возраста способах познавательной деятельности: игре, экспериментировании, моделировании, схематизации, кодировке, алгоритмизации.

Игра, являясь ведущим видом деятельности на протяжении всего периода дошкольного детства, позволяет естественным путем приобщать ребенка к тому или иному виду деятельности, к получению той или иной информации об окружающем мире. В процессе экспериментирования, где ребенок выступает в качестве исследователя, происходит перенос и включение уже знакомой дошкольнику информации в контекст новых ситуаций. Такие операции с информацией способствуют воспитанию информационной культуры и развитию креативных способностей.

Моделирование рассматривается такими исследователями как Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говоровой как специфический способ деятельности, позволяющий усваивать информацию о некоторых связях и закономерностях в явлениях окружающей действительности. Кодирование в монографиях Г.А. Глотовой, Н.Г. Салминой рассматривается как способ деятельности со знаково-символическими средствами по принятию и передаче информации. Ребенку старшего дошкольного возраста доступны некоторые виды кодов: алфавит, дорожные знаки, пиктограммы, знаки состояния погоды и др.

Действия с алгоритмами у старших дошкольников открывают оптимальные возможности для раннего обучения ребенка основам информатики, что способствует повышению развивающего эффекта обучения.

Используя данные виды познавательной деятельности, ребенок приобретает необходимую информацию об окружающем мире, учится ориентироваться в источниках информации, делать выводы, а так же понимать необходи-

мость той или иной информации для своей деятельности.

В любой дошкольной программе основу образовательного процесса составляют разные виды деятельности, в наибольшей мере способствующие решению развивающих задач на данном возрастном этапе. К таким развивающим дошкольника видам деятельности, кроме перечисленных, относят также продуктивную деятельность и двигательную активность, которая является необходимым условием их физического развития.

Рассматривая структуру информационной культуры дошкольников, можно выделить следующие компоненты: когнитивный, действенно-практический и ценностно-мотивационный.

Когнитивный компонент включает в себя совокупность знаний и представлений о новой информационной картине мира, которые позволяют ребенку свободно ориентироваться в информационном пространстве, и включаться в информационное взаимодействие. Это так же знания о возможных источниках информации, представления о способах и средствах хранения, обработки и передачи информации как обычными, так и техническими, электронными средствами.

Действенно-практический компонент предполагает формирование у ребенка познавательных умений и навыков получения, хранения, передачи и обработки информации. Это умение получать нужную информацию, находить оптимальные пути поиска источников информации; умение рационально использовать полученную информацию, формулировать свои информационные потребности и адекватно определять информационные возможности, умения знаково-символической и алгоритмической деятельности.

Ценностно-мотивационный компонент проявляется в ценностно-смысловом отношении ребенка к информации и информационной деятельности, открытости к информации, ее познанию, и представляет собой совокупность, систему личностно-значимых стремлений, мотивов, потребностей в области информационных процессов и отношений к ним самой информации. Ценностные аспекты информационной компетентности ребенка характеризуются отношением к различным средствам информации, в том числе и электронным, сформированной потребностью в них; мотивами, организующими и направляющими познавательную и практическую деятельность ребенка, определяющими его интерес; побуждениями к овладению информацией и поисковыми умениями; стремлением самого ребенка использовать различные информационные сред-

ства в самостоятельных видах деятельности, в том числе, игровых.

Перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждый из них несет в себе определенные функции. Исключение хотя бы одного из них ведет к нарушению целостности структуры информационной культуры.

Формирование информационной культуры происходит в соответствующем образом оформленной предметной среде.

Для развития дошкольника в равной мере необходимы культурные образцы разных видов деятельности (которые он получает в партнерстве, сотрудничестве со взрослыми) и предметная среда, позволяющая осваивать эти образцы.

Предметная среда должна включать материалы, обеспечивать каждый из этих видов деятельности. Так же материалы должны подбираться с учетом возрастных закономерностей изменения этих видов деятельности, т.е. материалы должны продвигать ребенка вперед.

Правильная организация развивающей предметной среды – одно из важнейших условий воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении. Развивающая среда – это естественная комфортабельная уютная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

Образовательные программы, появившиеся в последнее время, дают конкретные рекомендации относительно предметного оснащения развивающей среды детского сада и протекающего в ней образовательного процесса.

Однако эти рекомендации напрямую связаны с содержанием занятий, включенных в программу, не уделяя особого внимания предметному оснащению свободной самостоятельной деятельности детей, и оставляют открытым вопрос – как эта часть жизни детей должна обеспечиваться предметным материалом. Чрезмерная конкретизация рекомендуемых материалов и оборудования «под программу» уменьшает свободу маневра для воспитателей.

Реклама и практическая доступность любого материала (в том числе и педагогически ценных) может приводить к перенасыщению, калейдоскопичности среды, что так же вредно для развития ребенка, как и скудность среды. Во-первых, само по себе обилие развивающего материала не дает гарантий успеха в развитии (так же, как и «вбивание» в голову ребенка чрезмерного количества конкретной информации). Во-вторых, пространство детского сада имеет пределы и не может вместить все «полезное», что предлагают, с одной стороны, раз-

ные образовательные программы, а с другой стороны, рынок игрушек и полиграфической продукции.

В этом плане педагогу нужны известные самоограничения: стремление к разумному оптимуму в насыщенности среды материалами. Отсутствие ясных ориентиров приводит к тому, что зачастую в групповых помещениях детского сада много избыточного материала, в то же время многого недостает. В отдельных случаях это бывает связано с человеческими свойствами воспитателя. Привыкая к «своему» групповому помещению, воспитатель не находит в себе сил, расстаться с «накопленным» материалом, когда он получает другую возрастную группу.

Еще одно психологическое свойство воспитателя, которое может приводить к искажению среды – чрезмерное увлечение материалами нового поколения по принципу «новое – значит, хорошее», хотя во многих случаях это совершенно не соответствует действительности. Большинство современных игр не несут в себе никакой развивающей ценности.

Если учесть и то, что основная масса воспитателей в детском саду женщины, то становится очевиден дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девчоночьих» материалов и пособий (они и ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые предпочли бы мальчики).

В связи с вышесказанным, можно выделить основные требования к организации образовательной среды детского сада:

- материалы и оборудование должны создавать оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия и без недостатка) целостную, многофункциональную, трансформирующуюся среду;
- традиционные материалы и материалы нового поколения должны подбираться сбалансировано, сообразно педагогической ценности (среда не должна быть архаичной, она должна быть созвучна времени, но и традиционные материалы, показавшие свою развивающую ценность не должны вытесняться в угоду «новому» как ценному самому по себе.
- начиная с 4-5 лет, необходимо учитывать полоролевую специфику и обеспечить среду как общим, так и специфичным материалом для мальчиков и девочек.

Характеристиками развивающей среды должны быть: комфортность и безопасность; обеспечение богатства сенсорных впечатлений; самостоятельной индивидуальной деятельности; возможностями для исследования и экспериментирования. Все компоненты развивающей предметной среды должны сочетаться ме-

жду собой по содержанию, масштабу, художественному решению. Среда должна быть вариативной, а исходное к ней требование – развивающий характер. Ее содержание и свойства должны создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития.

Среда должна быть информативно богатой, что обеспечивается разнообразием тематики, обогащением функциональных свойств ее элементов, комплексностью и многообразием материалов.

Оснащенная таким образом предметная среда не только представляет собой объект и средство деятельности ребенка, но и выступает носителем культуры педагогического процесса. Высокий развивающий потенциал среды способствует формированию целостного понимания мира, а также формированию у подрас-

тающего поколения информационной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Короткова Н.А. Модель образовательного процесса для дошкольного возраста // *Дошкольное образование как ступень системы общего образования: научная концепция* / Под ред. В.И. Слободчикова. – М., 2005.
2. Новоселова С.Л. *Развивающая предметная среда*. – М., 1995.
3. Полякова М.Н. *Построение развивающей среды в детском дошкольном учреждении / Готовимся к аттестации! Метод. пособие для педагогов ДОУ*. – СПб., 1999.
4. *Построение развивающей среды в дошкольном учреждении* / А.В.Петровский и др. – М., 1993.
5. Шмакова Л.Е. *Системный подход к формированию информационной технологической культуры*. // *Труды IV Всероссийской научно-практической конференции «Информационные недр Кузбасса»*. – Кемерово, 2005.

Об авторе

Шикина Ирина Геннадьевна – старший воспитатель, Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 201 ОАО «РЖД», г. Абакан, Республика Хакасия.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

ДЕФИНИЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Е.Ю. Левина

Современные условия модернизации профессионального образования, включающие в себя удовлетворение требованиям Болонского и Копенгагенского процессов, переход к новым стандартам образования (ФГОС) определяют следующие тенденции:

- содействие лидерам образования на государственном уровне путем выделения грантов и поддержки образовательных инициатив;
- интеграционные процессы в образовании, обеспечивающие «формирование единого образовательного пространства профессиональной школы в союзе с производством и наукой» [1];
- интеграция учреждений по уровням профессионального образования с образованием отраслевых образовательных кластеров;
- разработка новых интегрированных курсов и технологий обучения.

Отрыв системы профессионального образования от требований работодателей, отсутствие необходимого числа специалистов с начальным и средним профессиональным образованием, рыночные экономические тенденции обуславливают необходимость коренных изменений в системе управления.

Осуществлять поиск путей оптимального управления образовательной деятельностью необходимо на основе методологического подхода, обеспечивающего основу управления и служащего отправной точкой. В структуре методологического знания выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. В аспекте настоящего исследования технологический уровень, обеспечивающий практическую реализацию компонент управления, представляет наибольшую значимость.

Реализация принципов педагогического управления образовательной деятельностью (научности, системности, гуманизации, демократизации, эффективности, прогностичности,

непрерывности, обратной связи и др.), предполагает:

1. Ориентацию на развитие внешней и внутренней среды образовательной системы;
2. Мониторинг, основанный на постоянном изучении состояния образовательных процессов, анализе факторов и условий, влияющих на качество образования;
3. Наличие и обновление информации о результативности текущей образовательной деятельности;
4. Выявление способов достижения частных задач образовательной деятельности;
5. Необходимость всеобъемлющего управления субъектами образовательной деятельности.

Применяемые подходы к управлению образовательной деятельностью определяются целевой ориентацией – оптимизацией и совершенствованием образовательной деятельности и процессов в современных экономических условиях. Выбор подхода к управлению образовательной деятельностью включает в себя описание типовых компонент образовательной деятельности и их свойства, функциональное взаимодействие, технологию получения результата и обусловлен приоритетом критериев эффективности управления.

В аспекте приводимого исследования критерием эффективности образовательной деятельности выступает достижимость заранее заданного качества, обеспечивающего востребованность и конкурентоспособность образовательных услуг учреждения профессионального образования.

Современные проблемы модернизации профессионального образования требуют внедрения в образовательный процесс инновационных технологий, методов и форм функционирования, что предполагает не просто планирование будущей деятельности, а моделирование будущих изменений, выявление влияния параметров

процесса на конечную цель функционирования образовательного учреждения – подготовки конкурентоспособного востребованного специалиста.

Выбор нами процессного подхода, определяемого в стандарте ISO 9000:2000 как «комплекс деятельности, в которой используются ресурсы для преобразования входов в выходы» [2], к организации управленческой образовательной деятельности обусловлен исходным качественным критерием, позволяющим получить заранее запланированный уровень образования и достичь необходимого уровня компетентности обучаемых. Таким образом, процессный подход в контексте образовательной деятельности рассматривает управление как процесс, ориентирующий его исполнителей (кадровые и технологические структуры образовательного учреждения) на создание удовлетворяющего обучаемого и работодателя образовательной услуги, формирующей необходимый уровень обучения и достижение результативности всей системы в целом. Эти критерии соответствуют и концепции Всеобщего управления качеством (TQM), на основе которой организуется система управления качеством учреждений профессионального образования.

Согласно определениям, приведенным в стандарте ISO 9000:2000, выделим следующие термины процессов образовательной деятельности:

- «Владелец процесса» – структура управления образовательной деятельности на уровне образовательного учреждения, ответственная за ход и результаты каждого из процессов;

- «Ресурсы процесса» – совокупность педагогических кадров, научной и материальной базы, педагогических условий, методов технологий, форм обучения;

- «Поставщик процесса» – субъект образовательной деятельности, предоставляющий ресурсы процесса;

- «Клиент процесса» – потребитель результатов процесса, степень удовлетворенности которого является оценкой эффективности процесса, применительно к образовательной деятельности клиентом процесса является как сам обучаемый, так и его будущий работодатель;

- «Входы процесса» – входные объекты (обучаемые, информация или клиенты), которые преобразуются в выходы процесса, в ходе его выполнения;

- «Выходы процесса» – обучаемый, обладающий необходимым достигнутым уровнем компетенции, а также знаниями и умениями в определенном направлении подготовки;

- «Сеть процессов образовательной деятельности» – интеграция взаимосвязанных и взаимосогласованных процессов в единую сис-

тему для формирования современного специалиста, востребованного на рынке труда.

Приведенная схема образовательной деятельности (рис.1), описанная в соответствии с процессным подходом построена на документации системы менеджмента качества.

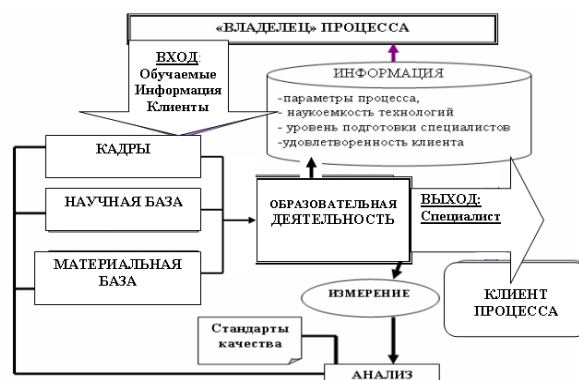


Рисунок 1. Компоненты процесса образовательной деятельности

Использование процессного подхода к управлению образовательной деятельностью предполагает создание эффективных управленческих моделей с наборами соответствующих критериев, рассматривая все виды деятельности учебного заведения, как совокупность иерархических процессов ориентированных на реализацию поставленных стратегических целей – подготовки востребованного специалиста-выпускника.

Используя в качестве основы направленность на конечный результат, процессный подход обеспечивает:

- осуществлять управление по результатам, основываясь на постоянном мониторинге процесса;

- оптимально организовать все затраты на осуществление процесса;

- определить направление деятельности педагогических кадров, направив их на конечный результат деятельности.

Управление образовательной деятельностью должно обеспечить ее комплексность, надежность функционирования, высокое качество. Это достигается обоснованным использованием определенного подхода к проектированию технологии управления профессиональным образованием.

Таким образом, за счет описания процессов образовательной деятельности, определения и выделения показателей эффективности и результативности его процессов, владельцы процессов и структуры управления образованием получают единую технологию выполнения работ через описание и стандартизацию процессных технологий, доступ к информационным ресурсам, обеспечивающим прозрачность субъ-

ектов, параметры для оценки образовательной деятельности, механизм для принятия управленческих решений, основанных на достоверной информации и фактах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пугачева Н.Б. Теоретические основы модернизации системы профессионального образования // *Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: материалы Международной*

научно-практической конференции / УРАО. – Казань, ИППО РАО, 2009. – С.57-59.
2. ГОСТ Р ИСО 9001-2008. Системы менеджмента качества // – М.: СтандартИнформ, 2009. – С.6-7.

Об авторе

Левина Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, ГОУ ВПО «Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева», г. Казань, Республика Татарстан.

ПРОБЛЕМЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Р.А. Портнов

Требования к руководителю общеобразовательной школы рассматривались в педагогической науке неоднократно, проблеме посвящен ряд специальных исследований, которые велись отдельными учеными и научными коллективами.

Требования к директору школы, его заместителям как главным воспитателям возрастают в условиях перестройки стиля и методов управления, реформы общеобразовательной и профессиональной школы, призванной кардинально улучшить качество обучения и воспитания учащихся, подготовки их к жизни, труду.

По-моему, личный пример руководителя – важное условие сознательной дисциплины, которая не может сводиться к соблюдению элементарных правил трудового распорядка, а включает инициативу, творческое отношение к делу.

В своей управленческой деятельности я исхожу, прежде всего, из общественных и государственных интересов, потребностей школьного коллектива. Каждодневная опора на коллектив, учет общественного мнения, гласность принимаемых решений – неперемные условия для успешного управления школой.

Повышая роль общественных начал в управлении школой, я должен уметь одновременно обеспечивать строгую координацию действий всех его участников. От меня зависит в каждом конкретном случае мера сочетания коллегиальности и единоначалия.

По-моему, деятельность руководителя школы гуманна по своей сути и посвящена совершенствованию, всестороннему развитию личности. Внимание, уважение, бережное отношение к человеку, соединенные с высокой требовательностью к себе и к людям, – такие качества у директора обычно высоко ценимы учителями, учащимися и родителями.

Я думаю, что наш педагогический коллектив требует от меня наличия разнообразных духовных интересов, способностей к творчеству. По-моему, богатство духовного мира руководителя является важным условием создания и развития традиций школьного коллектива. Умение найти индивидуальный подход к каждому учителю является показателем управленческого мастерства руководителя. Я обычно стараюсь вести работу с каждым учителем не только с учетом специфики преподаваемого им предмета, но и подготовки профессионального и жизненного опыта, особенностей его возраста, семейно-бытовых условий, взаимоотношений с коллегами, учащимися, родителями.

Я как директор школы, постоянно совершенствуя педагогическое мастерство, стараюсь учить учителей, прежде всего на своем примере. Для этого я должен анализировать, оценивать, прогнозировать развитие учительского и ученического коллективов; целенаправленно строить свои отношения с учащимися различного возраста, выборным активом, лидерами неформальных групп, с трудными учениками; выбирать из всех возможных вариантов управленческих решений наиболее эффективные; целесообразно и рационально распределять материальные, трудовые, финансовые ресурсы школы, а также свои силы и личное время; гармонически сочетать общественные интересы с интересами личными, потребностями ученика и учителя.

Я должен понимать психическое состояние учителя, ученика, коллектива, корректировать свои решения и действия с учетом этого состояния, проявлять педагогический такт. По-моему, умение с пользой для дела выходить из конфликтных ситуаций – одно из ценных качеств руководителя.

Постоянно совершенствуя способности к самокритике, принципиальной оценке своей деятельности, я стараюсь видеть собственные ошибки, недостатки, находить пути их преодоления.

Соответствие деятельности школы современным требованиям общества – основной критерий оценки моей работы. Результаты анализируются и оцениваются не только в свете их соответствия общим целям и принципам, но и в сопоставлении с теми конкретными задачами, сроками их решения, которые были запланированы мною, коллективом.

Результат моей деятельности может быть объективно оценен лишь в связи со всей работой школы. Оценивая качество работы школы, я обычно ориентируюсь как на количественные, так и на качественные показатели, которые являются основными. Приходится проводить глубокий анализ фактического уровня знаний и воспитанности учеников, выявление причинно-следственных зависимостей.

Я думаю, что моя оценка учебно-воспитательной работы школы станет более объективной, если она будет построена не только на результатах текущего учета знаний учащихся, контрольных работ, проведенных в течение учебного года, но и на основе анализа итогов за ряд лет, данных о продолжении образования выпускниками школы в техникумах, профессиональных училищах, высших учебных заведениях, их трудовой деятельности.

Работа школы оценивается мною с учетом реальных условий, которые могут быть разными, а это, безусловно, требует от меня большего или меньшего напряжения сил, затрат времени, настойчивости. Не могут не учитываться и существенные различия в подготовленности учителей, в возможностях организации внеклассной и внешкольной работы, производительности труда.

Итоги работы школы – это итоги коллективной деятельности учителей, учащихся, их родителей, общественности, администрации. Оценка личного вклада директора школы будет тем более объективной, чем четче разграничена ответственность его и заместителей за определенные участки работы, чем рациональнее распределены их обязанности.

За годы своей работы я узнал, что труд руководителя школы по своей природе является творческим, в нем неразрывно переплетаются элементы науки и искусства. Это требует особого подхода и организации всей деятельности руководителя, решительной борьбы с любыми проявлениями формализма.

Я понял что, если я не буду управлять своим временем, буду всецело поглощен хозяйственными заботами, то исчезает педагогическая

сущность моего труда, я буду терять самое важное качество руководителя – видение перспективы, умение отличать главное от второстепенного.

Чтобы правильно организовать свой труд как руководителя школы, кроме глубоких и разносторонних знаний, я думаю, нужны и разнообразные организационные умения. Можно назвать некоторые из них. Это умение отличать главное от второстепенного; четко распределять обязанности; решать все вопросы на основе сочетания коллегиальности и единоначалия; видеть не только ближайшие, но и отдаленные цели и перспективы развития школьного коллектива; быть «главным педагогом школы», а уже затем администратором, хозяйственником; рационально организовывать свое рабочее время; владеть техникой личной работы и т.д.

Планирование личной работы – область научной организации труда. За годы своей работы я понял, что для меня как директора школы самым сложным явилось приобретение умений правильно распределять свое рабочее время, работать без существенных перегрузок. На практике я понял, что я затрачиваю дополнительно 2-3 часа в день на директорские обязанности.

Я пытался понять, в чем же причина такой перегрузки? Анализируя, все объективные и субъективные причины я понял, что на первом месте – плохая организация труда в школе: все эти годы работы школьные проблемы и вопросы «замыкал» на себе, неверно распределял обязанности между заместителями и учителями. Иногда на работе сказывались частые вызовы на различного рода заседания и совещания, внеплановые проверки, требования о представлении официально не установленной информации и т.д.

Мои анализы позволили утвердиться в том, что именно в четкой организации рабочего времени таится важный резерв повышения производительности моего труда.

Организацию рабочего времени я начал с его учета, т.е. выяснял, на что оно тратится.

Бюджет моего времени включает рабочее и вне рабочее время. Рабочее время – это время, которое затрачивается на выполнение должностных обязанностей как в школе, так вне ее, а также подготовку к урокам, собраниям, выступлениям и т.д. Вне рабочее время включает в себя свободное и занятое.

Методы учета времени зависят от целей. При этом я начал с укрупненного учета, а когда выработался необходимый навык, перешел к более детальному. Практика показала, что наилучшая форма учета рабочего времени – самофотография рабочего дня в виде дневника.

Учет начал вести в течение двухнедельного периода 2-3 раза в год.

Дневник начал заполнять в течение дня или после окончания работы. В конце недели подводится итог, т.е. определяется, на какие виды деятельности, сколько было затрачено времени.

Затраты времени на тот или иной вид труда выражаются в процентах к общей продолжительности рабочего времени в течение недели. Из различных источников можно узнать, что в деятельности директора школы можно выделить три крупных «блока» – организационно-педагогический, административно-хозяйственный и общественный.

Ведущей для себя я выбрал организационно-педагогическую деятельность. Для более детального учета затрат рабочего времени в ней выделил следующие направления: проведение своих уроков; посещение и анализ уроков, внеурочных и внешкольных мероприятий; беседы с учителями, учащимися, их родителями; работа с органами ученического самоуправления; участие в работе методобъединений; руководство педсоветом, совещанием при директоре; работа с общественными организациями учителей, родителями и общественностью. Соответственно на ряд направлений подразделяется также административная и хозяйственная деятельность, общественная работа директора школы.

Данные анализа остро ставят вопрос о моей разгрузке от многих хозяйственных дел, указывают на необходимость четкой организации труда, прежде всего в масштабах района. В то же время я понял, что значительные резервы экономии времени можно найти и внутри школы, совершенствуя планирование, выделив повторяющиеся виды деятельности за учебный год, четверть, месяц, неделю и каждый день.

Выделение таких повторяющихся видов деятельности мне позволило четко распределить обязанности между мною и заместителями, тщательно спланировать свой личный труд и работу педагогического коллектива, общественных организаций учителей и учащихся.

На основе анализа самофотографий рабочей недели, перечня постоянных дел я и заместители начали составлять недельный план-график личного труда. Я думаю, что такой план-график позволяет равномерно распределить нагрузку на все дни недели, установить очередность и сменяемость различных видов деятельности, дает возможность более четко организовать и свой труд, и труд подчиненных, которые будут знать, чем занят в течение дня их руководитель, и смогут более правильно распределить свое время.

Постоянный недельный график не освобождает меня от планирования текущих дел, кото-

рые я в произвольном порядке фиксирую в блокноте или тетради. Там же я записываю, на какие конкретно уроки я пойду, по каким вопросам проведу беседу, кому и по каким вопросам необходимо позвонить, что проконтролировать и т.д.

Для того чтобы упорядочить планирование работы на месяц, составляю постоянный перечень дел на год с разбивкой по месяцам. Я понял, что такой перечень сокращает время на планирование и позволяет не упустить наиболее важные дела.

Значительную часть рабочего времени занимают у меня беседы с учителями, учащимися, их родителями. Они помогают мне создать нормальный психологический климат в коллективе. Данные, полученные во время беседы, являются важным источником информации об эффективности учебно-воспитательного процесса.

Успех беседы во многом зависит от того, как умеет руководитель слушать говорящего. Практика показывает, что это дело не простое: слушая, человек устаёт больше, чем когда говорит сам. Неумение слушать – недостаток воспитания, общей культуры.

Обычно поздравив учителя с началом работы, знакомим его со школой, ее традициями, характеризуем учительский и ученический коллективы, рассказываем о трудностях, с которыми ему придется столкнуться. В ходе такой беседы мы хотим ближе познакомиться с учителем, выяснить его бытовые и семейные условия, склонности, интересы, отношение к педагогической деятельности, причины перемены места работы и т.д.

Сложными являются беседы с учителями при распределении нагрузки, а также беседы с тем, кто решил уйти из школы или допустил нарушения трудовой дисциплины. В этом случае я, как правило, веду разговор в присутствии представителей профсоюзной организации школы.

Следующим важным элементом труда является организация совещаний, педсоветов, общешкольных собраний и т.д.

Совещание – это своего рода многосторонняя беседа. Оно является необходимой формой работы – с его помощью ускоряется доведение заданий до исполнителей, обеспечивается активное участие педагогического коллектива в обсуждении и решении поставленных задач. Правила организации собрания во многом совпадают с правилами проведения бесед: четкость повестки дня, круга решаемых задач; определение времени и места, продолжительности собрания; предоставление его участникам возможности заранее ознакомиться с документами, которые будут обсуждаться; создание

на собрании обстановки взаимного доверия, благожелательности, конструктивной критики и самокритики; конкретность, продуманность принимаемых решений; определение системы мер по их реализации.

Особенно интересная картина обнаружилась при сравнении данных за четыре года работы. В первые годы я попробовал себя как руководитель авторитарного склада, злоупотребляющий методами администрирования, а в последние годы возглавлял школу как директор с демократическим стилем руководства.

Наибольшие различия оказались в удовлетворенности настроением в коллективе, совместным отдыхом, отношением учащихся к учению, теплотой взаимоотношений в коллективе, расходом времени на собрания и совещания, а также педагогической профессией. Самое главное – различие между этими годами по удовлетворенности взаимоотношениями с дирекцией оказалось заметно меньше. Это позволяет сделать предположение, что руководитель школы влияет на настроение и сплоченность коллектива не столько в процессе личных контактов с учителями, сколько косвенно – путем регулирования взаимоотношений в коллективе, его психологического микроклимата в целом.

Могу отметить, большие различия между этими годами обнаружались и в удовлетворенности педагогов отношением учащихся к учению. Возникает вопрос: неужели стиль деятельности директора школы сказывается даже на отношении школьников к учению? Результаты последних лет позволяют утверждать: сказывается, причем, весьма существенно. Стиль отношений в учительском коллективе незримо нитями связан с взаимоотношениями педагогов со своими питомцами. Разумеется, решающее влияние на эти отношения оказывает личность самого учителя. Но в коллективе личность не остается неизменной, а воспитывается под влиянием всей его нравственно-психологической атмосферы.

При выборе демократического стиля руководства больше начала проявляться теплота во взаимоотношениях с товарищами по работе. Людей здесь начала объединять настоящая дружба, в то время как в первые годы нередко отношения между учителями имели «нейтральную» тональность; педагоги не ссорились, но и не дружили по-настоящему. Но, как известно мне сейчас, дружеские пары и микрогруппы со временем образуются во всех коллективах, даже в малосплоченных, при любом стиле руководства.

Интересно и то, что учителя в последнее время чаще начали отмечать недостаточно добросовестное отношение некоторых коллег к работе. Когда была велика распорядительная

активность со стороны администрации, у учителей не было достаточно выраженной критичности в отношении к коллегам. Значит, руководитель влияет на сплоченность учителей не только путем регулирования взаимоотношений в коллективе, но и через другие каналы.

Таким образом, можно сделать вывод, что руководитель школы существенно влияет на все стороны психологического климата коллектива. То обстоятельство, что от директора зависит удовлетворенность учителей почти всеми факторами жизнедеятельности в школе, в том числе отношением учащихся к учебе, их поведением, организацией и оценкой труда и даже профессией, позволяет заключить: директор во многом определяет не только психологическое состояние коллектива, но и объективные условия деятельности, климат коллектива в самом широком смысле этого слова, особенно творческий микроклимат.

Таким образом, руководителя буквально на каждом шагу подстерегают психологические опасности, и, чтобы их избежать, я стараюсь придерживаться следующих общих принципов взаимоотношений с подчиненными:

- Создавать атмосферу доверия, показывать подчиненным, что я верю в их способности и возможности.
- Не забывать о приемах оптимизации коммуникативного общения, работая с подчиненными.
- Быть терпимым к инакомыслию и индивидуальным особенностям подчиненных.
- Мотивирование подчиненных, то есть создание заинтересованности в результатах и качестве труда, в данном случае педагогического.

При любом стиле руководства я использовал контроль как средство управления. Но проблемы с осуществлением этой функции порождены простым противоречием: всем ясно, что бесконтрольность вредна, но мало кто любит, чтобы его контролировали. В связи с этим контроль я использую: постоянный, объективный, открытый, оперативный. Контроль для меня – не карательная акция, а проявление внимания к работнику.

Итак, я думаю, стиль руководства – характеристика строго индивидуальная. Я выработывал свой стиль руководства по большей части интуитивно, методом проб и ошибок, хоть и знал мнение официальных источников: «За много лет исследований стилей руководства однозначной связи между эффективностью работы группы и тем или иным стилем руководства не выявлено: и демократический, и авторитарный стили дают примерно равные показатели эффективности».

В итоге хочется сказать – оптимальным является ситуационный подход: нет управленче-

ских решений, годных на все случаи жизни; все зависит от конкретной ситуации, определяемой, в свою очередь, множеством разнообразных факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н. Учителю о психологическом климате. - М., 1983. - 96 с.
2. Ковалев В., Ухьянкин С. Вопросы внутришкольного управления. - Чебоксары, 1993. - 52 с.
3. Портнов М. Азбука школьного управления. - М., 1991. - 30 с.

4. Сухомлинский В. Разговор с молодым директором школы. - М., 1973. - 18 с.

5. Шакуров Р. Директор школы и микроклимат учительского коллектива. - М., 1979. - 162 с.

6. Кочешкова Л.О. Развитие инновационной компетентности руководителя сельской общеобразовательной школы // Директор сельской школы. - 2008. - № 4. - С. 56.

Об авторе

Портнов Родион Анатольевич – директор, МОУ «Кошки-Куликеевская СОШ», Яльчикский район, Чувашская Республика.

Научно-методическое издание

II Международная педагогическая Ассамблея

Сборник материалов научно-практической конференции

Науч. ред. – *М.В. Волкова*

Отв. ред. – *В.Н. Алексеева*

Компьютерная верстка – *В.Н. Алексеева, Н.С. Лысова*

Редактор-корректор – *А.В. Степанова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 31.03.2011 г. Формат 60x84/8

Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 24,38

Тираж 700 экз. Заказ № 157

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

ЧОУ «Центр «Интеллект»

428018 г. Чебоксары

ул. Нижегородская, 4

т. (8352) 38-16-10, 22-04-89

e-mail: nii21@mail.ru