



Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Чебоксары 2014

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ЯКОВЛЕВОВЕДЕНИЯ
ФГБОУ ВПО «ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА»

X Международная
научно-практическая
конференция

**«Актуальные вопросы
современной педагогической
науки»**

20 января 2014 г.

г. Чебоксары

УДК 37.0
ББК 74.00.
А 43

Редакционная коллегия:

Волкова Марина Владиславовна, д-р пед. наук
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед. наук, профессор

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Компьютерная верстка – *М.Е. Королева*

Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы X Международной научно-практической конференции. 20 января 2014 г. / науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2014. – 78 с.

ISBN 978-5-904752-67-5

В сборнике представлены материалы X Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной педагогической науки».

Сборник материалов содержит статьи, посвященные проблемам профессионального становления будущих педагогов, вопросам использования инновационных методик обучения, организации познавательной деятельности школьников, вопросам воспитания здорового образа жизни и др.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательного пространства.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

ISBN 978-5-904752-67-5

© Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Ахметова Г.Г., Камалова Г.Г. Использование дидактических игр как формы обучения детей раннего возраста.....	5
Баранова Е.Ф., Букина А.В. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром.....	6
Баранова Е.Ф., Иванова Е.Н. Формирование эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста в процессе экскурсий в природу.....	10
Баранова Е.Ф., Куликова В.А. Формирование основ материнского отношения к ребенку у девочек старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	11
Баранова Е.Ф., Цатурян Н.С. Досуговая деятельность как средство формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.....	14
Белов Н.Н. Методология повышения эффективности наук.....	17
Быкасова Л.В. Социальный аспект научно-образовательного потенциала современной педагогики...	19
Григорьева С.Ю. Актуальные вопросы подготовки специалиста в системе среднего профессионального образования на уроках иностранного языка.....	22
Дылгырова Р.Д. Смыслообразование в процессе обучения литературе.....	24
Закирова И.С. Применение обучающих структур, разработанных компанией Educare (Сингапур) на уроках математики.....	27
Ильясова Э.Н., Абдулвалиева А.Н. Ретроспективный анализ развития и применения идей проектной деятельности в педагогике.....	31
Карасева М.А. Формирование здорового образа жизни как социальная педагогическая проблема.....	33
Кокибасова Г.Т., Садыков Т.М., Федина О.Г. Разработка программы элективного курса для учащихся профильных классов «Химия вокруг нас, или о чем не узнаешь на уроке».....	36
Максимова О.Г., Тимофеева О.А. Теоретические основы формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД России.....	38

Матящук Л.Г., Поддубная М.В. Сопровождение слабоуспевающих обучающихся как средство индивидуализации образовательного процесса в начальной школе.....	42
Москвина А.К., Дмитриенко А.В. Понятие компетентности в обучении информатике.....	44
Носкова Н.Ю. Актуализация коммуникативных умений старшеклассников (9-11 классы) на материале современных масс-медиа.....	47
Оспанова Д.Б. Этнокультурная направленность практических занятий по русскому языку.....	49
Павлов В.И., Кулиш Т.В. Воспитание толерантности и интолерантности студентов в процессе диалога культур...	51
Петрова Т.И., Петров С.С. Роль педагогической практики в профессиональной подготовке студентов.....	57
Самойлов А.Н. Дистанционное образование: реализация основных моделей на практике.....	59
Светлова Н.Д. Переход на дистанционную систему обучения.....	61
Сегиневич Т.С. Одаренный ребенок в системе дополнительного образования.....	63
Семенова М.А. Деятельностный подход во внеурочной деятельности школьников: проблемы и перспективы системы дополнительного образования.....	65
Семенов Л.В. К проблеме формирования корпоративной культуры в учреждении дополнительного образования детей как средства повышения мотивации труда педагогического коллектива.....	67
Сенина Н.В., Кондрашова Н.Г. Основные функции педагогов в работе с семьями и детьми группы риска на современном этапе развития образования.....	69
Чернова П.Г. Сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи как условие умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	71
Шамгуллин А.З. Психологические основы формирования у студентов интереса к физической культуре и спорту.....	73
Яшкова А.Н. Коррекционная работа с детьми в системе общего начального образования.....	75

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Г.Г. Ахметова,
Г.Г. Камалова*

Одна из важных задач воспитания детей раннего возраста – их своевременное умственное и речевое развитие.

Наиболее активной формой обучающего воздействия для детей раннего возраста являются специально организуемые воспитателем дидактически направленные занятия и игры. На них воспитатель имеет возможность систематически, постепенно усложняя материал, развивать восприятие детей, сообщать им доступные сведения, формировать умения и некоторые важные качества [2, с. 23].

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические или автодидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом [1, с. 36].

Занятия в форме дидактических игр отвечают возрастным особенностям маленьких детей; эмоциональности, произвольности психических процессов и поведения, потребности в активных действиях. Однако игровая форма не должна заслонять познавательное содержание, превалировать над ним, быть самоцелью. Формирование разнообразных математических представлений является главной задачей таких занятий.

Дидактические игры и занятия дадут хороший результат лишь в том случае, если воспитателю ясно представляют, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения и в чем особенности организации этих занятий на ступени раннего детства. Очень важно помнить, что занятия должны создавать у детей хорошее настроение, вызывать радость.

Процесс обучения детей раннего возраста должен быть спланирован. Воспитатель должен составлять перспективное планирование дидактических игр для детей от 1 года до 3 лет с учетом их психофизического развития [3, с. 123].

В перспективном планировании предусматривается:

– отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь);

– установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

– подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки);

– подготовка к игре детей: обогащение их представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

В перспективном планировании игры и упражнения должны представлять собой определенную систему, так как при его создании необходимо учитывать следующие признаки системности:

– постепенное усложнение задач (от простого к сложному): каждая следующая игра основана на знаниях и умениях, полученных детьми в предшествующих играх, расширяя и углубляя эти знания и умения;

– деятельностный подход: в каждой следующей игре происходят изменение соотношений деятельности воспитателя и ребенка, то есть осуществляется переход от совместной деятельности детей по подражанию к самостоятельной деятельности [4, с. 27].

К основным методам обучения дидактическим играм детей раннего возраста относятся следующие: поисковый, репродуктивный, игровой и метод упражнений. Их использование диктуется особенностями психофизического развития детей раннего периода, а также целями и задачами конкретных занятий.

Результаты диагностики детей раннего возраста показали: у большинства детей (63,6%) по нескольким линиям уровень развития отмечался ниже возрастной нормы.

Диагностика нервно-психического развития проводилась на базе МАДОУ Детский сад № 20 «Мозаика» г. Чистополь, Республика Татарстан, в общеразвивающей группе «Гномики» (I младшая группа). Для диагностики нервно-психического развития детей использовалась схема экспертной оценки, разработанной Н.М. Аксаринной, К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, для детей 2-3 лет.

Результаты диагностики показали, что отставание чаще всего отмечалось в речевом развитии: почти у половины детей была выявлена задержка легкой степени и примерно у такого же числа малышей – отставание на 2 эпикризных срока, что могло свидетельствовать о более серьезных нарушениях в развитии речи и требовало дальнейшего углубленного психолого-педагогического обследования. В развитии сенсорной сферы, навыков самообслуживания и игровой деятельности для большинства детей было характерно отставание на 1-2 эпикризных срока, что могло говорить о недостатках в семейном воспитании и также нуждалось в углубленном психолого-педагогическом обследовании.

На основе полученных результатов даны рекомендации воспитателю по организации процесса обучения детей раннего возраста с помощью дидактических игр

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры [5, с. 39].

К основным методам обучения дидактическим играм детей раннего возраста относятся следующие: поисковый, репродуктивный, игровой и метод упражнений. Их использование диктуется особенностями психофизического развития детей раннего периода, а также целями и задачами конкретных занятий.

На основе полученных результатов даны рекомендации воспитателю, родителям по организации процесса обучения детей раннего возраста с помощью дидактических

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду. Методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / сост. Т.Н. Доронова. – М., 2005. – 232 с.*
2. *Галигузова Л.Н., Голубева Л.Г., Гризик Т.И. Воспитание и развитие детей от 1 года до 2 лет: метод. пособие для педагогов дошкол. образоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2007 – 159 с.*
3. *Павлова Л.Н. Развивающие игры-занятия с детьми от рождения до трех лет: пособие для воспитателей, родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 234 с.*
4. *Усова А.П. Обучение в детском саду. – М., 1994. – 233 с.*

Об авторах

Ахметова Гулия Гумеровна – преподаватель психологии, ГАОУ СПО «Чистопольский педагогический колледж», г. Чистополь, Республика Татарстан.

Камалова Гульнара Гумеровна – воспитатель, МАДОУ № 20 «Мозаика», г. Чистополь, Республика Татарстан.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

**Е.Ф. Баранова,
А.В. Букина**

Проблема развития познавательного интереса дошкольников одна из самых актуальных в детской психологии и педагогике, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности, а еще и потому, что активность является неременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, ее самостоятельности и инициативности, воспитания трудовых навыков. На современном этапе необходимо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания.

Многолетние исследования Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьякова, Л.И. Божович, Г.И. Щукиной и др. доказали, что познавательный интерес не является присущим человеку от рождения, он складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования. Одним из факторов развития познавательного интереса является окружающая ребенка среда, его природное окружение, а также среда, специальным образом организованная взрослыми [2; 4; 1; 7].

Истоки интереса лежат в общественной жизни. Вне связи с общественной средой, вне деятельности интерес человека не может развиваться. Суть познавательного интереса состоит в том, что объектом его является сам процесс познания, который характеризуется стремлением проникать в сущность, устойчивым стремлением к постоянному, глубокому и основательному их изучению. Важной особенностью познавательного интереса является познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой, деятельности, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность. Взаимосвязь между познавательными потребностями и интересами очень сложна. Существует взаимообусловленность интересов и потребностей, которая, однако, не дает оснований проводить между ними знак равенства.

С проявлением у ребенка избирательного отношения к явлениям и предметам внешнего мира взаимосвязь между потребностью в познании и познавательным интересом усложняется. Познавательный интерес может выступать как средство обучения – то есть средство привлечения к обучению, активизации мышления детей, как средство, заставляющее их волноваться, переживать, увлеченно работать. Чем больше перед ребенком открываются стороны окружающей действительности, тем шире его возможности для возникновения и закрепления устойчивых познавательных интересов.

Накопленные к 6 годам сведения о мире являются серьезной базой для дальнейшего развития познавательной сферы ребенка. Процесс познания в этом возрасте предполагает содержательное упорядочивание информации (весь мир – это система, в которой все взаимосвязано). Понимание взаимосвязанности всего происходящего в нашем мире является одним из основных моментов построения ребенком элементарной целостной картины путем сопоставления, обобщения, рассуждения и выстраивания гипотетических высказываний, элементарных умозаключений, предвидений возможного развития событий.

Существует множество методов воспитания у детей познавательных интересов к окружающему миру, такие как наблюдение, дидактические игры, речевые логические задачи, экскурсии, экспериментирование, инсценировка с игрушками, чтение рассказов и стихов, беседы с детьми, а также проектная деятельность.

Метод проектов возник еще в начале нынешнего столетия в США. Взамен пассивной школьной системы, предлагалось обучение через целесообразную деятельность ученика, рассматривалась проблема знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Специфика метода проектов заключается в том, что педагогический процесс накладывается на процесс взаимодействия ребенка с окружающей средой (природной и социальной); педагогическое взаимодействие осуществляется совместной с ребенком деятельности, опирается на его собственный опыт. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей.

Особая педагогическая значимость данной работы по организации проектной деятельности детей заключается в практико-ориентированной сущности, что позволяет оценить позицию ребенка как субъекта педагогического взаимодействия. Работа педагога над проектом, включает составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода и проходит в несколько этапов:

- постановка цели; поиск формы реализации проекта;
- разработка содержания учебно-воспитательного процесса на основе тематики проекта;
- организация развивающей, познавательной, предметной среды;
- определение направлений поисковой и практической деятельности;
- организация совместной творческой, поисковой и практической деятельности с педагогами, родителями и детьми;
- работа над частями проекта, его коррекция;
- коллективная реализация проекта, его демонстрация.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе [6].

До недавнего времени в дошкольной педагогике развитию познавательных интересов дошкольников не уделялось особого внимания, между тем как познавательный интерес признается сейчас одним из ведущих мотивов, побуждающих детей к знаниям, к учению.

Теоретическое изучение проблемы, формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста поставило нас перед необходимостью исследовать формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром.

Практическая часть работы включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе была поставлена задача по выявлению первоначального уровня формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленной задачи мы использовали следующие методы исследования: наблюдение за детьми, методика Т.Д. Марцинковской [5] и методика Н.И. Гуткиной «Определение мотивационного компонента познавательного интереса» [3].

Опытно-практическая работа проводилась на базе центра развития ребенка № 1768 в подготовительной группе в количестве 16 человек (9 мальчиков, 7 девочек), в возрасте от 6-7 лет.

Для определения уровня развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, нами были разработаны следующие критерии. Высокий – дети проявляют любознательность, устойчивый познавательный интерес, который возникает на способ решения задачи (3 детей). Средний – у детей обнаруживается познавательный интерес, но их интерес ситуативен и не устойчив (5 детей). Низкий – периодическое возникновение положительных эмоциональных реакций ребенка на новизну в отношении фактического конкретного материала, иногда из собственно практического опыта (8 детей). Наряду с наблюдением мы провели анкетирование воспитателей и родителей о характере познавательного интереса у детей, которое подтвердило ранее полученные результаты о том, что на данном этапе эксперимента у исследуемой группы детей преобладает низкий уровень познавательного интереса.

Далее мы использовали методику Н.И. Гуткиной «Определение мотивационного компонента познавательного интереса». По итогам беседы с детьми мы выявили, что только трое детей предпочитают дослушать сказку до конца, 6 детей предпочитают поиграть, а 7 детей отвлекались во время беседы на внешние мотивы. На основе полученных результатов сделали вывод: необходима целенаправленная, систематическая работа по развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста разнообразными средствами.

На формирующем этапе был составлен перспективный план работы с детьми. За этот период времени дети стали активными участниками ряда интересных и познавательных мероприятий. Примером взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса: детей, родителей, воспитателей, явились проекты народных, государственно-гражданских, международных и бытовых праздников («Новоселье»; «Осень-Запасиха», «Город мастеров»; «Новый год»; «Зимние забавы»; «Есть такая профессия – Родину защищать», «Широкая Масленица», «В здоровом теле – здоровый дух», летние месяцы посвятили оздоровительному проекту «Лето – это маленькая жизнь»).

Проведенная целенаправленная работа позволила выявить следующие педагогические условия для формирования и развития познавательного интереса дошкольников:

- целенаправленно организовать среду;
- создавать условия ребенку для активных действий;
- вовлекать в процесс самостоятельного поиска;
- показывать ребенку нужность, важность изучаемого материала;
- предлагать задания трудные, но посильные;
- планировать достижения результата;
- предлагать учебный материал эмоционально;
- укреплять в каждом ребенке веру в свои силы, поощрять его, развивать у детей чувство собственного достоинства – позиции воспитателя и ребенка являются равными, партнерскими;
- развивать творческие силы детей, использовать приемы, способствующие выходу двигательной энергии.

По завершению формирующего эксперимента, в конце учебного года вновь была проведена диагностика детей, с использованием тех же методик исследования, что и на констатирующем этапе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень познавательного интереса в группе детей значительно повысился. Результат сравнительного анализа развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 1.

Таблица 1

Уровни познавательного интереса	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	3	18,8	11	68,8
Средний	5	31,2	4	31,2
Низкий	8	50	-	-

Результат сравнительного анализа уровней мыслительных операций по методике Т.Д. Марцинковской у детей старшего дошкольного на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены нами ниже в таблице 2.

Таблица 2

Уровни познавательного интереса	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	1	6,3	10	62,5
Средний	6	37,5	6	37,5
Низкий	9	56,2	-	-

Наглядно результаты сравнительного анализа представлены в рисунке 1.

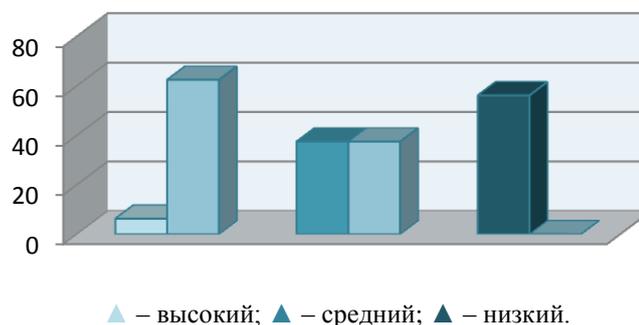


Рисунок 1

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что высокий уровень мыслительных операций как показателя познавательного интереса, у детей повысился на 56,2%, средний уровень остался на прежнем уровне, а низкий исчез совсем.

Результат сравнительного анализа мотивационного компонента познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста по методике Н.И. Гуткиной на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал, что высокий уровень мотивационного компонента как показателя познавательного интереса, у детей повысился на 56,6%, средний уровень понизился на 13,4%, а низкий исчез совсем.

Анализ теоретического и методического материала, а также результаты проведенного этапа нашего исследования позволяют говорить о важности проблемы формирования познавательной активности и необходимости поиска новых, более широких подходов к постановке и решению этой проблемы с позиции психолого-педагогического видения, междисциплинарной проблемы формирования всесторонней и гармонически развитой личности. Таким образом, цели и задачи исследования решены в полном объеме, а выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб, 2004. – 208 с.
4. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М., 2000. – 266 с.
5. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Линка-пресс, 1997. – 176 с.
6. Морозова Л.Д. Что такое «детское проектирование» // Ребенок в детском саду. – 2009. – № 5. – С. 9-11.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Об авторах

Букина Анастасия Витальевна – студентка, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

Баранова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ В ПРИРОДУ

Е.Ф. Баранова,
Е.Н. Иванова

Воспитание эстетического отношения к природе должно решать задачи формирования у детей эстетического восприятия, оценок и суждений, вкуса и идеала, что подразумевает развитость восприимчивости к красоте и выразительности объектных природных явлений, а также понимание ценности, уникальности каждого из них.

Особенностями эстетического восприятия детьми прекрасного, в частности природы в дошкольном воспитании занимались (В. Шмидт, Д. Лазуткина, Е. Тихеева, Р. Орлова, А. Суровцева).

С этой целью нами была проведена опытно-практическая работа в дошкольном отделении ГБОУ «Средней общеобразовательной школы № 1245», где было охвачено 21 воспитанников.

Цель эксперимента: выявить и апробировать педагогические условия формирования эстетического отношения к природе в процессе экскурсий.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: выявление у детей первоначального уровня сформированности эстетического отношения к природе; формирование уровня эстетического отношения к природе в процессе экскурсий в природу у детей старшего дошкольного возраста; анализ результатов исследования.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие методики: методика Е.М. Торшиловой «Бабочка» [2]. Цель: выявить уровень развития эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста.

Дети в основном предпочитали реалистические изображения. Для большинства детей фотография сада и тележки с яблоками привлекательнее ковра из зеленых, желтых и коричневых пятен, несмотря на всю яркость и красоту его цветовой гаммы, а белые ромашки на открытке для детей оказались лучше причудливых подсолнухов Альтмана. Дополнительный бал получал ребенок, который шел наперекор стереотипу и не испугавшийся необычности изображения. Меньше всего оказывалось детей (8 человек) при выборе «Подсолнухов» и «Водорослей» (9 детей), чуть чаще дети выбирали «Зимний ковер» (15 детей), «Бабочку» (18 детей), и наконец, выбор картины «Водопад» составил (21 детей).

Второй диагностической методикой был адаптированный опросник З.Н. Новлянской «Описание объекта природы» [1]. Цель: выявить уровень развития эстетического отношения к природе у старших дошкольников. Детям было предложено два задания. Первое – направлено на выявление эстетического отношения к природе. Ребенку надо было ответить на вопросы: «Что ты считаешь красивым в природе? Объясни, почему? Что ты считаешь некрасивым в природе? Объясни, почему?»

Второе задание было направлено на выявление эстетического отношения к объекту природы при описании объекта природы (лесная фиалка).

Чаще всего объекты красивого, дети связывали с растениями – 19 детей, с деревьями – 10 детей, с цветами – 12 детей. Это объясняется тем, что красота для ребенка это то, что он видит в реальной жизни, в привычной обстановке. Были и такие ответы (3 детей), в которых они конкретизировали определенный вид деревьев (береза, ель). А часть детей рассматривают как красивое – траву – 6 детей и грибы – 1 ребенок.

На втором месте по частоте выбора находятся объекты неживой природы – 15 детей («солнце» – 6 детей, «радуга» – 3 детей, «небо» – 3 детей, «речка» – 1 ребенок, «снежинки» – 1 ребенок, «весенний дождик» – 1 ребенок).

А также, как объект красоты, дети называли животных: заяц – 7 детей, медведь – 5 детей, белка – 3 детей, олень – 3 детей; реже – домашних животных, кролика – 3 детей).

Так, при описании объекта природы – лесная фиалка, небольшая часть детей используют сравнение, например: Максим О. сказал: «листочки фиалки похожи на мягкую ткань дивана», «нижняя часть листочка похожа на дерево».

У Алины Х. при описании объекта природы – снежинок, как ассоциация возникла в связи с растением: «снежинки похожи на цветочки».

На формирующем этапе была проведена работа, которая включала в себя серию экскурсий (12): «Зима в окно стучится»; «Природа готовится к зиме»; «Царство снега и льда»; «Улыбкой ясною природа сквозь сон встречает утро года...» и др.

В результате этой работы мы получили: у детей стал более выражен эстетический вкус, эстетическое чувство, что подразумевает развитость к восприимчивости красоты и выразительности природных объектов и явлений.

Чтобы определить эффективность предложенной серии тематических экскурсий мы провели сравнительный анализ, используя те же самые методики, что и на первом этапе, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(констатирующий и контрольный)**

Уровни	Тест «Бабочка» (Е.М. Торшилова)		Опросник «Описание объекта природы» (З.Н. Новлянская)		Анализ детских рисунков		Средние показатели	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
<i>Высокий</i>	2	10	5	12	3	11	13%	55%
<i>Средний</i>	3	6	6	6	9	7	30%	30%
<i>Низкий</i>	16	5	10	3	9	3	57%	15%

Итак, мы можем отметить что, разработанная методика с детьми способствовала воспитанию интереса к природе при следующих условиях:

- умение одухотворять (очеловечивать) «живую» и «неживую» природу;
- способность идентифицировать себя с объектами и явлениями природы;
- готовность почувствовать «боль» и «радость» живых существ, сопереживать им, выражая свое равнодушное отношение к редким видам растений и животных;
- умение восхищаться красотой и многообразием природных форм, замечать в неприметном значительное, в неказистом выразительное, любоваться уголками родной природы;
- способность чувствовать характер и изменчивость природных явлений, выражать эстетическое отношение к ним в пейзажах, настроениях (утро, день, вечер, ночь, осень, весна, зима, лето).

Цели и задачи исследования решены в полном объеме, а выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новлянская З.Н. Психологические принципы эстетического развития детей и проблема эстетического воспитания // *Вопросы психологии*. – 1979. – № 3. – С. 153-158.
2. Торшилова Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет: теория и диагностика. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.

Об авторах

Баранова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

Иванова Екатерина Николаевна – студентка, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К РЕБЕНКУ У ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

**Е.Ф. Баранова,
В.А. Куликова**

В современной психолого-педагогической науке изучение материнства – одна из мало разработанных проблем. Интерес к данной проблеме возник в русле двух направлений: при изучении роли матери в образовании ранних личностных структур (З. Фрейд, К. Хорни, Д. Боулби) и в практических исследованиях связанных с нарушением психического развития ребенка (Д. Винникотт) [1]. В рамках второго направления в отечественной психологии изучалось материнское отношение, материнская позиция, детско-родительское взаимодействие (Э.Г. Эйдемиллер, А.С. Спиваковская [2], А.Я. Варга, и др.).

Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, содержит в себе колоссальные возможности формирования основ материнского отношения к ребенку. Особыми возможностями обладают игры с куклой в семью, в дочки-матери.

Одним из этапов подготовки к материнству является сюжетно-ролевая игра, в которую играют девочки. Поэтому необходимо использовать ее потенциальные возможности для формирования основ материнского отношения к ребенку уже в дошкольном возрасте.

С этой целью была проведена опытно-практическая работа на базе МАДОУ «Центр развития ребенка № 25 «Золотая рыбка» г. Ступино в период с 09.2013 по 03.2014, где участвовали девочки старшей группы в количестве 16 человек.

Цель эксперимента: выявить и апробировать педагогические условия формирования основ материнского отношения у девочек старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры с куклой. Перед нами стояли задачи: выявление когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов как основы материнского отношения, формирование основ материнского отношения у девочек старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, анализ полученных результатов. Для реализации задач мы использовали комплекс методов: опрос детей, проективная методика «Незаконченные предложения», наблюдение за играми детей, проективная методика «Я и моя кукла».

Методика «Незаконченные предложения» использовалась для выявления поведения детей в различных ситуациях требующих проявления гуманных чувств (сочувствия, сострадания, жалости, заботы, желания прийти на помощь). Даная методика проводилась индивидуально с каждым ребенком (нужно было продолжить предложения).

На первый вопрос «Если моя кукла заболит, то я...» девочки отвечали: «Буду ставить градусник, вызову врача», «Я дам ей таблетку», «Не буду возить на улицу». На вопрос «Моя кукла заплакала, то я...» сказали следующее: «Я скажу не надо плакать», «Я буду ее жалеть», «Буду успокаивать, все давать», «Будет смотреть с папой телевизор», «Буду ругать, чтобы она успокоилась».

На вопрос «Если моя кукла упала с коляски, то я...»: девочки ответили: «Я отругаю ее», «Я пойду в другую комнату», «Я подниму», «Не крутись», «Я скажу ей, сиди ровно, а то никуда не поедешь», «Я быстро подниму ее и пожалею».

Ответы детей свидетельствуют о низком уровне сформированности основ материнского отношения у девочек старшего дошкольного возраста.

Далее, наблюдая за играми детей, мы определили, что 3 девочки (высокий уровень) проявляют к кукле чувство заботы, переживание, доброжелательное отношение, одухотворяют ее как живое существо, демонстрируют свои чувства с помощью интонации голоса, улыбки, теплого взгляда; 5 девочек (средний уровень): чувства заботы, переживания, доброты проявляют не всегда, отсутствуют положительные эмоции. Игры с куклой не вызывают особой радости. 6 девочек (низкий уровень): доброжелательного проявления не наблюдается, на предложение «Давайте поиграем в дочку-матери» эмоциональный отклик отсутствует. Результат проведенного исследования свидетельствует о том, что у девочек старшего дошкольного возраста преобладает низкий уровень сформированности материнских чувств, отношения (42%).

Для диагностики эмоционального компонента основ материнского отношения мы использовали проективную рисуночную методику «Я и моя кукла». Она была направлена на выявление у ребенка эмоционального отношения к кукле, восприятие себя как мамы, а куклы как своего ребенка и то, какая эмоциональная окраска преобладает. Испытуемым был предложен лист бумаги, карандаш, ластик, а также инструкция: «Нарисуйте себя и свою куклу».

Анализ рисунков позволил выявить типы эмоционального отношения к кукле: благоприятное отношение; тревожное отношение; индифферентное отношение; враждебное отношение.

При интерпретации данных учитывалось наличие на рисунке фигур девочки и куклы, замена образа девочки и куклы на животное, растение, символ; содержание образа девочки и куклы: соотношение размеров их фигур; отражение их совместной деятельности; дистанция и особенности расположения персонажей; изоляция фигуры куклы; а также характеристика общего состояния (благополучие, неуверенность в себе, тревожность, признаки конфликтности и враждебности, относящиеся к теме рисунка) по формальным признакам рисунка и поведенческим проявлениям во время рисования (качество линии, расположение на листе, детали, эмоции, высказывания, паузы и т. д.).

Интерпретация данных проводилась по критериям, принятым в психодиагностике для рисуночных тестов. Анализируя рисунки девочек, мы обнаружили три уровня сформированности эмоционального отношения к кукле: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризует благоприятное эмоциональное отношение. Средний уровень представлен тревожным, индифферентным эмоциональным отношением. Для низкого уровня характерно игнорирующее эмоциональное отношение.

Интерпретируя критерии симптомокомплекса, мы отметили, что в рисунках девочек практически отсутствует фигура куклы, если кукла присутствует, то общей деятельности между персонажами не наблюдается. На рисунках часто встречается преувеличение внимания к предметам не связанных с куклой. Наличие серых туч, звезд и луны, и вообще серых и темных тонов

говорит о неблагоприятном эмоциональном отношении. Эмоции на лицах часто не прорисованные, нечеткие, что говорит об индифферентном отношении к кукле. Таким образом, рисунки свидетельствуют о том, что не все девочки эмоционально относятся к куклам.

Такое положение дел поставило нас перед необходимостью проведения формирующего этапа эксперимента, поэтому на втором этапе мы наметили работу с детьми: провели цикл занятий «Накормим куклу Катю», «Кукла Катя заболела», «Уложим куклу Катю спать» и др.

После проведения цикла занятий, мы провели работу по выявлению педагогических условий, способствующих сформированности материнских чувств.

В процессе работы по формированию материнских чувств мы руководствовались следующими педагогическими условиями:

1. Отведение времени в режиме дня.
2. Организация игр в системе непрерывного педагогического процесса.
3. Целенаправленная организация культуросообразной среды.
4. Обогащение знаниями по уходу за куклой-ребенком с целью обогащения умений и навыков в процессе игр-занятий.
5. Внесение элементов новизны.
6. Передача воспитателем положительных эмоций к кукле-ребенку в процессе игры.
7. Совместное изготовление атрибутов для игры «дочки-матери».
8. Чтение художественной литературы, разучивание тематических песен.

На третьем этапе, мы провели те же методики и увидели, что уровень сформированности эмоционального отношения девочек к кукле значительно увеличился. Это можно увидеть в представленной гистограмме (рис. 1.).

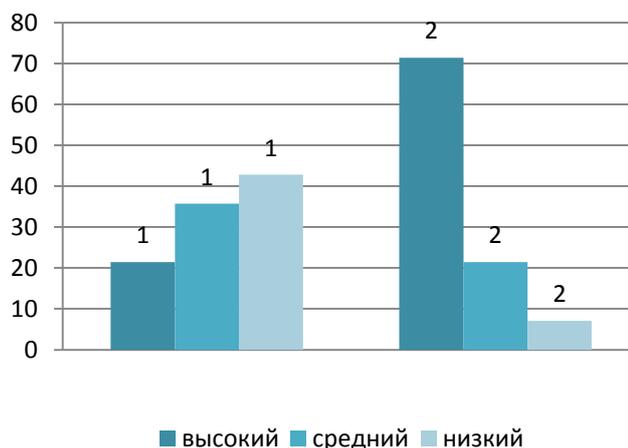


Рисунок 1. Сравнительный анализ сформированности эмоционального отношения к кукле на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Данная гистограмма показывает высокий уровень сформированности эмоционального отношения девочек к кукле 71,4%. Средний уровень снизился с 35,7% до 21,4% и лишь у 7,1% наблюдался низкий уровень эмоционального отношения.

Таким образом, апробация педагогических условий формирования основ материнского отношения к кукле-ребенку у девочек старшего дошкольного возраста показало эффективность всей проведенной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Винникотт Д.В. *Маленькие дети и их матери*. – М.: Класс, 2007. – 80 с.
2. Спиваковская А.С. *Психотерапия: игра, детство, семья*. – М.: Эксмо-пресс, 1999. – 304 с.

Об авторах

Баранова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, преподаватель ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

Куликова Валентина Александровна – студентка, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е.Ф. Баранова,
Н.С. Цатурян*

Здоровье – неоценимое счастье в жизни каждого человека и человеческого общества. Каждому из нас присуще желание быть сильным и здоровым, сохранить как можно дольше подвижность, бодрость, энергию и достичь долголетия. В настоящее время остро стоит вопрос о состоянии здоровья детей, которое, к сожалению, не соответствует ни потребностям, ни потенциальным возможностям современного общества. Заболеваемость детей раннего и дошкольного возраста продолжает оставаться высокой и имеет тенденцию к увеличению.

Известно, что здоровье – один из важнейших компонентов человеческого благополучия и счастья, одно из неотъемлемых прав человека, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. Привычка к здоровому образу жизни может стать тем условием, которое позволит расти и правильно развиваться каждому ребенку. Совместная деятельность педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей по сохранению и укреплению здоровья ребенка, формированию здорового образа жизни, основ гигиенической и физической культуры имеет не только педагогическое, но и глубокое социальное значение. Ведь здоровье детей – будущее страны, основа ее национальной безопасности.

Целью нашей работы было теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить возможности использования досуговой деятельности в ДОУ как средства формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе работы нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который показал, что в педагогике проблема формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, стоит остро и широко исследована. Мы попытались раскрыть сущность понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни», «досуг» и «досуговая деятельность». Исходными для нас стали следующие понятия: здоровье – это правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие [2]. Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций [5]. Досуг детей – свободное от обязательных учебных занятий и других функционально-ролевых обязанностей, в том числе семейно-бытовых, время, используемое для игр, прогулок и спорта, чтения, занятий искусством, техникой и другими видами полезной деятельности по собственному влечению детей [4]. Досуговая деятельность – деятельность, избираемая человеком в свободное время, позволяющая реализовать те потребности, которые невозможно удовлетворить в обязательной деятельности.

Базой исследования стало МБДОУ ЦРР «Детский сад № 9 «Солнышко» г. Видное. Участниками эксперимента стали 22 воспитанника старшей группы № 10 «Пчелки», родители, воспитатели и специалисты детского сада.

Практическая часть нашего исследования включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе были поставлены следующие задачи: определить уровни знаний и умений валеологического характера у старших дошкольников; выявить уровни представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников; выявить уровень навыков здорового образа жизни у старших дошкольников.

Для решения этих задач мы использовали следующие методы: опрос детей и воспитателей группы, анкетирование родителей о здоровье и здоровом образе жизни. Анализ полученных результатов показал, что в основном у детей преобладает средний уровень сформированности понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни». В опросник для детей входили, например, такие вопросы: «Что такое здоровье?» (Когда я не болею; Когда у меня нет температуры), «Как ты понимаешь, что такое «здоровый образ жизни?»» (Когда всю жизнь не болеешь; Когда все вокруг здоровы). «Знаешь ли ты, что такое «вредные привычки» и почему они называются вредными?» (Они вредят здоровью; мой папа курит, у него вредная привычка) и т. п. Анализируя ответы детей, мы пришли к выводу, что у детей формируется представление о здоровье как отсутствие болезни. Они рассказывают о том, как болели, у них проявляется негативное отношение к болезни на основании своего опыта. Но что, значит, быть здоровым и чувствовать себя здоровым, что делать, чтобы избежать болезни, они объяснить еще не могут. Отсюда и отно-

шение к здоровью, как к чему-то абстрактному. В их понимании быть здоровым – значит не болеть или принимать лекарства [3].

Согласно данным анкетирования родителей большинство родителей (21 человек) положительно относятся к проблеме здорового образа жизни. Однако, только 4 родителей заботятся о своем здоровье, а соответственно – и о здоровье своих детей, поэтому занимаются физкультурой вместе с детьми. Лишь 5 детей посещают спортивные секции и кружки. Большинство родителей не уделяют должного внимания занятиям физическими упражнениями и закаливанию детей. Так, всего 5 детей иногда делают дома утреннюю гимнастику, лишь в 3 семьях используются закаливающие процедуры. Спортивные кружки и секции посещают только 5 детей. У большинства детей нарушен режим дня. Так по результатам анкетирования было выявлено, что ложатся спать до 21 часа только 6 детей в рабочие дни и 4 – в выходные дни.

На формирующем этапе эксперимента мы поставили перед собой задачи: сформировать представления о здоровье; воспитать навыки здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста. Для решения поставленных задач мы составили примерный перспективный план проведения различных досуговых мероприятий, куда вошла и работа с родителями.

Основным направлением работы с детьми стала организация досуговых мероприятий. Нами проведены беседы на тему: «Страна волшебная – здоровье», «Красота тела и души», «Как сохранить зубы здоровыми», «Вредно – полезно». Интересно прошел спортивный праздник «Малые Олимпийские Игры» и «Мама, папа, я – спортивная семья». Большое внимание уделялось чтению художественной литературы. Нами подобраны произведения, которые способствует развитию познавательного интереса к человеку, его здоровью и здоровому образу жизни. Некоторые из них использовались для инсценировки («Про девочку, которая плохо кушала» С. Михалкова). Регулярно организовывались дидактические игры валеологического содержания («Четвертый лишний», «Что сначала, что потом»); сюжетно-ролевые игры («Больница», «Семья»); свободное рисование («Как мы делаем зарядку», «Здоровый человек») [1; 3].

Важное место в работе по формированию навыков здорового образа жизни занимают родители. Мы были заинтересованы в том, чтобы они сами принимали участие в досуговой деятельности детей, поэтому нами были организованы различные досуги. Цель таких досугов – способствовать созданию условий эмоционального восприятия детьми сведений о ЗОЖ, закреплению полученных представлений и их систематизации, знакомить родителей с играми, в которые можно играть дома с детьми, развивать спортивные и двигательные навыки у детей и взрослых, через различные средства физической культуры. За время эксперимента мы, совместно со специалистами и медработниками детского сада, провели родительские собрания на следующие темы: «Роль семьи в формировании здорового образа жизни», «Профилактика простудных заболеваний», «Значение режима дня для дошкольников», «Воспитание у дошкольников потребности в здоровом образе жизни», «Психическое здоровье дошкольников» и «Здоровое питание дошкольника». Кроме этого детям и родителям давались домашние задания, например, «Раскажи о полезном продукте».

На контрольном этапе для проверки эффективности, проведенной нами работы, мы использовали те же методы и методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты повторного опроса детей можно увидеть на рисунке 1.

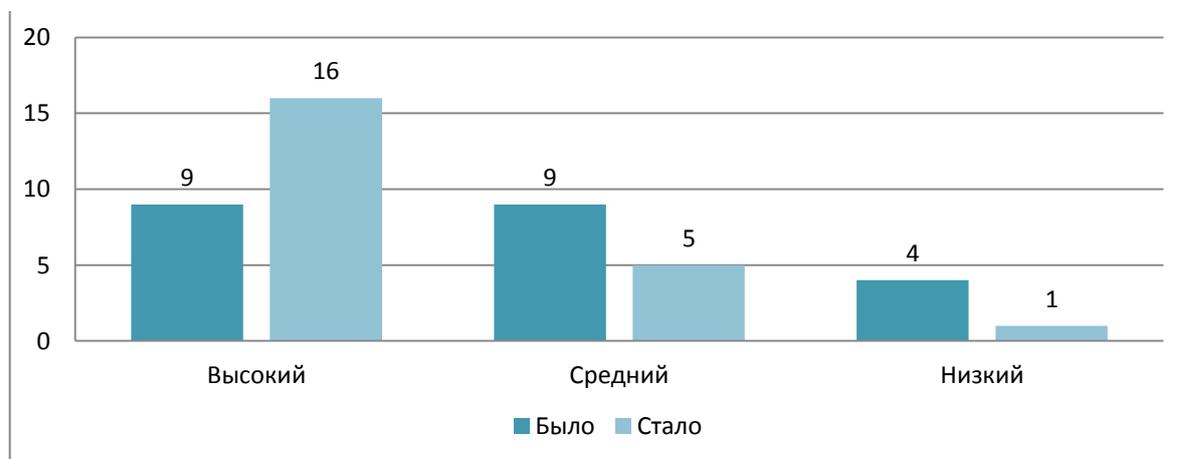


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста

Так же нами был проведен повторный опрос воспитателей, который позволил нам судить о сформированности у детей валеологических знаний и умений. Полученные данные отображены в рисунке 2.



Рисунок 2. Динамика уровня знаний и умений валеологического характера у старших дошкольников (анкета для воспитателей)

Для того, чтобы более точно оценить насколько наша работа по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста навыков здорового образа была эффективной, мы провели индивидуальные беседы с родителями. По словам родителей, дети стали чаще самостоятельно, без напоминания, выполнять гигиенические процедуры, повысился уровень знаний о полезной пище и продуктах. Родители пересмотрели свое отношение к закаливающим процедурам. В трех семьях родители и дети стали посещать каток. В одной семье папа научился кататься на лыжах и привлек к этому сына.

Итак, нам удалось доказать, что досуговая деятельность детей старшего дошкольного возраста является эффективным средством формирования здорового образа жизни при следующих педагогических условиях:

- воспитатель использует интерактивные формы организации досуговой деятельности (игры, праздники, развлечения, творчество детей);
- родители являются активными участниками досуговой деятельности;
- воспитатель включает детей и родителей в поиск научной информации о здоровом образе жизни.

Таким образом, цели и задачи исследования решены в полном объеме, а выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников, пособие для педагогов дошко. учреждений: для работы с детьми 5-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 96 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Чумаков Б.Н. Валеология: учеб. пособие. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 407 с.

Об авторах

Баранова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, преподаватель ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

Цатурян Наталья Сергеевна – студентка, ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 15», г. Москва.

МЕТОДОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУК

Н.Н. Белов

В современной Науке понятие «Методология» группой авторов [1, с. 20] определено так: «Методология – это учение об организации деятельности». Считаем, что такое определение поверхностное. Лучше следует дать такое определение – «Методология – наука о выработке и интеграции методов (практических, логических и интуитивных!) в научной деятельности». «Учение об организации практической деятельности» – это Технология – результат конкретной Науки, выработанная для практической деятельности – воспроизводительного Труда или Игры, т. е. для использования на практике – в производстве как материального и духовного Блага, так и обеспечения развития Производительных сил. Наше определение вполне выдержит критику и в плане детерминизма («развитие любой Науки – процесс незавершенный!») – ведь зачастую в научном познании даже неизвестно – как организовать деятельность? Понятно – выдвинуть гипотезу, но каково его содержание! Приходится даже на интуитивном уровне выработать новые важнейшие положения самой Методологии. Яркий пример тому из Физики – для объяснения излучения тепла и света атомом ученым пришлось выдвинуть новую гипотезу и выработать «Принцип дискретности». Теория – логически стройная система знаний, полученная в результате выделения и интеграции характеристик свойств материального, социального или духовного мира. Из этого определения понятно, что материальный мир является объектом изучения смежных – Естественных наук, социальный – Гуманитарных, духовный мир – новой науки – «Культуры Гуманизма». Понятно, что она возникла в социальном мире. Культура в научном понимании представляется нам как результат и процесс развития в человеке потребностей выражения и понимания эстетического, прекрасного и гуманного. «Гуманизм» – теория и практика духовного воззрения на основе выделения как главного «Принципа гуманизма», в основе которого Любовь к человеку. Тогда отдаем должное науке Педагогике, науке сеять вечное и доброе. А мы скажем – сеять и взлелеять в духовном мире личности – это Гуманизм. Ценим деятельность Православной Церкви в этой области, хотя ее догмат – «все должны верить в Бога!» – не согласуется с Методологией Гуманизма.

Следовательно, мы обоснованно пришли к формулировке – Наука во Благо человека. Это отражено в общеизвестном определении – «Наука – служанка человечества». Понятно, что мерилом, достойным выделения как Культура, является только то, что содействует гуманному – физическому, психическому, трудовому, духовному развитию личности – в благоприятных условиях.

Общеизвестно, что в настоящее время педагогическая общественность пришла к выводу о необходимости интеграции школьных предметов. Следует заметить, что при методологическом подходе к этой проблеме ее актуальность в образовании была бы выделена в педагогике гораздо раньше. В данной работе мы не будем рассматривать все принципы современной методологии, а покажем необходимость ее дополнения новыми положениями, важными не только в педагогике.

Следует заметить, что в методологическом воззрении актуальность проблемы «Интеграция смежных наук» основана на общеизвестном принципе Методологии – «Аналогия». Например, – наука Математика добилась больших успехов после разработки дифференциального и интегрального исчисления. Здесь надо ожидать, что после бурного – дифференцированного расцвета частных смежных наук должна произойти их интеграция.

Вначале обратим внимание на факт слабой методологической проработанности названий наук и школьных предметов. Например, что означает для школьников и академиков – наука «История». Заметим, что использование этого слова отдельно – в Науке не имеет грамматического смысла – ведь напрашивается вопрос: история чего? Следовательно, название этой науки не имеет грамматического смысла! Раз так, то допущена методологическая ошибка! Школьники изучают «Хронологическую историю – Историю Древнего мира, Средних веков...». А что же важно современному школьнику? Знать «Хронологическую историю»? Весь ужас антиобщественных явлений – войн? Знать – кто когда правил и каким тираном был? В обучении педагоги широко используют «прием» – «Выделение главного», а вот в самой науке «Методология» это особо не выделено. Мы предлагаем современную методологию дополнить «Принципом выделения главного», в Науке использовать название «История Человечества», «История Гуманизма», а при оценке социальных явлений уделять внимание понятиям «человечность» и «гуманизм». В образовании в течение сотен и десятков лет эти проблемы слабо решены и мы сейчас пожинаем плоды – грубость и жестокость школьников, до сих пор честные труженики не могут обуздать коррупцию чиновников, деспотизм фермеров и нередко встречаем руководителей предприятий и даже образовательных учреждений(!) имеющих замашки, присущие тира-

нам, известным из «Истории человечества средних веков».

Приведем другой пример. Семиклассник в своем учебнике прочитает «Физика – наука о природе». Более любопытный откроет энциклопедию «Юный физик» и узнает, что физика изучает не только природу, но и множество видов современной техники». В старшем – 10 классе рассматривается вопрос о коэффициенте полезного действия тепловых двигателей, а поступив в технический вуз он ознакомится с теоретическим расчетом этого коэффициента! Следовательно физика изучает не только простейшие явления неживой природы, но и более сложные процессы – совершенствования техники!. Методологически обоснованным является наше – авторское определение: «Физика – наука о природе и технике» – для базового уровня. «Физика – наука о неживой материи и технике» – для старших классов. Для академического курса неоспоримо следующее определение: «Физика – наука о неживой материи и развитии техники». К моему удивлению – многие преподаватели вузов рьяно принялись за критику этих определений, хотя многие соглашались с моими доводами – ведь общеизвестно, что Физика изучает не только законы простейших явлений, но и рассматривает более сложные процессы техники. Неоспорим и такой факт – физические открытия используются в изобретениях, а суть этих изобретений в последующем основательно изучается в Физике с целью анализа возможного – еще более совершенного. Физика рассматривает и возможность использования познанного – методов регистрации частиц – это и позволило совершить другие открытия – вплоть до открытий в ядерной физике. Теперь стало ясно – что они были неправы – попытка размежевать физику от техники не только вредна, но реакционна в плане интеграции этих наук.

Мы считаем, что материалистическая философия сыграла страшно реакционную роль, опровергнув «практицизм наук», что привело пышному расцвету наук, от которых можно ожидать пользу разве лишь через 10 веков. Принята актуальной разработка «Теория глобального потепления климата Земли», а где польза? Ведь высказана лишь гипотеза о потеплении климата Земли. Поверили в ее суть – нарушили методологический принцип «Обоснованность доказательности» и большие средства выбросили на ветер.

Особенно страшны нарушения методологического принципа «Обоснованности» в экономике – научно необоснованные смены экономического уклада нанесли урон производительным силам – пострадал труженик – человек труда – создатель! Что получил труженик на практике – в жизни – оказался в кабале – в полной зависимости от «работодателя». Мне горько видеть современных труженников села – наемных рабочих, которые после 10 или 12 часового изнуряющего труда идут домой – полностью изможденные. Это – урон Гуманизму.

Если бы в Методологии социалистической экономики был принят «Принцип соответствия» – зарплаты – не 8 процентов от заработанного, а 30-40 процентов – не произошло бы обнищание производительных сил – простых труженников и не было бы потрясений 90-х годов и смены социалистического уклада экономики на капиталистический.

Если бы «теоретики» и правители методологически были подкованы, то вряд ли они задумались бы о «Всемирном коммунизме». Если бы в методологии гуманитарных наук был выработан принцип «Высшее мерило – Человек!» и принцип «Гуманизм», то общеизвестный лозунг – «Ликвидировать кулачество как класс!» оказался кроваво-чудовищным по той причине, что его поняли так: ликвидировать, значит уничтожить – сажать и лишать жизни. Низкий уровень развития Научной Методологии не указал путь выхода из экономического коллапса без крови и развязывания гражданской войны. А ведь возможность избежания этой войны была – надо было совершить экономическое соглашение с «кулаками» – даже привлекая их на руководящие должности колхозов (конечно – с достойной зарплатой!) и избежали бы войны – страшного акта против гуманизма.

Если в Методологии наук всех стран был принят «Принцип Гуманизма» и «Принцип Практицизма» – не было бы и капиталистического труда и атомных бомб. Безумие – взрывать атомные бомбы над «вражеской» страной – наступит ядерная и радиоактивная зима на всем земном шаре и всех уничтожит – и напавших победителей не станет.

Вот почему мы считаем, что принцип «Практицизм наук» нужно включить в современную методологию наук как один из важнейших.

Считаю, что в методологии всех наук требует особого внимания – «Принцип соответствия». Принцип соответствия школьной программы уровню развития школьников был нарушен в 80-х годах – школьники оказались перегруженными и возникли очень серьезные педагогические и психологические проблемы. Этот факт – изъят деятельности отечественной Академии наук. Если бы сами академики работали в школе, то они этого не допустили – нарушили принцип практицизма и допустили грубую ошибку.

Убедительные примеры ярко показывают, как важны принципы методологии в интеграции наук, особенно это проявляется в интеграции школьной физики и технологии. Обоснованием необходимости и важности интеграции является изучение одинаковых тем по физике и технологии, применение знаний и умений основ этих предметов в творчестве. Анализ и сопоставле-

ние программ курсов физики и технологии мы считаем доступным для учителей, и приводит к выводу необходимости интеграции этих курсов.

Интеграция предметов математики, физики и технологии явно выражена в ряде изучаемых тем – при рассмотрении материала с методологических позиций. Это мне удалось показать на «Фестивале научно-методических идей 2012». В основном содержании урока было показано, как можно провести анализ возможных задач по физике, используя основные правила математики. Получив ответ в общем виде, была разобрана возможность получения новых знаний и перспектив использования на практике.

Наш вывод: интегрированность школьных предметов является качественно высоким уровнем межпредметной связи; использование элементов интеграции дидактически выигрышны – и в плане оптимизации обучения.

В заключение следует сказать, что включение положения – «Принципа интеграции» в Методологию всех наук позволяет успешно решить ряд проблем современности. Я считаю, что интеграция всех стран в разных областях деятельности должна закончиться Всемирным объединением всех государств Мира в одно Государство с единой валютой. Это навсегда позволит искоренить обогащение рантье на изменениях курса разных валют и избавит человечество от угрозы войны и исчезновения Человечества. Исчезнет оружие на нашей планете, ненужными станут и разработки по его усовершенствованию, а любой труд станет во имя созидания, гуманизма и расцвета Человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. – М.: СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.

Об авторе

Белов Николай Николаевич – МБОУ «Карачаевская основная общеобразовательная школа», Козловский район, Чувашская Республика.

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Л.В. Быкасова

Перспективы развития государства в решающей степени определяются его научным потенциалом. Научный потенциал – совокупность научно-исследовательских, учебных заведений, персонала и технических средств этих организаций, чья научная деятельность сориентирована на производство новых достоверных знаний об окружающей действительности, на создание научной теории действительности. Этот потенциал представляет собой «сложноструктурированное целостное образование, состоящее из взаимодействующих компонентов, среди которых важнейшее значение имеют:

– обеспеченность научными кадрами: их численность, квалификация, горизонтальная и вертикальная мобильность, возрастная структура, ресурсы;

– финансовая и материально-техническая обеспеченность науки: удельный вес финансирования исследований и разработок в общем объеме национального дохода, соотношение финансирования фундаментальных и прикладных исследований;

– научно-информационная обеспеченность: наличие задела оригинальных научных идей, конкурентоспособных на мировом рынке знаний, информированность о мировом научном опыте, сеть и эффективность работы информационных центров, объем, уровень и количество национальных научных публикаций;

– уровень организации и управления наукой: умение использовать творческий потенциал ученых и их общностей, рациональная организация усилий научных коллективов на решении наиболее актуальных и перспективных проблем, повышение эффективности исследований, ускорение реализации их результатов в образовании и других сферах общественной жизни.

Наращивание научного потенциала возможно за счет повышения:

– социального статуса исследователя и уровня его материально-финансового обеспечения;

– эффективности научных исследований как важнейшего фактора социально-экономического и *духовного развития общества*.

С определенной долей условности российскими авторами признается, что научно-образовательный потенциал представляет собой сложноструктурированное динамически развивающееся целостное образование, состоящее из совокупности взаимодействующих *компо-*

ентов: кадровый, материально-технологический, социально-деятельностный, организационно-управленческий, духовно-психологический, информационно-содержательный [1].

Потенциал педагогики характеризуется ее направленностью на формирование креативной, многогранной и социально ответственной личности, способной к ценностному осознанию мира и созидательной активности. *Под научно-образовательным потенциалом педагогики* может рассматриваться совокупность материальных, технологических, теоретико-методологических, кадровых, информационных ресурсов и резервов, представленных в содержании каждого из ее структурных компонентов, обеспечивающих формирующий эффект, выработку и теоретическую систематизацию объективных знаний о действительности и способствующих гармоническому развитию личности.

Содержание научно-образовательного потенциала педагогики может быть представлено в соответствии с различными критериями его демаркации. По критерию принадлежности к теории социальных *макросистем* научно-образовательный потенциал представлен:

– на уровне теории *инкультурации* – *предпосылками*, связанными с формированием способности личности к восприятию «силового поля» мировой и национальной культуры;

– на уровне теории *социализации* – *источниками* формирования системы знаний, норм, ценностей, позволяющих субъекту образования функционировать в качестве полноправного члена общества;

– на уровне *теории воспитания* – *фондом педагогических образцов*, имеющихся в наличии и могущих быть использованными в воспитательном процессе, а также направленных на формирования новых регулятивов культуры;

– на уровне *образования* – *массивом педагогических ценностей*, к которому субъект образовательного процесса обращается для поиска и освоения знаний [2, с. 45].

По критерию *принадлежности к двум сторонам общественно-исторического процесса познания* научно-образовательный потенциал педагогики реализуется на *теоретическом и практическом уровнях*. К первому из них относятся следующие концептуализации: теория образования и воспитания; педагогика культуры, авторские концепции воспитания и образования. На *практическом уровне* решаются проблемы, относящиеся к кадровому, материально-техническому и организационному обеспечению, информационному оснащению, управлению и финансированию, разрабатываемые на теоретическом уровне в рамках образовательного менеджмента, социологии образования, образовательных реформ, образовательных стандартов, образовательного сервера.

К определению *мощности* научно-образовательного потенциала педагогики как материально-духовной системы может быть применена параметрическая процедура измерений, показателями которой являются: количество часов, число школ, количество учреждений системы дополнительного образования, количество научных исследований и, созданных на их основе, учебно-методических разработок, контингент специально подготовленных профессионалов различной квалификации и специализации, количество учреждений системы профессионального образования, осуществляющих подготовку квалифицированных кадров.

Специфика актуализировавшихся в определенные периоды исторического развития структурных компонентов научно-образовательного потенциала педагогики может выступать критериальной основой определения этапов трансформационных процессов в обществе и рассматриваться как один из критериев их завершенности.

По состоянию *параметрических оценок/диагностики* можно судить о степени завершенности трансформационных процессов в обществе. В зависимости от особенностей социально-экономического и социокультурного этапа развития общества баланс имеющихся ресурсов и резервов актуализируется *асинхронно*, обеспечивая *самосохранение культуры* в социально нестабильные периоды и ее самодвижение на этапе завершения трансформационных процессов.

Рассматривая проблему структуры потенциала, отметим, что в связи с тем, что большинство исследователей рассматривают потенциал как совокупность ресурсов, то анализу подвергается структура ресурсов. К *структуре* научно-образовательного потенциала относятся: кадры, материально-техническое и организационное обеспечение, информационное оснащение, педагогический менеджмент.

Для исследования проблемы эффективности российского научного потенциала необходимо вначале рассмотреть структуру социальной системы науки. В социальной системе науки выделяются следующие подсистемы:

– подсистема деятельности (обеспечивающая производство, трансляцию, хранение научных знаний и их внедрение в практику);

– подсистема социальных отношений в сфере научного производства;

– подсистема управления наукой.

Можно сделать вывод о том, что эффективность использования научного потенциала во многом определяется состоянием и характеристиками этих подсистем. В социальной системе

образования и в системе научного образования возможно выделение следующих подсистем: деятельностной, управленческой, подсистемы социальных отношений, которые являются составными элементами структурной организации любой социальной системы. Соответственно, в системе российского образования выделяются аналогичные подсистемы.

Рассмотрим социально-деятельностный компонент научно-образовательного потенциала педагогики. Основными параметрами являются:

- политика общественных организаций, педагогических советов школ и родителей в области образования;
- наиболее общие основания социального устройства науки и образования;
- формы поддержки науки и образования государственными и общественными организациями;
- потребность общества в проведении научных изысканий;
- потребность общества в квалифицированных научных кадрах для развития сферы образования, культуры, социальных отношений;
- учет специфики содержания научно-образовательной деятельности и др.

Внимание правительства РФ к формированию научно-образовательного потенциала и повышению эффективности его использования в современной социально-экономической и культурно-исторической ситуации обусловлено необходимостью оформления качественно новых основ социального бытия, что логически детерминирует прогрессивное развитие общества. Это аксиома правомерна по двум причинам: Россия характеризуется объективной потребностью в ориентире на передовую науку и образование, их фундаментальное развитие, прикладном характере научных исследований и прогрессивных концепциях образования. Вторая причина – дальнейшее повышение эффективности капиталовложений в науку и образование, стимулирование научно-педагогических исследований отдельных ученых и научных объединений; научно-исследовательских институтов; повышение КПД академий и их членов.

Выделение социально-деятельностного аспекта научно-образовательного потенциала важно потому, что эффективность функционирования сферы науки и системы образования в России находится в прямой зависимости от их социального устройства и способа социальной организации общества. Соответственно темп, вектор развития и совершенствования научно-образовательного потенциала зависит от социального фактора, от развития всей социальной системы государства. Развитие социальной системы стимулирует рост научного образования, спектр возможностей реализации индивидуального творческого потенциала. В науке это выражается в появлении новых научных идей, концепций, теорий (гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили; культурологическая концепция А.П. Лиферов, З.И. Равкин; концепция психолого-педагогической поддержки жизнедеятельности ребенка Р.М. Чумичева, И.Ю. Кульчицкая; концепция школ полного дня Л.А. Дубовер, О.Д. Федотова и др.). В образовании данная тенденция реализуется в подготовке кадров широкого профиля для различных типов школ.

Государство призывает научное сообщество использовать внешний и внутренний научно-образовательный потенциал. Степень и полнота задействованного внешнего и внутреннего потенциала детерминируется содержанием и характером деятельности. Деятельность в научно-образовательной сфере прогрессирует, что свидетельствует о заинтересованности системы научного образования и общества в развитии научно-образовательного потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Быкасова Л.В. *Современное российское образование: потенциалцентрированный подход в определении эффективности* // В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования в XXI веке. – СПб.: Астерион, 2013. – 588 с.
2. Быкасова Л.В. *Функциональный подход к определению образовательного потенциала* // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 44-50.

Об авторе

Быкасова Лариса Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова», г. Таганрог, Ростовская область.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.Ю. Григорьева

Среднее профессиональное образование является качественно определенным уровнем системы непрерывного образования, занимающим значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности и общества [1, с. 15].

Проблема формирования профессионально важных качеств специалиста привлекает внимание как участников образовательного процесса и работодателей.

Непрерывность развития и постоянное совершенствование социальных процессов в обществе неизбежно отражаются на изменяющихся требованиях к профессиональной деятельности специалиста и к его качествам.

Мы должны подготовить специалистов конкурентоспособных на рынке труда, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, свободно владеющих своей профессией, готовых к постоянному профессиональному росту, обладающих системным мышлением, творческой активностью, терпеливостью, мобильностью, гибкостью, динамизмом, конструктивностью, инициативностью.

Мировые тенденции развития образования сложились таким образом, что прогресс образовательных систем в современном мире среди прочих факторов характеризуется также повышением требований к уровню культуры и профессиональной квалификации всех граждан. При этом речь идет о культурной грамотности студента, включающей не только знание культуры своей страны, но и предполагающую культурную грамотность в рамках мирового профессионального сообщества.

Структура образовательной среды позволяет гибко реагировать на изменяющиеся образовательные запросы субъекта, отвечать его индивидуальным образовательным психологическим особенностям, выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения, подразумевающих компетентностный подход, является необходимостью.

Реализация компетентностного подхода инициирует процессы, связанные с изменением содержания образования, что в свою очередь оказывает существенное влияние на изменение системы диагностики и оценки учебных достижений обучающихся.

Быстрые технологические изменения, развитие информационных технологий, меняющаяся организация труда требуют от работников более широких умений и компетенций, чем раньше. Причем в настоящее время растет востребованность умений, которые могут быть перенесены из одной сферы в другую. Возрастает роль коммуникативных и социальных умений, способности работать в команде, принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро выходить из них и т. д. [3, с. 11].

Согласно требованиям ФГОС одной из ключевых целей подготовки конкурентоспособного выпускника является развитие у него иноязычной компетентности в выбранной профессиональной деятельности.

На основе образовательных стандартов мы формируем содержание учебной дисциплины, которое создает основу для обеспечения требуемого качества подготовки специалистов.

Важнейшим качеством любого специалиста является его способность к эффективной психологически полноценной иноязычной профессиональной коммуникации.

С развитием технологического процесса в России и за рубежом, расширением международных экономических связей, увеличением числа совместных предприятий, фирм, все большим использованием в практике импортного оборудования и зарубежных технологий возрастает роль иностранного языка в формировании ключевых компетенций. В настоящее время возрастает доля востребованных специалистов со знанием иностранного языка. Поэтому при обучении иностранному языку возникла необходимость учитывать профессиональную ориентацию студентов. Отличительной особенностью профессионально ориентированного обучения иностранному языку в СПО и НПО является максимальный учет специфики профессиональной сферы: ее профессиональной лексики, лексико-синтаксических и грамматических особенностей, содержания текстов, ситуативных особенностей.

Изучение иностранного языка стало более функциональным. Он является средством общения с представителями разных стран. Студенты должны воспринимать иностранный язык как средство общения культур. При изучении иностранного языка студенты овладевают коммуникативной компетенцией, способствующей межкультурной коммуникации, а также ключевыми

компетенциями. Студенты должны овладеть навыками общения не только в профессиональных ситуациях, но и практическим владением разговорно-бытовой речью, т. е. должен уметь общаться на иностранном языке на повседневные и профессиональные темы.

Компетенцию можно определить как стремление и готовность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области, в конкретной ситуации. Иноязычная компетенция предполагает способность будущего специалиста извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике, лучше понимать культуру своей страны и т. д. Формирование иноязычной профессионально значимой компетенции требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в учебной среде, позволяющей преподавателю моделировать и осуществлять эффективный мониторинг иноязычной коммуникативной деятельности обучаемых [2, с. 11].

Наша система профессионального образования требует не информированности учения, а акцентировать внимание на результаты образования, на способность студента действовать в различных проблемных ситуациях. Роль преподавателя создать мотивацию и сформировать комплекс умений студентов учить самого себя.

Переориентация обучения на компетенции предусматривает пересмотр ключевых педагогических концепций и роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель должен создавать среду обучения. Обучение строится на основе тематически и грамматически отобранного материала, отражающие современные профессиональные проблемы и способы их практического решения.

В условиях обучения иностранному языку у студентов развиваются определенные компетенции путем приобретения знаний, формирующих мышление. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели являются необходимыми составляющими компетенции. Учебная деятельность носит исследовательский и практико-ориентированный характер. И сама становится предметом усвоения.

Компетентностный подход означает формирование компетенций. Преподаватель должен осуществить переход от суммы знаний, умений и навыков к способности применения их студентами в реальной жизни, в самых разнообразных ситуациях. Преподаватель должен подготовить студента к решению профессиональных задач, научить самостоятельно добывать знания, показать необходимость самообучения. Это все должно найти отражение в дидактических материалах, методах обучения.

Чтобы реально решить задачу по ориентации образования на новое качество подготовки будущего специалиста, необходимо ввести в критерии его оценки наряду со знаниями и ключевые компетенции (ключевые квалификации, базовые навыки, базисные квалификации) [4, с. 51]. Необходимо создать фонды оценочных средств.

Для успешного формирования ключевых компетенций у студентов ссузов в процессе изучения иностранного языка необходимо выявить критерии отбора и структурирования содержания учебного материала, использовать в повседневной работе новые педагогические технологии, способствующие формированию ключевых компетенций.

Особое внимание в условиях ФГОС нужно уделить особенностям организации самостоятельной работы студентов. Она способствует формированию общих и профессиональных компетенций. Преподаватель должен так организовать образовательную деятельность студентов, в которых каждый мог бы реализовать свои способности и интересы.

Все формы работы, все способы организации учебного процесса должны быть направлены на формирование компетентностей, которые студенты могли бы перенести в другие сферы своей жизни и деятельности и которые могли бы способствовать их дальнейшему саморазвитию и реализации как успешной личности. Мы должны воспитать социально и профессионально активную личность, востребованную на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимов П.Ф., Сосонко П.Ф. *Управление качеством среднего профессионального образования*. – Казань, 2001. – 256 с.
2. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. *Лингводидактика в высшей школе*. – Волгоград: ВолГУ, 2009. – 552 с.
3. Гершиш Т.В., Самойленко П.И. *Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования*. – *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2006. – № 2. – С. 11-15.
4. Ибрагимов Г.И. *Принципы управления качеством среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование*. – 2006. – № 2. – С. 108-116.

Об авторе

Григорьева Скайдрита Юргисовна – преподаватель, ОГБОУ СПО «Смоленский промышленно-экономический колледж», г. Смоленск.

СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Р.Д. Дылгырова

Для современного этапа развития образования характерно коренное изменение его содержания. Образование сегодня призвано не только обеспечивать трансляцию научных знаний и представлений, но и создавать основы для устойчивого развития личности, принятия им духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Содержание образования должно отвечать вызовам современного мира, который постоянно меняется, и изменения носят всесторонний, общецивилизационный характер. «Человек в рамках образования должен встать на путь сознательного и ответственного выбора тех способов мышления и действия, которые способствуют сохранению жизни, культуры и природы» [1, с. 17]. В этом плане становятся актуальными проблемы, связанные со смыслом и смыслообразованием.

Понятие смысла пришло в педагогику из философии, наук о языке и психологии. Еще раз убеждают в несомненной точности мысли Д.А. Леонтьева о существенной трудности в работе с этим понятием, так как существующие определения зачастую несовместимы, а сам смысл «изменчив, текуч, многолик, не фиксирован в своих границах». Смысл как междисциплинарное понятие является объектом изучения разных сфер научного знания. Необходимо отметить наиболее значимые исследования разных лет, в той или иной мере отражающие вопросы смысла и смыслообразования: философское определение проблемы понимания и смысла (В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, В.М. Розин, Г.Л. Тульчинский, О.С. Пищугина, Е.П. Спиридонова и др.), психологические механизмы развития смысловой сферы личности (Е.Ю. Артемьева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко и др.); механизмы освоения культурных смыслов (Ю.М. Лотман, М.М. Бахтин, В.В. Налимов, В.В. Библер и др.); закономерности смыслообразования в педагогической герменевтике (А.Ф. Закирова, И.И. Сулима); проблема смыслообразования в психолого-педагогическом аспекте (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, Е.Г. Белякова, И.А. Рудакова, Н.В. Матвеева, Е.А. Копылова и др.).

Несмотря на многочисленные исследования по проблеме смысла и смыслообразования, эти проблемы и на сегодняшний день остаются актуальными, особенно применительно к учебному и воспитательному процессам. Исследований, посвященных проблемам смыслообразования в образовательном процессе, педагогической деятельности, чрезвычайно мало. В современных условиях усиливающейся тенденции «утраты» смыслов потребность в дальнейшем детальном изучении категории «смысл» резко возрастает. А установленные новыми образовательными стандартами требования к результатам образования, в том числе личностным, включающим компетенции смыслообразования, выводят проблему смысла на уровень необходимой подготовки современного педагога.

Для современной педагогики первостепенное значение имеет то, что смыслу не обучают и не учат. Смысл человек ищет, постигает. А в процессе смыслообразования развивает как свои познавательные возможности, так и свой внутренний мир. Поэтому сегодня не случайно обращение к ценностно-смысловому развитию учащихся, связанному с осмыслением ценностных систем общества, к их личностным смыслам как фактору саморазвития. Не случайна и разработка программы развития универсальных учебных действий, которые выступают в качестве личностных и метапредметных результатов освоения учениками основной образовательной программы. В системе образования, отвечающего новым социальным запросам, например, личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [14].

Смыслообразование при ценностно-смысловом подходе определяется как процесс становления личности обучающегося, опыта понимания мира и его противоречий, нахождения себя в мире, формирования индивидуальной системы ценностей и жизненных ориентиров [5]. На основе анализа современных концепций личностно ориентированной педагогики А.А. Факторович выделяются такие области актуального смыслообразования у учеников, как познавательные (осмысленное отношение к процессу познания), креативные (творческое отношение к разным видам деятельности, к жизни в целом), коммуникативные (принятие смысловой сферы другого, готовность к межличностному отношению), субъектные (определенность системы личностных ценностей) [13].

Исходя из этих позиций, можно отметить, что в школе на уроках могут быть созданы условия, способствующие раскрытию смысла изучаемого и процессу открытия и реализации учащимися собственных смыслов. Нельзя не согласиться с выводами Е.Г. Беляковой о том, что в

условиях обучения динамика смыслообразования может быть соотносима с этапами урока и решаемыми в их рамках педагогическими задачами. Первый этап смыслообразования предполагает актуализацию субъектного опыта, личностных смыслов обучающихся. На втором этапе смыслообразования происходит освоение предметного знания и осмысление его социально-личностной значимости. Третий этап – определение аксиологических смыслов освоенного, позиционирование и принятие как личностной ценности. Четвертый этап – ценностно-смысловое самоопределение обучающегося [4].

Особенно не оценим личностно-смысловой потенциал уроков литературы. Художественная литература помогает учащимся приобщиться к человеческим ценностям, к духовному опыту народа; формировать ценностные идеалы и ориентиры, базовые мировоззренческие понятия с учетом исторического опыта и традиций, складывавшихся на протяжении многих веков. По мнению немецкого философа М. Хайдеггера, смысл возникает в результате диалога текста и читателя каждый раз заново, и это всегда новый смысл. Конечно, здесь должна учитываться мысль о том, что читатель не может трактовать текст как ему вздумается, ведь художественное произведение – это «воплощение чужого сознания», требующего уважения. Закономерно возникновение вопроса: как это происходит? Каким образом возможно выстраивание постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, и обеспечение смыслообразования в процессе обучения литературе?

«Всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов», – писал М.М. Бахтин. Успешность постижения смысла текста зависит от уровня овладения действиями хронотопирования, которое выделяется как важный прием и условие организации актов смыслообразования в процессе чтения художественной литературы (М.М. Бахтин, Р.Р. Каракозов). Р.Р. Каракозовым разработана модель хронотопического чтения, включающая в себя реконструирование читателем взаимосвязей между такими элементами структуры художественного текста, как сюжет, герой, смысл, их пространственно-временная организация (МХЧ). «МХЧ позволяет дифференцировать разные пласты умственных и рефлексивных действий читателя во взаимодействии с текстом, а также управлять чтением как продуктивной деятельностью» [9]. По Каракозову, в результате такого рода взаимодействия происходят положительные изменения в понимании смысла художественного произведения.

Но М.М. Бахтин также отмечал, что «литература имеет дело со смысловыми моментами, которые как таковые не поддаются временным и пространственным определениям ... всякое явление мы как-то осмысливаем, то есть включаем его не только в сферу временно-пространственного существования, но и в смысловую сферу. Это осмысление включает в себя момент оценки...» [3]. Личностный смысл возникает как результат интерпретации содержания текста, при дальнейшей переработке информации уже независимо от самого текста. Осмысление личностно, индивидуально.

Смысл художественного текста, в свете герменевтических учений, есть продукт, результат понимания, мыслительного процесса, позволяющего раскрывать существенные свойства предметов и явлений, постигать их смысл и значение. Понимание как одна из базовых мыследеятельностных способностей личности рассматривается сторонниками системомыследеятельностного подхода (Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, Л.Н. Алексеева, М.В. Половкова, Э.С. Аكوпова, А.А. Устиловская и др.). В книге «Развитие способностей понимания в средней и старшей школе» Л.Н. Алексеева пишет: «Находясь в педагогической ситуации, мы должны различать понимание как процесс, понимание как результат и понимание как способность. Способность понимания – это то, как человек начинает включаться в этот процесс и что с ним происходит».

Развитие личности учащегося прежде всего на основе его внутреннего потенциала, его способностей является предметом изучения мыследеятельностной педагогики. Общеизвестным для педагогической науки и практики является определение способностей как индивидуальных свойств личности, которые проявляются в успешном осуществлении определенной деятельности и не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, к психическим процессам. В традиционной педагогике не предусматриваются инструменты для развития (формирования) этих способностей, поскольку она не занимается изучением механизмов и процессов, которые лежат в основе организации собственной учебной деятельности школьника. Использование мыследеятельностного подхода ориентирует на углубление предлагаемого материала; доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью; на постоянное приобщение ребенка к новому, включение ребенка в исследовательскую деятельность, самостоятельность детей в их интеллектуальном развитии, развитие сознания и самосознания детей и т. д. За одним и тем же результатом могут лежать различные способы мышления, деятельности, понимания. Например, одно и то же стихотворение можно знать за счет механического зазубривания, а можно – за счет анализа, понимания того, почему именно данное слово необходимо именно на этом месте. Выявление совместно с ребенком смысла текстов, норм поведения

и т. д. и передача ему техник и способов данной работы обеспечивает развитие у него способности понимания, и он в дальнейшем может самостоятельно выделять смысл любого текста.

В современных подходах необходимым условием постижения смыслов и развития смыслообразования является организация учебно-воспитательного взаимодействия через диалог смыслов, диалог как способ приобщения учащихся к различным культурам, к ценностному обмену, к пониманию другого. По М.М. Бахтину, «смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего». Именно в диалоге рождается то значимое, что оставляет глубокий след в сознании, и, в силу этого, способно управлять поведением человека в ситуациях нравственного выбора.

В заключение вспомним слова А.Н. Леонтьева: «Главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем. Знания и мысли, которые усвоены мышлением, могут, однако, не стать достоянием самого человека, и тогда они будут мертвы» (Леонтьев А.Н. Психол. вопросы сознательности учения. – М., 1947). Значит, есть насущная необходимость исследования проблемы смысла и смыслообразования, которые могут выступать в качестве способов взаимоотношения основных компонентов образовательного процесса и средства обеспечения его качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипин Н.А. *Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI в.* // Сборник материалов конференции. Серия «*Symposium*». – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – С. 15-27.
2. Бабиева Н.А. *Мыследеятельностный подход к развитию интеллектуальной одаренности детей в условиях дополнительного общего образования: автореф. дис.... канд. пед. наук.* – Пятигорск, 2010. – 21 с.
3. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике* // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
4. Белякова Е.Г. *Способы активизации смыслообразования в процессе обучения* // Вестник Тюменского государственного университета. – №5. – 2009. – С. 8-15.
5. Белякова Е.Г., Дегтярев С.Н. *Формирование и оценка смыслообразующего потенциала образовательной среды гимназии* // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Теория и практика современной педагогики». URL: <http://sibac.info>
6. Гуковский Г.А. *Изучение литературного произведения в школе. (Методологические очерки о методике).* – М.-Л.: Просвещение, 1966. – 266 с.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.* – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
8. Ильин А.Н. *Проникновение культуры потребления в сферу образования.* URL: <http://www.rtkosgi.ru/publications/3559/4761/>.
9. Каракозов Р.Р. *Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы* // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 122-128.
10. Матюшкин А.В. *Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие.* – Петрозаводск: ИКГПУ, 2007. – 190 с.
11. Махонина А.А. *Смыслообразование в процессе обучения математике.* URL: http://www.naukapro.ru/ot2007/3_006.htm.
12. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.*
13. Факторович А.А. *Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01.* – Ростов-на-Дону, 2005. – 233 с.
14. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова.* – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

Об авторе

Дылырова Раджана Дондоковна – учитель русского языка и литературы, МБУ ОШИ «Агинская окружная гимназия-интернат», п. Агинское, Забайкальский край.

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ СТРУКТУР, РАЗРАБОТАННЫХ КОМПАНИЕЙ EDUCARE (СИНГАПУР) НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

И.С. Закирова

Образование – один из важнейших приоритетов социальной политики российского государства. С его реализацией напрямую связаны успехи нашей страны, наращивание ее интеллектуального и экономического потенциала.

На современном этапе приоритетной задачей государственной образовательной политики является обеспечение качества обучения и воспитания подрастающего поколения, которое достигается путем использования педагогическими работниками наиболее эффективных методик и образовательных технологий [1, с. 1].

По международным рейтингам Сингапур признан лидером в развитии школьного образования. Во время своего пребывания в Сингапуре в сентябре 2012 Президент Республики Татарстан Рустам Минниханов посетил одну из сингапурских школ (Hwa Chong), где активно используется опыт, методики и методология компании Educare. Тогда глава РТ отметил, что республика заинтересована в сотрудничестве с Educare, и предложил рассмотреть возможность открытия филиала компании в регионе.

Затем состоялась встреча в Татарстане, на которой стороны обсудили перспективы компании Educare на образовательном рынке Татарстана, возможность создания в республике эффективной системы методологического коучинга школьных учителей, а также создание системы авторского развития содержания школ с учетом мирового опыта и другие вопросы.

Для справки: *Educare* – одна из ведущих компаний, оказывающих услуги повышения квалификации учителей в Сингапуре – государстве-лидере в сфере развития школьного образования согласно большинству международных рейтингов. Компания также занимается развитием электронного образования. Компания Educare Cooperative Limited была основана в 2004. Услуги компании – технологии обучения, кадровое снабжение, консультации и профессиональное развитие.

Коучинг – это система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Коучинг – это тренинг самореализации в форме бесед. Где тренер (коуч) несет ответственность за ход сессии (беседы), а клиент (игрок) за ее содержание.

Между Республикой Татарстан и компанией Educare были достигнуты договоренности о трехлетнем сотрудничестве, в рамках которого обучение пройдут до 30 000 учителей школ Татарстана.

В феврале 2013 в Министерстве образования и науки Республики Татарстан подписано соглашение между Институтом развития образования Республики Татарстан и сингапурской компанией Educare. Соглашение предполагает реализацию в течение 2013 проекта по модернизации системы методической поддержки учителей-предметников школ Республики Татарстан.

В рамках проекта прошли курсы повышения квалификации для начальников муниципальных отделов образования и директоров ИМЦ. В сентябре-декабре специалисты ИМЦ под контролем Educare осуществляли обучение и тренинг 10 000 учителей школ нашей республики с целью включения лучших мировых методик в базовые программы обучения средних школ [2].

В ноябре 2013 в рамках реализации программы «Профессиональное развитие и методический коучинг для учителей РТ» в МБОУ «Шеморданский лицей Сабинского муниципального района РТ» с участием представителей ИРО РТ и сингапурской компании Educare прошел методический коучинг, цель которого – оказание помощи в проведении урока на более высоком профессиональном уровне, улучшение достижений учеников с помощью эффективного обучения, активных технологий развития критического мышления, применения кооперативного метода обучения. Данный метод используется в школах Сингапура, он основан на командных формах работы, создании психологически комфортной, безопасной среды для обучающихся, использовании разнообразных структур как для академических целей, так и для классбилдинга (объединение класса), тимбилдинга (объединение команды) и т. д.

Участники коучинга высказывали свое мнение о возможностях использования сингапурского метода в обучении младших и средних школьников. По словам учителей, эта система подходит для обучения детей младшего и среднего школьного возраста, так как она основана на разнообразных формах (структурах, упражнениях) обучения, на сочетании академического, занимательного, игрового материала. Очень большое внимание в этой системе уделено формированию скооперированной, заботливой команды (класса), где каждый умеет слушать, слышать и поддерживать своего партнера. Кроме того, кооперативный метод имеет продуманную систему

командной работы, процесс обучения основан на поэтапности и четкости выполнения инструкций. Это приводит к дисциплинированности, внимательности и доведению до автоматизма выполняемых действий.

Предлагаю конспект урока математики в 7 классе на тему «Статистические характеристики», который был проведен автором в рамках данного коучинга. Были использованы следующие обучающие структуры, разработанные компанией Educare:

МЭНЭДЖ МЭТ (Manage Mat) – инструмент для управления классом. Табличка в центре стола, позволяющая удобно и просто распределить учеников одной команде (партнер по плечу, по лицу, партнер А, Б) для организации эффективного учебного процесса в командах [1, с. 107].

ФИНК – РАЙТ – РАУНД РОБИН (Think-Write-Round Robin) – «подумай – запиши – обсуди в команде». Во время выполнения данной структуры участники ОБДУМЫВАЮТ высказывание или ответ на какой-либо вопрос, ЗАПИСЫВАЮТ и по очереди ОБСУЖДАЮТ свои ответы в команде [1, с. 107].

ЭЙ АР ГАЙД (Anticipation – Reaction Guide – «Руководство предположения/реакции») – обучающая структура, в которой сравниваются знания и точки зрения учеников по теме до и после выполнения «упражнения-раздражителя» для активации мышления (видео, картинка, рассказ и т. д.) [1, с. 108].

Тема: «Статистические характеристики».

Цели:

– создать условия для усвоения темы на уровне осмысления и первичного запоминания; показать применение в жизни знаний, полученных на уроках математики;

– способствовать развитию логического мышления, монологической речи и умения обосновывать свои действия;

– способствовать формированию навыков работы в коллективе и правильной самооценки.

Оборудование: проектор, интерактивная доска, карточки с заданиями, презентации, таблички «Мэнэдж Мэт», ноутбуки, документ-камера.

Ход урока.

1. *Самоопределение к деятельности.*

– Добрый день, ребята! Рада видеть вас здоровыми и жизнерадостными! Надеюсь, сегодняшнее наше общение будет приятным и полезным, как для вас, так и для меня. Итак, вы поделены на 5 групп. На ваших столах вы видите «Мэнэдж Мэт» – таблички, которые помогут нам организовать нашу совместную работу. Итак, определитесь, кто сегодня имеет какой номер, кто ваши партнеры по плечу, партнеры по лицу, участники «А», участники «В».

2. *Постановка учебной задачи.*

– Ребята, напомните, пожалуйста, какое домашнее задание вы получили на сегодняшний урок (расспросить учителя литературы, родителей, посмотреть в сети Интернет о том, кто такие И. Ильф и Е. Петров и об их романе «Двенадцать стульев»).

– И что интересного вы узнали? (ответы учащихся).

– А сейчас я хочу вам прочитать маленький отрывок из этого романа.

«Статистика знает все.

Точно учтено количество пахотной земли в СССР с подразделением на чернозем, суглинок и лесс. Все граждане обоего поля записаны в аккуратные толстые книги загсов. Известно, сколько какой пищи съедает в год средний гражданин республики. Известно, сколько в стране охотников, балерин, револьверных станков, собак всех пород, велосипедов, памятников, девушек, маяков и швейных машинок.

Как много жизни, полной пыла, страстей и мысли, глядит на нас со статистических таблиц!» (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев», глава 15).

– Ребята, как вы думаете, зачем я выбрала именно этот отрывок? Какое отношение он может иметь к уроку, к математике вообще? (ответы учащихся).

– Правильно, это слово статистика. И это слово напрямую связано с нашей сегодняшней темой.

3. *Введение в тему, обозначение основных целей и ключевых проблем:*

– А прежде чем приступить к нашей сегодняшней теме, предлагаю вам проработать структуру «ЭЙ АР ГАЙД». Возьмите, пожалуйста, листочки с данной структурой и в столбце «ДО» поставьте «+» если вы согласны с утверждением, или «-», если не согласны с утверждением.

ДО	УТВЕРЖДЕНИЯ	ПОСЛЕ
	Большинство людей очень часто пользуются основными понятиями математической статистики	
	Мода имеет непосредственное отношение к математике	
	Статистика – наука для экономистов, социологов.	
	Размах – понятие из повседневной жизни и не имеет отношение к математике	
	Вы знакомы с азами статистики	

Отложите эти листочки в сторону, к ним мы вернемся в конце урока.

Итак, напоминаю, что наш урок посвящен статистике. А что вы понимаете под словом статистика? (ответы учащихся).

– Действительно, не только герои знаменитого романа, но и мы с вами, ребята, ваши родители, в обыденной жизни постоянно сталкиваемся со статистикой – данными о количестве чего-то или кого-то, о чем то среднем на душу населения и т. п.

Статистика – наука, которая занимается получением, обработкой и анализом количественных данных о разнообразных массовых явлениях, происходящих в природе и обществе. Слово «статистика» происходит от латинского слова *status*, которое означает «состояние, положение вещей».

Наша цель сегодня – познакомиться с основными статистическими характеристиками.

4. Знакомство с понятиями.

– Во время изучения новых понятий мы с вами будем пользоваться обучающей структурой «ФИНК-РАЙТ-РАУНД РОБИН», т. е. вы в течение некоторого времени думаете, записываете на листочках свои мнения, ответы, в течение некоторого времени обсудите их в своей группе и выберите несколько наиболее интересных по вашему мнению.

– Итак, начнем со среднего арифметического. Ребята! О чем вы подумаете в первую очередь, если услышите словосочетание «Среднее арифметическое»? (участники думают, затем в течение 30 секунд записывают свои ответы, затем обсуждают в группах (каждый по 20 секунд) и вслух проговаривают наиболее интересные ответы команды).

– Итак, вы посчитали среднее арифметическое ряда чисел, состоящего из ... (*учитель делает выводы из ответов команд*).

Рассматриваются примеры «средняя температура», «средняя зарплата».

Вывод: Средним арифметическим ряда чисел называется частное от деления суммы этих чисел на число слагаемых.

– Следующее понятие – размах. Запишите, пожалуйста, свои ассоциации со словом размах, обсудите и дайте ответ команды (*структура «ФИНК-РАЙТ-РАУНД РОБИН»: участники думают, затем в течение 30 секунд записывают свои ответы, затем обсуждают в группах (каждый по 20 секунд) и вслух проговаривают наиболее интересные ответы команды*).

– Ну, а теперь давайте выберем чемпиона нашего мастер-класса по ширине размаха (физкультминутка).

– Спасибо. Итак, мы от 0 см размахнулись более чем на 1 метр. А как же быть с размахом числового ряда? (рассматриваются размах температуры за день, размах заработной платы).

Вывод: Размахом ряда чисел называется разность между наибольшим и наименьшим из этих чисел.

– Следующее понятие – мода. Изысканное слово «мода» – такое приятное для слуха и страшное – для кошелька. О моде можно разговаривать бесконечно, но мне интересно, что вы, думаете о моде, какие ассоциации у вас возникают при слове «мода»? (ответы учащихся).

– Спасибо за ваши ответы. Но, конечно, наша цель – мода числового ряда.

Вывод: Модой ряда чисел называется число, наиболее часто встречающееся в данном ряду.

5. Закрепление полученных знаний (работа в группах).

– А чтобы закрепить новые понятия, я предлагаю каждой команде придумать свой числовой ряд, отражающий какую-нибудь сторону вашей жизни. При желании вы можете воспользоваться моими подсказками (рост членов группы, количество детей в семье, размер обуви, количество пятерок за четверть и т. д.).

Найти среднее арифметическое, размах и моду полученного ряда (*ответы просматриваются с помощью документ-камеры*).

6. Проверка результатов.

– А теперь проверим, насколько хорошо вы усвоили новые понятия.

Тест-презентация 2.

Работает каждая группа отдельно на ноутбуках.

Когда все группы закончат, учитель проводит тест вместе со всеми, ученики вслух проговаривают ответы. Результаты оцениваются в общем, оценки за тест не выставляются.

7. *Домашнее задание.*

П. 9-изучить, № 168, 171, 177 – решить.

8. *Заключение. Рефлексия.*

– Ну, а теперь вернемся к структуре «ЭЙ АР ГАЙД». Возьмите, пожалуйста, листочки с данной структурой и в столбце «ПОСЛЕ» поставьте «+» если вы согласны с утверждением, или «-», если вы не согласны с утверждением.

ДО	УТВЕРЖДЕНИЯ	ПОСЛЕ
	Большинство людей очень часто пользуются основными понятиями математической статистики	
	Мода имеет непосредственное отношение к математике	
	Статистика – наука для экономистов, социологов.	
	Размах – понятие из повседневной жизни и не имеет отношение к математике	
	Вы знакомы с азами статистики	

Сравните ваши ответы «до» и «после». Совпадают ли они, или вы где-то поменяли свое мнение? (*Выслушиваются ответы нескольких участников, поменявших мнение и не поменявших мнение. Общий вывод.*)

– Ребята, какое чувство у вас к концу урока? Довольны ли вы собой? Кто считает, что он заработал «5»? «4»? (если оценки учеников совпали с оценкой учителя, оценка выставляется за урок).

9. *«Билетик на выход 3-2-1»*

– Ну, а чтобы лучше узнать, с каким чувством вы уйдете с урока, какие впечатления, комментарии, пожелания у вас есть, заполните, пожалуйста, «билетики на выход». Подписывать листочки не обязательно.

3 самых важных момента для тебя на сегодняшнем уроке:

1. _____

2. _____

3. _____

2 момента, на которые тебе необходимо обратить внимание:

1. _____

2. _____

1 пожелание учителю на следующий урок:

1. _____

«От статистики не скроешься никуда. Она имеет точные сведения не только о количестве зубных врачей, колбасных шприцев, дворников, кинорежиссеров, соломенных крыш, вдов, извозчиков и колоколов, но и знает даже, сколько в стране статистиков.

И одного она не знает.

Не знает она, сколько в СССР стульев».

– А напоследок я хочу пожелать вам всем, чтобы ко всем проблемам, которые вам встречаются в жизни, вы относились с такой же легкостью и юмором, как и Великий комбинатор Остап Бендер. И обязательно, может сейчас, может, когда станете постарше, прочитайте этот роман. Я уверена, вам он очень понравится. Эта книга стоит того, чтобы ее прочитать. Спасибо! Встретимся завтра!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Совершенствование качества преподавания в Республике Татарстан. Преобразование обучения XXI века.* – ГАОУ ДПО «Институт развития образования РТ», 2013. – 108 с.
2. *Шафикова Р.Н. В Татарстане учителя школ осваивают азы сингапурской методики обучения.* – URL: <http://www.akvobr.ru/news/2013/12/06/> (дата обращения: 10.12.2013).

Об авторе

Закирова Ильсеяр Салихзяновна – учитель математики, МБОУ «Шеморданский лицей Сабинского муниципального района», с. Шемордан, Республика Татарстан.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ИДЕЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ

*Э.Н. Ильясова,
А.Н. Абдулвалиева*

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

По мнению В.П. Гальетова, прогноз развития современного общества и образования дает две основные черты образования XXI века: гуманистичность и технологичность. Первая подразумевает, что главной его ценностью является человек и его потребности, а технологичность является сегодня одной из устойчивых тенденций современности, являя собой переход от создания техники к созданию технологий. Причем, как отмечает автор, это касается всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования [1, с. 28-31].

Таким образом, современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее [6, с. 11].

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики важным, на наш взгляд, является проектная деятельность. В основу метода проектов положена идея направленности учебно-познавательной деятельности обучаемых на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Рассмотрим историю развития и применения идей проектной деятельности в педагогике.

Как педагогическая идея, технология и форма учебной работы метод проектов получил распространение в первой трети XX в. Возникнув в педагогике в качестве одной из форм воплощения в образовании исследовательского метода, он вообрал в себя эвристическое, исследовательское, экспериментальное, научное начала. В основу метода проектов были положены взгляды американского философа-прагматика, психолога и педагога Дж. Дьюи, рассматривавшего детство как самостоятельный и самоценный период человеческого бытия. Миссию образования Дж. Дьюи видел в том, что оно должно не столько давать знания, которые понадобятся в будущем, сколько развивать способность ребенка решать «здесь и сейчас» свои насущные жизненные проблемы [7].

Непосредственным предшественником метода проектов был Дальтон-план, основная особенность которого заключалась в составлении личного учебного плана и индивидуальной организации учебного материала для каждого ученика. Ребенок мог двигаться в удобном темпе, в нужные моменты кооперируясь с другими учениками и обращаясь к учителю за консультацией. Но в рамках Дальтон-плана целью образования оставалось приобретение суммы знаний без учета их насущной необходимости ребенку.

В широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Дж. Дьюи В.Х. Килпатриком, который обозначил его как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода» [2]. Автор выделял три основных компонента новой педагогической системы: учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; целесообразная деятельность; обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем ее на высшие ступени. Рассматриваемые автором компоненты легли в основу классификации видов проектов (созидательные (производительные); потребительские, в том числе связанные с развлечениями; проекты решения проблем или интеллектуальных затруднений; проекты-упражнения) [2].

Отметим, что фактически метод проектов на том этапе представлял собой обучение через организацию «целевых актов», позволявших учащимся ориентироваться в конкретных ситуациях. Целью обучения было вооружение учащихся методами решения проблем, поиска, исследования.

Учебные программы, построенные на основе этого метода, строились как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом, самостоятельно или при участии учителя) необходимо было решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требовалось умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходилось добывать необходимые знания и, опираясь на них, проделывать конкретную работу. Идеальным проектом считался тот, для исполнения которого

требовались знания из различных областей, позволяющие разрешить не одну, а целый комплекс проблем. Решая конкретные жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получали необходимые знания, причем в комплексной форме, как это и бывает в реальной жизни. Они учились самостоятельно приобретать знания, а значит, учиться.

В условиях демократизации школьной жизни проект становится продуктивной формой организации совместной деятельности взрослых и детей, построения социальных коммуникаций на новой, равноправной основе. Проектная деятельность начинает использоваться передовыми педагогами как способ демократизации отношений внутри социально-образовательного пространства, вовлеченного в сферу проектирования.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать различные виды проектирования в практике работы с детьми.

Дальнейшая история развития проектной деятельности в сфере образования аналогична истории становления проектирования как части культуры. От репродукции к исследованию действительности, от исследования к целенаправленному преобразованию. Из развивающей и развивающейся проектной цепочки: *стимул к познанию – метод незнания – структура знания* формировался *проектный способ мышления* с его специфическими процедурами.

Понятие проектирования в отечественной педагогической науке применялось А.С. Макаренко, разработавшим основы логики педагогического мышления. Речь шла о проектировании личности на основе целей воспитания, а также способностей и склонностей конкретного воспитанника [5]. Понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал Г.П. Щедровицкий в 1968 г. в работе «Педагогика и логика», которая в свое время не увидела свет, а была полностью опубликована только в 1993 г. [8].

В 70-е гг. XX в. проектировочный компонент был выделен в структуре деятельности педагога (Н.В. Кузьмина) [4]. Терминологический аппарат педагогики пополняется понятиями «педагогическое проектирование», «проектировочная деятельность учителя», «педагогический проект». Объектом проектирования в данном случае выступают идеальные средства: содержание, методы и формы педагогической деятельности.

Формирование технологического типа культуры на рубеже XX-XXI вв. стимулировало ученых к анализу методологических основ проектной деятельности как совершенно особого явления. Проектирование стало рассматриваться как особый вид мыследеятельности.

Применение проектной деятельности к сфере обучения и воспитания особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования. Характерны в этом отношении работы В.П. Беспалько. Постепенно наметилась гуманитаризация подходов к проектированию, обозначенная внесением в его методологию философских, культурологических и психологических знаний. Появились трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.А. Никитин, В.В. Рубцов), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В.Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых и информационно-коммуникационных технологий.

Постепенно проектные свойства и характеристики присваиваются образовательным процессом и образовательной системой в целом. Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и обучения, предполагаемых результатов личностного развития. И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская назвали это «процессом формирования особого проектного пространства жизнедеятельности участников образования» [3, с. 15]. Проектирование становится для педагогики специфическим способом «будущетворения».

От метода проектов педагогическое сообщество переходит к *проектному обучению* (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), *проектному воспитанию* (О. Газман) и *проективному* (Г. Ильин) *образованию*. Проектная среда приобретает свойства образовательной среды. Использование возможностей логики создания типовых проектов выступает в качестве основного средства обучения.

Необходимость массового освоения основ проектной деятельности становится еще более очевидной, если обратиться к особенностям современного образования. По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Со все увеличивающимся объемом информации приходится сталкиваться и учителям, преподавателям, чтобы успеть за развитием науки, представленной учебным предметом или специальностью.

Парадоксально, но основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также

производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование.

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми. Обмена, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации.

Таким образом, внимание к педагогическому проектированию – не просто отражение модного веяния в современном образовании. Оно исторически обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической деятельности проективного воображения, мышления, способа действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальетов В.П. Средства и методы гуманитарного образования // Опыт применения современных методов и средств обучения в ЧГТУ: тез. докл. науч.-методич. конф. – Челябинск: ЧГТУ, 1997. – С. 28-31.
2. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
5. Мысли, идеи, принципы А.С. Макаренко в современном образовании. Сборник докладов республиканских Макаренковских педагогических чтений (Абакан, 21 декабря 2007 года) / редактор-составитель В.В. Лушиков. – Абакан: ГОУ ДПО ХРИПК и РОСА, 2007. – 140 с. URL: http://makarenko-museum.narod.ru/lib/Abakan_Mak_Rdrs_2007.htm (дата обращения: 19.01.13).
6. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
7. Полат Е.С. Метод проектов. – URL: <http://www.ezhva-licey1.ru> (дата обращения: 20.01.13).
8. Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – 416 с.

Об авторах

Ильцова Эльвира Наилевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Абдулвалиева Алсу Наилевна – учитель-дефектолог, МБДОУ «Детский сад № 5», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М.А. Карасева

В законе РФ «Об образовании» (2012), подчеркивается важность формирования здорового образа жизни у растущей смены.

Как известно, первые крупные работы по вопросам охраны здоровья были написаны основоположником научной медицины Гиппократом (460-377 гг. до н. э.). К этим трудам относятся: «О воздухе, воде, почве», «О здоровом образе жизни» и другие. Огромное значение для развития профилактической медицины имела деятельность великого таджикского философа и врача Ибн-Сины или Авиценны (980-1037 гг.). В одном из томов его классического сочинения, «Канон медицины», излагается учение о здоровом образе жизни.

В России первую работу гигиенического характера – «О размножении и сохранении народа Российского» – написал М.В. Ломоносов (1711-1765 гг.). Основателями современной гигиенической науки считаются немецкий ученый Макс Петтенкофер (1818-1901 гг.), и отечественный – М.Я. Мудров (1772-1831 гг.), сыгравший большую роль в охране здоровья русских воинов, в частности, в период Отечественной войны 1812 г. Он говорил: «Взять в свои руки людей здоровых, предохранить их от болезней наследственных или угрожающих, предписать им надлежащий образ жизни есть честно и для врача покойно, ибо легче предохранить от болезней, нежели лечить их». Большую роль в становлении гигиенической науки сыграли А.П. Доб-

рославин (1842-1889 гг.), Ф.Ф. Эрисман (1842-1915 гг.) и Н.И. Пирогов (1810-1889 гг.), писавший: «Я верю в гигиену. Вот где заключается истинный прогресс нашей науки. Будущее принадлежит медицине предупредительной» [11].

Таким образом, здоровье – это не только статическое состояние, но и динамический процесс. На практике различают понятия «статическое здоровье» (СЗ) и «динамическое здоровье» (ДЗ). СЗ – это определенное состояние организма в период относительного мышечного покоя вне пищевых, питательных, нервных и других нагрузок. ДЗ – это состояние организма, определяемое количественно путем исследования его функций до и после дозированных нагрузок (физических, пищевых, нервных, дыхательных и других) [12; 9].

Ученые Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) [7] считают, что здоровье имеет несколько составляющих, оно традиционно представлено тремя компонентами: физическим (соматическим), духовным (душа, разум) и социальным, что, по Ю.И. Евсееву [7], соответствует трем дробным составляющим личности – соматическому, психическому, социальному. Л.Р. Аветисов [1], А.А. Амосов [2], В.А. Беляева [5], И.И. Брехман [3], М.Я. Виленский [5], С.Г. Кочетова [10] выделяют 4 компонента (вида) здоровья:

– соматическое – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса;

– физическое – уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции;

– психическое – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения;

– нравственное – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты.

В упрощенном и в то же время обобщенном виде можно считать, что критериями здоровья являются:

- для соматического и физического здоровья – я могу;
- для психического – я хочу;
- для нравственного – я должен.

Необходимо указать на тот аспект, что медицину принято считать в качестве основного элемента, который занимается здоровьем. Однако это не совсем верно, так как ее прерогатива больше сводима к болезням. И даже профилактическая медицина больше ориентирована на предупреждение заболеваний, а не на профилактику здоровья. Она также исключает педагогические, философские и др. аспекты здоровья (Ю.П. Лисицин, 1987). Поэтому, несмотря на то, что в арсенале современной медицины имеются сложные технологии, здравоохранение вносит лишь десятипроцентный вклад в сохранение и, тем более, укрепление здоровья, как отдельного человека, так и общества в целом.

Многочисленные научные исследования О.А. Абдуллиной, П.К. Анохина, В.К. Бальсевича, Н.Х. Жалимханова, А.Г. Комкова, Ю.П. Копылова, Л.Б. Кофман, В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, В.Г. Мишиева, В.К. Пельменева, В.К. Спирина, А.Г. Щедриной, а также результаты Всероссийской диспансеризации детей указывают на стойкое снижение показателей состояния их здоровья. На сегодняшний день, по утверждению П.А. Виноградова, А.П. Душанина, около 63% учащихся общеобразовательных школ имеют ослабленное здоровье [6]. Э.Г. Булич указывает, что количество детей, имеющих функциональные нарушения, возросло на 35%, с хронической патологией – на 38%, число нарушений психического здоровья увеличилось на 20% [4]. Научные исследования Ф.Р. Зотовой свидетельствуют о наличии в школах 80% хронически больных детей [8].

Доля здоровых детей, по данным П.А. Виноградова [6], к концу обучения в школе не превышает 20-25%. По показаниям ряда исследователей, к фактически здоровым относятся всего 5% детей. Наметившаяся негативная тенденция продолжает сохраняться.

Так, в Чувашской Республике за последние 10 лет распространенность всех заболеваний у детей от рождения до 14 лет увеличилась на 34,3%, а среди подростков 15-17 лет – в 1,7 раза. Отмечается рост количества детей с дефицитом массы тела и отклонениями в психике [13]. Как следует из статотчетов за 2008, 2009 гг. Новочебоксарского городского центра Госсанэпиднадзора, состояние здоровья школьников г. Новочебоксарска соответствует тому уровню, какой

анализируется в письме N70-М от 04.09.95 Министерства образования Российской Федерации, а также в письме N13-16/05 от 03.03.94 Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации.

Индекс здоровья детей в Новочебоксарске в 2006 г. составил 22,2, то есть только 22 ребенка из 100 не болели в году. В 2009 г. индекс здоровья составил 24,7. Процент детей, состоявших на диспансерном учете в 2008 г. составил 38,2%, в 2009 г. – 39,9% школьников из 100 обследованных являлись хроническими больными. Результаты обследования школьников города были проведены медицинскими работниками в 2006, 2008, 2009 гг. Приведем полученные ими данные.

Таблица 1

**РЕЗУЛЬТАТЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ 917 УЧАЩИХСЯ
ШКОЛ ГОРОДА НОВОЧЕБОКСАРСКА
(по данным городского управления образованием)**

Показатели	2006 г.	2007 г.	2008г.	2009 г.
Понижение зрения	15,3	15,2	14,7	10,7
Нарушение осанки	6,5	9,6	9,6	13,8
Заболевание желудочно-кишечного тракта	2,3	3,6	3,9	4,3
Заболевание органов дыхания	1,8	2,9	3,2	2,5
Психические заболевания	1,5	1,4	1,6	
		(705)	(820)	

Результаты изучения показали, что стабильным остается процент детей, стоящих на диспансерном учете, с понижением зрения, резко увеличивается процент детей с заболеванием опорно-двигательного аппарата, заболеванием центральной нервной системы, в два раза возрос процент детей с заболеванием мочеполовой системы.

На состояние здоровья школьников пагубно влияют:

- информационные перегрузки, которые испытывают учащиеся вследствие высокой учебной нагрузки;
- несовершенство организации учебной деятельности;
- недостаточная двигательная активность;
- авторитарно-репродуктивная система обучения;
- низкий уровень компетентности учителей-предметников в решении оздоровительных задач, в проблемах воспитания культуры здоровья;
- отсутствие в системе образования концепции и идеологии здоровья учащихся;
- низкий уровень культуры здоровья школьников;
- отсутствие системы формирования здорового образа жизни в учебных заведениях;
- употребление наркотических, токсических веществ и алкогольных напитков школьниками;
- неблагоприятная экологическая обстановка и др.

Современная школа, как ни печально, кажется больше делает для разрушения здоровья школьников, вместо того чтобы сохранить его и укрепить.

Сохранение и укрепление здоровья – важное условие высокого уровня физического и психического здоровья человека, его высокой работоспособности и активности, что является одной из важнейших государственных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллина О.А., Пискунов А.И. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педвузов // Структура и содержание системы общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина. 1984. – С. 3-8.
2. Амосов Н.М. Раздумывая о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 63 с.
3. Берхман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
4. Булич Э.Г. Физическое воспитание в специальных группах: учеб. пособие для сред. спец. учеб. заведений. – М.: Высшая школа, 1986. – 255 с.
5. Виленский М.Я., Беляев В.А. Физическая культура в самовоспитании личности будущего учителя. – М., 1985. – 60 с.
6. Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы ФК и ЗОЖ. – М.: Советский спорт, 1996. – 592 с.

7. Евсеев Ю.И. *Физическая культура: учеб. пособие для вузов.* – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 382 с.
8. Зотова Ф.Р. *Валеологическая подготовленность учителей и учащихся современной школы (по данным социологического опроса) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2005. – № 3. – С. 41-45.
9. Зотова Ф.Р. *Здоровьесбережение школьников в процессе обучения: проблемы и пути решения.* – Набережные Челны: РИО Кам. ИФК, 2005. – 164 с.
10. Кочетов А.И. *Организация самовоспитания школьников.* – Минск, 1990. – 175 с.
11. Лаптев А.П., Пошевский С.А. *Гигиена: учебник для ин-ов и техникумов физ. культуры.* – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 367 с.
12. *Физическая культура: учеб. пособие для подготовки к экзаменам / под ред. В.Ю. Волкова, В.И. Загоруйко.* – СПб.: Питер, 2004 – 222 с.
13. Филиппова И.В. *Комплексная оценка функционального состояния организма школьников с учетом возраста и особенностей учебной нагрузки: дис. ... канд. пед. наук.* – Чебоксары, 2005. – 159 с.

Об авторе

Карасева Мария Александровна – аспирантка, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ «ХИМИЯ ВОКРУГ НАС, ИЛИ О ЧЕМ НЕ УЗНАЕШЬ НА УРОКЕ»

**Г.Т. Кокибасова,
Т.М. Садыков,
О.Г. Федина**

Главной задачей модернизации системы образования Республики Казахстан является создание благоприятных условий для повышения современного качества образования, приведение всех компонентов системы образования в соответствие с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства. На старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение. Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели: обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования; создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников; расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [1].

Стратегически важным направлением модернизации казахстанского образования является переход на 12-летнюю модель обучения. В преддверии перехода системы среднего общего образования на 12-летнее обучение, педагогическая общественность Республики Казахстан решает ряд вопросов, связанных с созданием условий для реализации нововведений, одним из которых является определение содержания образования.

Современная химия должна находить обязательное отражение на школьном уровне. Фуллерены, нанохимия – все это вопросы возможного обновления содержания школьного курса химии. В этой связи нами разработана программа элективного курса «Химия вокруг нас, или о чем не узнаешь на уроке».

Элективные курсы (от лат. *electus* – избранный) – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Методисты считают, что элективные курсы в старшей школе, когда учащиеся уже определились с профилем, и приступили к обучению по конкретному профилю, должны быть более систематичными (раз или два раза в неделю), более долгосрочными (не менее 36 часов) [2].

Программа данного элективного курса «Химия вокруг нас, или о чем не узнаешь на уроке» рассчитана на 34 часа и предназначена для учащихся 11-12 класса профильной школы.

Курс направлен на удовлетворение специфических познавательных интересов школьников, способствует их разностороннему личностному развитию, ориентирован на научное обоснование сохранения среды обитания и здоровья человека, как самых важных категорий в системе ценностей общества.

Цель предлагаемого курса – углубить базовые знания учащихся по химии, повысить творческую активность и расширить кругозор учащихся, научно обосновать важность ведения здорового образа жизни.

Поставленная цель достигается посредством решения следующих задач:

- дать подробную характеристику веществам, которые использует человек (классификацию, происхождение, номенклатуру, получение, применение, свойства);
- смоделировать последствия действия лекарств на организм человека;
- придать прикладную направленность практическим работам исследовательского характера для выработки у учащихся грамотного поведения при контакте со средствами бытовой химии, косметических средств;
- реализовать программу антинаркотического воспитания учащихся.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ.

I. История химии

II. Химия и производство

III. Нефтехимия и экология

IV. Бытовая химия

V. Пищевая химия

ПРОГРАММА.

Введение (1 ч.)

Цели и назначение элективного курса. Основные требования к учащимся (Т. Б.) Источники информации: справочники, научно-популярная литература, СМИ.

I. История химии (3 часа).

Урок 1. История химии (с III в. до н. э. до XVIII в.). Предалхимический период, алхимическим периодом III-XVII вв., период становления XVII-XVIII вв. Период количественных законов (первые 60 лет XIX в.). Современный период (60-е гг. XIX в. – настоящее время).

Урок 2. История химии (с XVIII в. – наши дни). Период количественных законов (первые 60 лет XIX в.). Современный период (60-е гг. XIX в. – настоящее время).

Урок 3. Практическое занятие (игра) «Удиви меня». Правила игры. Игра состоит из двух раундов и финала: 1 раунд (конкурс презентации об ученых-химиках); 2 раунд (конкурс капитанов); финальный раунд (конкурс вопросов).

II. Химия и производство (4 часа).

Урок 1. Производство лекарств. Знакомство с синтезом и производством популярных лекарственных препаратов.

Урок 2. Лабораторная работа «Химические свойства аспирина». Исследовать свойства аспирина с целью разумного и грамотного использования лекарственных средств.

Урок 3. Производство строительных веществ. Производство бетона, стекла, фарфора, стали, известня, кирпича.

Урок 4. Практическое занятие. Виртуальная экспедиция «В поисках острова Химических сокровищ по теме «Производство лекарств и уникальных веществ».

III. Нефтехимия и экология (6 часов).

Урок 1. Нефтяной потенциал РК. Актуализировать и систематизировать знания о нефтяном потенциале РК, проанализировать перспективы развития добычи нефти в РК.

Урок 2. Экологические проблемы мира. Проблемы добычи полезных ископаемых. Проблемы мирового океана. Разрушения озонового слоя.

Урок 3-4. Практические занятия. «Конференция на тему «Экологические проблемы г. Караганды». Изучить экологические проблемы г. Караганды, развивать умение делать выводы, работать в коллективе, говорить на публике.

Урок 5. Влияние автотранспорта на окружающую среду г. Караганды. Влияние основных вредных веществ на природную среду и человека. Шумовое воздействие.

Урок 6. Практическое занятие. Урок-повторение. Мини-опросы, тестирование.

IV. Бытовая химия (6 часов).

Урок 1. Моющие средства с точки зрения химика. Производство мыла. Стиральные порошки.

Урок 2. Практическое занятие «Мыло, СМС и жесткость воды». Исследовать свойства мыла и СМС, познакомиться с понятием жесткость воды.

Урок 3. Уборка и уход за квартирой. Уход за полом. Средства для очистки пола. Уход за мебелью. Чистка и мытье оконных стекол.

Урок 4. Лабораторная работа «Химия и стирка». Исследовать свойства моющих средств, продолжить формирование экспериментальных навыков

Урок 5. Склеивание и крашение различных поверхностей. Окраска стен и потолков. Окраска полов. Склеивание различных поверхностей. Склеивание бумаги и картона. Для наклеивания обоев. Склеивание древесины с металлами.

Урок 6. Практическое занятие. Производственные головоломки.

V. Пищевая химия (10 часов).

Урок 1. Производство продуктов питания. Производство искусственного молока и молочных продуктов. Искусственные мясopодукты. Картофельные чипсы. Производство колбасных изделий.

Урок 2. Практическая работа. Игра. Дать знания учащимся о производстве продуктов питания; создание условий для расширения кругозора и мотивации к изучению химии.

Урок 3-4. Лабораторная работа «Химические свойства колбасных изделий». Опыт 1. Определение органолептических показателей. Опыт № 2-3. Химические показатели колбасных изделий.

Урок 5. Витамины и витаминоподобные соединения. Жирорастворимые витамины. Водорастворимые витамины.

Урок 6. Лабораторная работа «витамины». Исследовать свойства витамина С.

Урок 7. Пищевые красители, консерванты, антиоксиданты. Пищевые добавки, улучшающие внешний вид пищевых продуктов: красители пищевые, красители натуральные, красители синтетические, стабилизаторы окраски, фиксаторы окраски, отбеливатели.

Урок 8. Практическое занятие. Фильм о добавках. Обобщить знания учащихся о пищевых добавках, умения выбирать главное из видеоматериала.

Урок 9. Рациональное питание. Ознакомить учащихся с принципами правильного питания.

Урок 10. Практическая работа. Итоговое тестирование. Опрос, тестирование.

Заключительный урок-обобщение «СВОЯ ИГРА» (1 час).

Правила игры сходны с телепередачей «Своя игра». Игра состоит из двух раундов и финала.

Итоговый урок (2 ч).

Устный экзамен (1-16 билетов).

Содержание и формы проведения элективного курса «Химия вокруг нас, или о чем не узнаешь на уроке»: должны способствовать более глубокому и всестороннему восприятию учебного материала основного курса химии; ориентированы на развитие личности, формирование и развитие мышления, умений принимать рациональные решения в различных жизненных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция развития профильного обучения в Республике Казахстан. – Астана, 2010. – 153 с.
2. Абдыкаримов Б.А., Мамерханова Ж.М., Соколова М.Г. Методическое пособие к изучению курса «Педагогика профильного обучения». – Караганда, 2007. – 243 с.

Об авторах

Кокибасова Гульмира Толенбергеновна – ассоциированный профессор, Карагандинский Государственный Университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда.

Садыков Тимур Мейрамович – студент, Карагандинский Государственный Университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда.

Федина Ольга Григорьевна – студентка, Карагандинский Государственный Университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

**О.Г. Максимова,
О.А. Тимофеева**

В последние десятилетия изменения, произошедшие в политической экономической и социальной областях жизни российского общества в конце XX века, привели к серьезным изменениям в аксиосфере граждан России. Нравственное состояние российского общества начала XX в., по оценкам специалистов, является негативным (А.В. Юревич). Новые общественные установки ориентируют человека на прагматические ценности. И, как следствие, происходит девальвация ценностей духовной культуры, ведущая практически к полной подмене их ценностями материальной культуры. Налицо искажение исторически сложившейся иерархии этических ценностей, отказ от идеи объективных стандартов качества, фальсификация универсальных духовных ценностей истины, добра, красоты. Сложившуюся ситуацию в общественной жизни России ученые назвали духовным кризисом (Д.С. Лихачев и др.), который естественным образом отражается на системе образования. Но вызовы современной мировой цивили-

зации предполагают активное аксиологическое развитие тех, кому предстоит жить и работать в новых условиях мирового сообщества. Таким образом, тенденции развития образования в мире актуализировали проблему ценностных аспектов в обучении человека современного общества, и поставили вопросы о высшем профессиональном образовании как особом этапе в этом процессе.

Проблема формирования общечеловеческих культурных ценностей у обучающихся осложняется тем, что в последние десятилетия в российском образовании, как среднем, так и высшем, наметился серьезный разрыв между аксиологическим и когнитивным компонентами содержания образования, общеобразовательная школа и профессиональные учебные заведения рассматриваются как трансляторы знаний. Педагоги становятся все более «предметно ориентированными» (С.Г. Вершловский). Такая дисфункция системы образования есть отклик на сформировавшийся рыночный менталитет, тотальную коммерциализацию и прагматизацию социокультурного контекста, что естественным образом влияет на сокращение воспитательных функций образования (В.А. Руденко).

Однако, согласно культурологическому подходу (В.В. Краевский), необходимо, чтобы содержание образования включало опыт ценностного отношения к действительности. Следовательно, одной из основных задач системы образования России является то, чтобы наряду с развитием у обучающихся познавательного отношения к миру способствовать формированию системы общечеловеческих культурных ценностей.

Вышесказанное в полной мере относится и к профессиональной подготовке сотрудников МВД РФ, деятельность которых находилась и находится под бдительным вниманием социума, так как она затрагивает интересы всех граждан, и результаты деятельности сотрудников сказываются на обеспечении их безопасности, реализации законных интересов. Деятельность правоохранительных органов связана с множеством нравственных проблем, порождаемых спецификой целей, содержания, форм, методов и средств их деятельности. Предоставление обществом сотрудникам МВД правовой и моральной санкции на проведение соответствующей деятельности по охране и защите прав граждан с использованием властных полномочий, накладывает на сотрудников высокую ответственность за строгое и точное соблюдение законности, с одной стороны, и, с другой стороны, границ допустимости действий, связанных с выполнением служебных обязанностей. В любом случае речь идет о нравственных требованиях к поведению сотрудников правоохранительных органов. Чтобы успешно выполнять свой служебный долг, современный сотрудник МВД должен быть высококультурным человеком, обладающим глубокими профессиональными знаниями и умениями в области политики, права, профессиональной этики, культурологии, психологии и т. д. Только при этих условиях он может успешно выполнять поставленные государством задачи.

В педагогической науке на сегодняшний день нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективном способе организации процесса формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД РФ в ходе профессиональной подготовки в изменившихся социальных и культурных условиях, однако сложились необходимые научные предпосылки для разработки теоретических основ данного процесса.

Исследования отечественных ученых (Д.С. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.) в конце XX века выявили основное направление развития системы образования России – образование на основе наиболее значимых ценностей. Этот вывод во многом был основан на закономерностях, которые были раскрыты исследователями в области аксиологии (М.С. Каган, Н.С. Розов, В.П. Тугаринов и др.).

В трудах А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева и др. была определена природа таких феноменов, как «ценности», «система ценностей», «система общечеловеческих культурных ценностей», «российские национальные ценности», «базовые национальные ценности», «ценностные ориентации», «личностный смысл» [1, 7, 9, 10]. Важными для педагогических исследований являются также выводы социологов и культурологов о тенденциях развития, характере изменений ценностных ориентаций граждан России (А.В. Воронцов, А.Г. Егоров, С.Н. Иконникова, Н.И. Лапин и др.). В последние годы целый ряд исследований был посвящен изучению проблем, связанных с формированием общечеловеческих культурных ценностей личности в юношеском возрасте (Г.С. Арефьев, В.С. Барулин, Д.С. Клементьев, И.С. Кон, В.М. Межуев и др.).

Содержание и формы организации процесса формирования у студенческой молодежи общечеловеческих культурных ценностей, технологии и средства, используемые в ходе решения основных задач в данном процессе, определяются теми социально-экономическими условиями, в которых осуществляется весь процесс подготовки будущих специалистов, в т. ч. и будущих сотрудников органов внутренних дел.

Следует отметить, что при наличии большого количества работ по заявленной нами проблеме, все же недостаточно освещенным остается вопрос формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД РФ в ходе профессиональной подготовки. Исследо-

вания ученых в данной области не связаны какой-то общей концептуальной основой, ведутся разрозненно, отражают разные аспекты обучения и характеристики субъектов образовательного процесса и не представляют собой единого движения к общей цели. Вместе с тем, высшее образование имеет значительный потенциал в области духовно-нравственного воздействия на студенческую молодежь. Особенно это относится к блоку учебных предметов гуманитарной направленности, что не умаляет роль и других предметов образовательных областей [6; 7; 8].

Как показало наше исследование, преподаватели вузов МВД РФ испытывают трудности в формировании общечеловеческих культурных ценностей у курсантов в ходе профессиональной подготовки по ряду причин: профессорско-преподавательский состав не мотивирован к освоению субъектной позиции по отношению к деятельности вуза по формированию общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД РФ в ходе профессиональной подготовки; большинство преподавателей испытывают затруднения при переходе от позиции передатчика, репродуктивно воспроизводящего существующие знания, идеи, ценности и смыслы, к позиции организатора, создающего благоприятные условия для самостоятельного овладения студентами новыми знаниями, идеями, ценностями и т. п.

Преодоление трудностей настоятельно требует поиска новых подходов к формированию общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД РФ в ходе профессиональной подготовки.

Понятие «ценность» является центральным в аксиологии, где ценность рассматривается в качестве продукта деятельности активности человечества в целом, а также в качестве исторически конкретного предметного воплощения ценности. По мнению большинства ученых, социально значимыми ценностями для человека являются ценности этического характера (сострадание, любовь к ближнему), эстетического (красота, прекрасное, эстетически совершенное), собственно социальные ценности (суверенитет индивида, гуманизм, демократия) [1; 4].

Н.А. Бердяев, полагая, что установка иерархии ценностных ориентаций является трансцендентной функцией сознания человека, выделяет духовные, социальные и материальные ценности [2]. В.П. Тугаринов также делит ценности на три категории: духовные (образование, наука, искусство); общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость); материальные (техника и материальные блага). Ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, т. е. занимающая самое высокое положение в его системе ценностных ориентаций, определяет ведущую направленность личности [12].

В.А. Караковский считает, что в определении вечных ценностей следует обратиться к ценностям фундаментальным, ориентация на которые и должна рождать в человеке добрые черты, высоконравственные потребности и поступки. К числу таковых В.А. Караковский относит следующие: «человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей»; семья – начальная структурная единица общества, первый коллектив ребенка и естественная среда его развития; труд – основа человеческого бытия, «вечное естественное условие человеческой жизни»; знания – результат разнообразного, и прежде всего творческого, труда; культура – великое богатство, накопленное человечеством в сфере духовной и материальной жизни людей; отечество – единственная уникальная для каждого человека родина, доставшаяся от предков; земля – общий дом человечества, вступающего в новую цивилизацию XXI в.; мир – покой и согласие между людьми, народами и государствами – главное условие существования Земли, человеческой цивилизации» [5].

Таким образом, под *общечеловеческими культурными ценностями курсантов вузов МВД* мы понимаем социальные доминанты ориентаций личности курсанта вузов МВД, являющиеся результатом отражения объективно-необходимых взаимоотношений в обществе, представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающих исторический опыт и концентрированно выражающих смысл культуры российской нации и всего мирового сообщества, объективизирующиеся в ценностных ориентациях человека и выражающиеся в базовых ментальных ценностных ориентациях: духовности и коллективизме.

В ходе исследования было определено, что формирование у курсантов общечеловеческих культурных ценностей происходит в три взаимосвязанных между собой этапа: *организационно-диагностический* (определение цели и задач процесса формирования общечеловеческих ценностей, выявление потенциала учебных дисциплин для их реализации; изучение исходного уровня сформированности общечеловеческих культурных ценностей у курсантов); *содержательно-деятельностный* (формирование у курсантов ценностного сознания, вооружение соответствующими знаниями, умениями и навыками с использованием различных организационных форм, методов и средств, а также потенциала различного вида практики и культурного центра, функционирующего на базе вуза; *аналитико-коррекционный этап* (анализ полученных на предыдущих этапах результатов и проведение работы, по мере необходимости, по их корректировке).

Основой модели процесса формирования у курсантов образовательных учреждений системы МВД РФ общечеловеческих ценностей (рис. 1) выступает цель – ориентация на достижение

высокого уровня сформированности у курсантов вузов МВД России общечеловеческих культурных ценностей, характеризующийся наличием у каждого выпускника вуза специальных знаний, мотивационно-ценностного отношения к культуре и процессу ее формирования, опыта культурологической деятельности (сформированность соответствующих умений и навыков), позитивной тактики поведения в конфликтных ситуациях (контроль и сотрудничество), направленности на взаимодействие с другими объектами данного процесса и на объект деятельности, умений адекватно оценивать явления и ситуации социальной действительности с позиции культурологического подхода и др.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах: вооружить курсантов знаниями об основных общечеловеческих культурных ценностях, их роли и места в жизнедеятельности человека; сформировать у них ценностное сознание, ценностные установки, ценностные ориентации и ценностные отношения; выработать у будущих сотрудников органов внутренних дел умения и навыки ценностного поведения, внутренними регуляторами которого являются сознание, отношение, установки и ориентации; сформировать у них внутреннюю готовность к активному участию в процессе формирования общечеловеческих культурных ценностей в ходе профессиональной подготовки, обусловленную высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, волевых и эмоциональных качеств и свойств личности курсанта; формировать целостное мировоззрение, приобщать курсантов к ценностям национальной и мировой культуры.

Основными исходными положениями процесса формирования у курсантов общечеловеческих культурных ценностей являются следующие принципы:

- системности;
- культуросообразности;
- гуманизации;
- природосообразности;
- целостности;
- сочетания личной и социальной значимости;
- уважения к национальным и мировым культурам;
- мировоззренческого плюрализма;
- рефлексии;
- учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

Формирование у курсантов общечеловеческих культурных ценностей происходит как в учебном процессе, так и при организации воспитательной работы в вузе, где происходит реализация вышеперечисленных задач. Важная роль в данном процессе принадлежит предметам гуманитарного цикла, в том числе и факультативным курсам «Культурология» и «Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел».

Как показало, наше исследование, при организации процесса формирования у курсантов общечеловеческих культурных ценностей могут быть использованы все традиционные формы (лекции, практические и семинарские занятия, интернет-лекции, деловые и ролевые игры, беседы, тематические вечера, встречи, экскурсии, кинопросмотры, защита проектов, викторины, концерты, дебаты, круглые столы, дискуссии, тренинги, театрализация и т. д.), методы (методы формирования сознания, методы организации деятельности, общения и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения, самовоспитания, методы обучения (словесные, наглядные и практические) и средства (информационно-справочные, средства эмоциональной саморегуляции, Интернет-ресурсы, СМИ и др.

Результатом деятельности вуза будет высокий уровень сформированности у выпускников вузов МВД России общечеловеческих культурных ценностей, включающий: систему специальных знаний, обеспечивающих результативность культурологической деятельности; мотивационно-ценностное отношение к культуре и процессу ее формирования; опыт культурологической деятельности (сформированность практических умений и навыков); позитивную тактику поведения в конфликтных ситуациях (контроль и сотрудничество); направленность на взаимодействие с другими объектами данного процесса и на объект деятельности; адекватную оценку явлений и ситуаций социальной действительности с позиции культурологического подхода и др.

Проведенное нами теоретическое исследование позволило сделать вывод о том, что для эффективного функционирования представленной выше модели необходимо создать и реализовать следующие педагогические условия: воспитание у курсантов положительной мотивации к формированию общечеловеческих культурных ценностей; подготовка преподавателей вуза к проведению работы по формированию у курсантов общечеловеческих культурных ценностей; использование в работе по формированию у курсантов общечеловеческих культурных ценностей специально создаваемых педагогических ситуаций; учет в процессе формирования у курсантов общечеловеческих культурных ценностей обстоятельств, оказывающих влияние на успешность протекания воспитательной деятельности современного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 2000. – 367 с.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. – Л.: ЛГУ, 2000. – 270 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Педагогика, 2003. – С. 211-224.
4. Ермаков В.А. Дифференцированное культурное воспитание. – Тула: Тулгоспедуниверситет им. Л.Н. Толстого, 2006. – 131 с.
5. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 1993. – № 5. – С. 2-7.
6. Коган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 2008. – 319 с.
7. Кирьякова А.В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования // Аксиология и инноватика образования: электронное научное издание. – URL: <http://www.orenport.ru/axiology>.
8. Латин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 3-23.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 2008 – 304 с.
10. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). – Самара: СИУ, 2007. – 85 с.
11. Приказ МВД РОССИИ № 510 «О внесении изменений в Наставление по культурологии сотрудников органов внутренних дел, утвержденное приказом МВД России от 29 июля 2006 г. № 412 – 30 с.
12. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – М.: Тривола, 1995. – 343 с.

Об авторах

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, «Чебоксарский институт экономики и менеджмента» филиал ФГБОУ ВПО «Санкт-петербургский государственный политехнический университет», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

Тимофеева Ольга Александровна – аспирантка, ФГБОУ ВПО «Чувашский Государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Л.Г. Матяшук,
М.В. Поддубная**

Неуспеваемость обучающихся остается одной из острых проблем в современной педагогике. Число таких детей из года в год возрастает, так как увеличиваются факторы риска, среди которых наиболее опасны: отягощенная наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания у родителей, неблагоприятные экологические ситуации, алкоголизм родителей, неполная семья, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе [2, с. 16].

По данным Министерства образования РФ 85% детей – учащихся школ нуждаются в помощи медицинского, психологического и коррекционно-педагогического характера. Чтобы наметить пути коррекционно-развивающей работы с такими детьми, нужно более подробно ознакомиться с отклонениями в развитии ребенка.

Цель сопровождения: оказание помощи обучающимся, испытывающим затруднения при усвоении учебной программы.

Работа по профилактике и преодолению неуспеваемости в школе:

Педагог обязан:

1. Проводить диагностику обучающегося в начале учебного года, учитывая тип темперамента ребенка.
2. После первичного контроля ЗУН – отрабатывать тему на уроке с учащимися, показавшими низкий результат, провести повторный контроль. Регулярно и систематически опрашивать, анализируя и фиксируя усвоение материала детьми своевременно, не допуская пробелов в знаниях.
3. Комментировать оценку ученика (необходимо отмечать недостатки ответа, чтобы учащийся мог их устранять в дальнейшем)

4. Учитель не должен опрашивать ученика или давать ему контрольную работу в первый день занятий (после отсутствия в школе по болезни или уважительной причине).

5. Учитель должен определить время, за которое учащийся должен освоить пропущенную тему, и в случае затруднения дать ему консультацию.

6. Учитель дает возможность учащимся сдать пройденный материал в виде проверочной работы или собеседования не менее чем за неделю до окончания четверти, ставит в известность классного руководителя или непосредственно родителей ученика о понижении успеваемости учащегося, выставлять полученные неудовлетворительные оценки в дневник с целью своевременного контроля со стороны родителей.

7. Проводить дополнительные (индивидуальные) занятия для слабоуспевающих, учить детей навыкам самостоятельной работы. Вести обязательный тематический учет знаний слабоуспевающих учащихся, заполняя Индивидуальную карту результативности.

Таблица 1

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ
СЛАБОУСПЕВАЮЩЕГО УЧАЩЕГОСЯ**

Ф. И. учащегося _____
 Класс _____ предмет _____
 Причина неуспеваемости _____
 Учитель _____

Дата проведения	Причины неуспеваемости (учитель указывает самостоятельно выявленные причины)	Пути ликвидации			Результат
		работа на уроке	самостоятельная работа (вне урока)	работа с родителями	

Педагог _____

 подпись _____ расшифровка _____
 Родитель _____

 подпись _____ расшифровка _____

Классный руководитель:

1. Выявление причин неуспеваемости обучающегося:

– в случае пропуска учеником уроков классный руководитель должен провести с ним индивидуальную работу по выявлению причин отсутствия, проинформировать родителей через запись в дневнике или иным способом;

– в случае выявления недобросовестного выполнения домашнего задания или недостаточной работы на уроке классный руководитель обязан провести профилактическую работу с родителями;

– в случае указания учащимся на завышение объема домашнего задания, классный руководитель обязан обсудить этот вопрос с учителем или обратиться к директору школы, заместителю директора, чтобы проверить соответствие домашнего задания существующим нормам.

Родители:

1. Контроль за выполнением домашнего задания ребенка, его посещаемость.

2. Оказание помощи ребенку в случае его длительного отсутствия по болезни или другим уважительным причинам в освоении пропущенного учебного материала путем самостоятельных занятий или консультаций с учителем.

3. Посещение уроков, по которым ученик показывает низкий результат.

Служба сопровождения:

1. Проведение диагностики по формированию УУД.

2. Проведение углубленной диагностики учащихся с ООП.

3. Установление причин отставания слабоуспевающих учащихся (школьный ПМПК). Проведение консультаций для родителей и педагогов.

**СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ
ОТСТАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ**

№	Содержание	Формы занятий
1	Выявление учащихся, испытывающих затруднения в усвоении ЗУН на основе срезов и контрольных работ обучающихся.	Контрольные работы, контрольные срезы
2	Анализ причин не усвоения программ на основе комплексной диагностики: а) психофизической; б) педагогической; в) логопедической; г) медицинской; д) социально-педагогической.	Психологическая и логопедическая диагностика. Мед-обследование, анализ карт развития. Индивидуальная беседа с родителями, посещение семьи.
3	Заключение и рекомендации педагога, логопеда, психолога, социального педагога и врача по коррекции психофизических и познавательных возможностей обучающихся.	Индивидуальные консультации
4	Первичный ПМПК (консилиум) МБОУ ФНОШ №4: – определение компенсаторных возможностей ребенка; – составление комплексной индивидуальной программы; – составление плана коррекционных мероприятий специалистами с учетом индивидуальной программы; – определение образовательного маршрута для учащегося.	Консилиум
5	Реализация индивидуальных программ и плана коррекционных мероприятий с ребенком.	Урок, индивидуальное занятие.
6	Отслеживание динамики в развитии на плановых и срочных ПМПК МБОУ ФНОШ № 4: оценка динамики обучения и коррекции; внесение изменений в индивидуальную программу; назначение дополнительных обследований.	Обсуждение, беседы с родителями.
7	Заключительный ПМПК МБОУ ФНОШ № 4: – оценка статуса ребенка на момент окончания коррекционной работы по индивидуальной программе; – разработка комплексных рекомендаций по переводу и адаптации ребенка к новым условиям обучения.	Консилиум
8	Тематический административный контроль «Работа учителей I ступени обучения со слабоуспевающими учащимися».	

Таким образом, в сопровождении должны участвовать не только классный руководитель, родители, но и учитель-логопед, врач, педагог-психолог, социальный педагог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Перрон Н. Трудный ребенок: что делать? – М.: Знание, 2009. – 129 с.
2. Зубков Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов. – Екатеринбург, 2007. – 248 с.

Об авторах

Матяшук Лариса Григорьевна – учитель начальных классов, МБОУ «Федоровская начальная общеобразовательная школа № 4», п. г. т. Федоровский, Сургутский район, ХМАО-Югра.

Поддубная Марина Викторовна – педагог-психолог, МБОУ «Федоровская начальная общеобразовательная школа № 4», п. г. т. Федоровский, Сургутский район, ХМАО-Югра.

ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

**А.К. Москвина,
А.В. Дмитриенко**

Новый XXI век изменяет весь характер жизни, приоритетами развития общества становятся не ресурсы, а информация и данные. Традиционную формально-знаниевую парадигму заменила современная личностно-деятельностная парадигма, в основе которой лежит компетентностный подход. Информационная составляющая стала основной нитью научно-технической подготовки человека в современном обществе.

Личностно-деятельностный подход в собственной личной составляющей подразумевает, что в центре изучения располагается сам учащийся, его мотивы, цели, его уникальный психологический склад, т. е. школьник как личность. Беря во внимание все вышесказанное, исходя из интересов учащегося, уровня его знаний, умений и навыков формируется учебная цель занятия, направляется и корректируется весь образовательный процесс в целях становления личности школьника [2].

Компетентный гражданин, школьник, может осознать собственные потребности в информации. Человек понимает, как отыскать, заполучить, извлечь, оценить, организовать и применять необходимую информацию. Для того чтобы быть информационно квалифицированным индивидуумом, необходимо знать, как получить выгоду от мира знаний, и включить опыт остальных в свое образование. Согласно Макензи, информационно знающий человек должен владеть последующими способностями:

– ведение поиска информации и необходимых данных – это способность находить соответствующую информацию, анализировать ее, систематизировать и отбирать нужное;

– интерпретация – это способность изменять данные и информацию в знание и понимать ее;

– генерация новых идей – формирование новых мыслей или гипотез.

ИКТ-грамотность – применение цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации и данным, управления ею, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе [1].

ИКТ-компетентность – «общеучебное умение и навыки работы с информацией, представленной в электронном виде. Поэтому, развитие данного умения обязано проходить на всех школьных уроках, а не только на уроках информатики». В дополнение к данному необходимо прибавить, что из самого понятия «компетентность» выливается и главное условие, которое необходимо для ее развития. Компетентность необходимо развивать только на практических занятиях. Следовательно, наибольший интерес со стороны преподавателя должен уделяться практической направленности учебных материалов [3].

Задача формирования информационной компетентности учащихся считается задачей всех преподавателей, однако особая роль в решении данной проблемы традиционно принадлежит преподавателям информатики. Средства дисциплины «Информатика и ИКТ» в силу особенностей самой предметной области (новизна, стремительность обновления, престижность, перспективность, отсутствие шаблонов, многообразие и т. д.) имеют все шансы стать фундаментом при введении компетентного подхода в образовании при условии их активного проникновения во все сферы учебного процесса.

В практической деятельности необходимо применять разнообразные формы организации учебного процесса: индивидуальную, групповую, коллективную. Более применимыми методами обучения можно считать:

– проблемные методы (беседа, проблемная ситуация, игра, обобщение);

– частично-поисковые методы (наблюдение, самостоятельная работа);

– исследовательские методы (исследовательское моделирование).

При ведении уроков необходимо придерживаться последующих правил:

1. Предоставление свободы выбора.

Нельзя найти человека, который бы любил навязанные действия, чужие посторонние решения, в особенности школьники. Нужно предоставлять учащимся свободу выбора при решении задач, поиска путей решения.

2. Открытость.

При изложении трудностей школьники информируются о фактах, которые известны науке, демонстрируются границы их знаний. Так как знания – это не элементарная сумма аккуратно вложенных в голову ответов на обычный список вопросов, это рвение к познанию и саморазвитию.

3. Деятельность и активность.

Необходимо подогревать активную деятельность школьников в процессе обучения.

4. Обмен опытом.

В процессе познания обязателен постоянный контроль. Можно провести выборочный опрос по карточкам, работу с определениями, составление тестов и вопросов по определенной теме, одновременно провести фронтальную работу. В итоге накопление оценок растет.

5. Личностно-дифференцированный подход.

Можно считать, что личностно-дифференцированный подход – один из неперенных критериев фурора в обучении. Образование свободно мыслившей личности с собственным осознанием картины мира – основа педагогической философии.

Постоянное стремление познать и жить интересами своих учащихся, знать проблемы, это может позволить им видеть в преподавателе не только педагога, но и личность. На основе интереса к личности преподавателя вероятен интерес к преподаваемому им предмету [4].

Знание возрастных особенностей обучающихся необходимо для верного выбора формы проведения урока. Для учеников 7-8 классов подойдет организация уроков в занимательной форме: в виде турниров, КВН. Ученикам 10-11 классов больше по душе: лекции, «круглый стол», креативные задания, собеседование.

Интерес к обучению, который возникает без опоры на крепкие умения и навыки в учебной работе, непременно угаснет, и, напротив, удачная реализация учебной работы за счет владения умением учиться само по себе считается мощной мотивирующей причиной [4].

Одной из методик интенсификации учебно-воспитательного процесса по дисциплине информатика считается создание единой системы урочной и внеурочной работы по дисциплине, так как исследование каждой программной темы имеет возможность быть продолжено во внеклассной работе. На данный момент педагогов интересуют в первую очередь данные проблемы:

- применение новых информационных технологий при обучении;
- последовательность в образовании (между звеном начальная и средняя школа, межпредметные взаимосвязи);
- увеличения значения заинтересованности учащихся и педагогов в участии в дистанционном образовании.

Хороший урок – это учебная обстановка, т. е. «сценическая площадка», где не только предлагаются теоретические знания, но и открываются, развиваются и реализуются личные индивидуальные особенности учеников. Соединению данных двух задач на уроках информатики нужно уделять необходимое количество времени, продумывать чередование разнообразных видов работ, типов заданий для понижения утомляемости школьников. Итогом такой педагогической деятельности считается формирование интереса школьников к предмету на основе формирования компетенций [5].

На уроках информатики можно применять следующие виды креативных заданий:

- составление задач учениками;
- конструирование обратных задач;
- задачи, которые требуют постановки, описания алгоритма, использования специальных и межпредметных знаний школьников без посторонней помощи;
- реферат, информационное сообщение по определенной теме с применением ИКТ;
- работа с видеороликами и презентациями;
- выполнение практических заданий при помощи интерактивной доски;
- составление и разгадывание кроссвордов по теме;
- составление и разгадывание ребусов по информатике;
- составление компьютерного тестирования для промежуточного и итогового контроля знаний по предмету;
- составление опорных схем и таблиц по изученному теоретическому материалу.

Внедрение активных методов в учебный процесс инициирует познавательную активность обучающихся, увеличивает их интерес и мотивирование, формирует способность к обучению без помощи педагогов; возможность обеспечивать в максимальной степени обратную связь между обучающимися и педагогами.

Таким образом задача формирования информационной компетентности учащихся считается задачей всех преподавателей, однако особенная роль в решении данной проблемы традиционно принадлежит преподавателям информатики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вербицкий А.А. *Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения // Лекторское мастерство.* – М.: Знание, 1990. – № 11. – С. 64.
2. Дакутин Р.С. *Использование активных методов обучения // Вестник высшей школы.* – 1993. – № 8 – С. 25.
3. Каймин В.А. *Информатика. Учебник для студентов.* – М.: Инфра-М, 2001. – 286 с.
4. Лебедев О.Е. *Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии.* – 2004. – № 5. – С. 3.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход.* – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

Об авторах

Москвина Анастасия Константиновна – студентка 4 курса, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Буденновск, Ставропольский край.

Дмитриенко Анна Викторовна – преподаватель, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Буденновск, Ставропольский край.

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (9-11 классы) НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ МАСС-МЕДИА

Н.Ю. Носкова

Словарный состав языка изучает один из разделов языкознания: лексикология (греч. *lexis* – «слово», «оборот речи» и *logos* – «учение»). Подразделом лексикологии является фразеология (греч. *phrasis* – «выражение» и *logos*), где изучаются лексически неделимые, устойчивые сочетания слов – фразеологизмы.

Н.М. Шанский считает, что исследование фразеологических оборотов позволяет решить целый ряд очень важных и сложных вопросов, касающихся значимых единиц языка в целом, характера лексического значения слова, соотношения синтаксической сочетаемости слов и их значения, различных вопросов словообразования и этимологии, ряда проблем стилистики, художественной речи [4, с. 231]. В моделировании языковой картины мира существенное значение имеет фразеологический образ. Образные языковые средства – это понятия, которые пронизывают значительную часть языковой системы современного русского языка. Использование образных языковых средств помогает создать яркую, зрительно-осязаемую, наглядно-чувственную языковую картину мира.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что фразеологизмы в разнообразном речевом применении, в частности в газетном тексте, дают объективное представление о фразеологической системе языка. Индивидуально-авторское преобразование фразеологических единиц во многом опирается на структурно-семантические модели, свойственные конкретному языку. Описание трансформаций фразеологизмов имеет значение для выявления объективных закономерностей общеязыковой фразеологической системы.

Начиная с 6 класса, школьники активно знакомятся с фразеологической системой русского языка. Однако, как показал мониторинг исследовательских работ, учащиеся редко используют фразеологизмы в своей речи или вовсе их не употребляют. Ученые констатируют печальный факт – зафиксирована тенденция убывания или полного исчезновения фразеологизмов к 11 классу.

В.В. Гаврилов в работе «Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6 классе средней общеобразовательной школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений» также указывает: «Ученики... редко используют фразеологизмы в собственной речи, не учитывают стилистические (аксиологические) особенности фразеологизмов и не умеют варьировать фразеологизмы в тексте, без чего невозможно свободное употребление фразеологизмов в речи» [1, с. 8].

Причина данной ситуации, на наш взгляд, кроется в эпизодическом характере преподавания фразеологии в школе. Анализ действующих учебников по русскому языку показал, что принципы методики преподавания фразеологии реализуются в них частично. В целом задания и упражнения по фразеологии сводятся к толкованию фразеологизмов. Практически отсутствуют задания на предотвращение фразеологических ошибок и знакомство учащихся с возможностями индивидуально-авторских преобразований фразеологизмов.

Мы предлагаем не просто знакомить старшеклассников с трансформированными фразеологическими единицами, но и попытаться совместно с учителем создать собственные. Особое внимание в нашей методике уделяется трансформированным фразеологизмам в заголовочном комплексе печатных изданий.

Не случайно в роли заголовков активно употребляются фразеологизмы или фразеологические выражения – пословицы, поговорки, крылатые слова, афоризмы, широко известные фрагменты литературных произведений, песен и т. п. Экспрессия, ради которой используют такие заголовки, базируется на их общеизвестности.

Желая сделать заголовок ярче, привлекательнее, нередко употребляются фразеологические обороты в трансформированном виде. Целью использования авторских фразеологизмов в качестве заголовка является уход от штампов. В подобном случае помимо свойств, заложенных в самом фразеологизме, он получает новые экспрессивные свойства.

На уроках русского языка по фразеологии в старших классах в качестве теоретического материала учитель может использовать сведения о роли трансформированных единиц в тексте, о функциях заголовка в тексте, о возможных путях трансформации фразеологических единиц.

Использование текстов печатных изданий в качестве материала для обучения фразеологии в старших классах позволит учащимся увидеть уместное или неудачное использование фразеологических оборотов в публицистическом стиле речи.

Выполняя задания, предложенные учителем на уроках по обучению фразеологии, учащиеся смогут уяснить для себя следующие моменты: любой, в том числе и газетный, заголовок выполняет номинативную, информативную, графически-выделительную, рекламно-экспрессивную функции; научатся находить трансформированные фразеологизмы в тексте и соотносить на соответствие текст статьи и его заголовок; попробуют создать собственные авторские фразеологические обороты по заданному преподавателем шаблону, а, следовательно, актуализируют знания по фразеологии в процессе коммуникации.

Например, в 9 классе можно предложить учащимся следующие задания и упражнения:

1. Ознакомьтесь с понятием «трансформация фразеологизма» (используйте для этого Интернет-источники). В предложенной вам статье найдите общеязыковые и трансформированные фразеологизмы. С какой целью, на ваш взгляд, автор использует авторские фразеологизмы?

Одеть «с иголочки».

Не успели ученики как следует расслабиться на каникулах, а не за горами уже новый учебный год. А значит родителям – новая головная боль. Всем тем, кто готовит своего ребенка с 1 сентября отправить в плавание по морю знаний, нужно быть готовыми выложить кругленькую сумму за школьную форму, комплект учебников, канцелярские товары.хлопоты, конечно, приятные, но дорогостоящие.

Встречают, как говорится, по одежке. Вот только эта «одежка» обойдется родителю школьника недешево...

Альтернативный вариант предлагает отдел образования. Сюда была завезена школьная форма фирмы «Ориана». Дотация по талону составляет 380 рублей. А вот цена на форму, по сравнению с прошлыми годами, стала ниже: школьный костюм для мальчиков стоит от 250 до 620 рублей, для девочек – от 710 до 910 рублей. Каждый желающий мог приобрести здесь наряд для своего ребенка...

К трансформированным фразеологическим единицам подберите общеязыковую пару.

2. Обратитесь к статье «В поиске места под солнцем» в газете «Северная звезда» (2010, № 91), соотнесите заголовок статьи с ее содержанием. Предложите свои варианты заголовков к данной статье, используя фразеологизмы.

3. К приведенным ниже заголовкам подберите общеязыковую пару фразеологизмов. К какому типу трансформации они относятся. Подумайте, о чем может идти речь в статьях с подобными заголовками?

«Чудеса на полях», «чтобы грипп не свалил с ног», «темные дела со светом», «поле жизни», «ключик к воспитанию», «ЕГЭ до вуза доведет».

Для 11 класса нами предусмотрены следующие виды заданий:

1. К трансформированным фразеологизмам подберите пару общеязыковых фразеологических единиц и дайте им толкование. Напишите заметку под один из предложенных заголовков.

«Увидеть Россию и не умереть», «ногами сердцу не поможешь», «не место красит человека», «или хлеба, или зрелищ».

2. Разложите на компоненты следующие фразеологические единицы: *пораскинуть мозгами, отбросить копыта, брать (взять) за бока, вгонять в гроб, делать из мухи слона, замести следы, коптить небо, хвататься за ум, совать нос.*

Попробуйте заменить компоненты фразеологизма так, чтобы из разговорного фразеологического оборота получился книжный. Создайте по образцу два-три авторских фразеологических оборота.

Образец: пораскинуть мозгами (книжный: собраться с мыслями) – думать; пораскинуть руками – чем-либо заняться, найти себе дело; пораскинуть ушами – подслушивать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаврилов В.В. Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6 классе средней школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений: дисс.... канд. пед. наук. – М., 2001. – 258 с.
2. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
3. Ковалев В.П. Основные индивидуально-авторские приемы экспрессивного использования фразеологизмов // Вопросы семантики фразеологических единиц. – Ч. I. – Новгород. – 1971. – С. 306-307.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов. – М.: Высшая школа, 1969. – 231 с..

Об авторе

Носкова Наталья Юрьевна – аспирантка, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Д.Б. Оспанова

В последнее время много говорят и пишут об этнокультурном подходе к преподаванию русского языка. Этнокультурный подход – это один из аспектов обучения русскому языку как иностранному. Аспект, давно принятый в традиционной учебно-методической литературе.

Демократичное общество миллионным массам предоставляет широкий доступ ко всем формам социального и культурного творчества. Пробуждает к жизни огромные созидательные силы народа, обеспечивает полный расцвет всех его способностей и талантов. Поэтому все дело заключается в организации и направлении в нужное русло этого потока духовных интересов. В связи с этим одной из главных задач развития духовной жизни общества является совершенствование личности.

Процесс образования и воспитания не должен ограничиваться только овладением определенных знаний в той или иной сфере деятельности. Он должен включать еще формирование способности человека к изменению условий своей жизни и самого себя как личности, т. е. самосовершенствованию. Такой подход к образованию и воспитанию может обеспечить творческое отношение человека ко всей сфере многогранной деятельности.

Образование становится производством не «человека-средства» как было до сих пор, а «человека-цели». На смену образованию как производству образовательных услуг приходит образование как производство «человека-творца», способного адекватно реагировать на изменения в быстро меняющемся мире.

Сейчас в обществе идет пересмотр человеческих приоритетов, нравственных ценностей. В таких условиях целью образования становится развитие культуры общества во всем многообразии общечеловеческого и национального богатства. Не может быть образования, не уходящего корнями в национальную культуру, никогда не будет высокообразованным народ, который не стремится овладеть всей суммой знаний, накопленных человечеством, познать культуру других наций и народностей.

Язык, являясь формой социальной памяти, служит отражением культуры народа, и овладение языком другого народа, знакомство с лучшими образцами словесного творчества есть приобщение его к культуре.

В этой связи особую роль приобретает учебное этнокультуроведение, основанное на лингвострановедческих идея – педагогическое направление, показывающее пути приобщения к иноэтнической культуре посредством ее языка и на основе учета соотношений между культурами контактирующих народов [1].

Языки народов Республики Казахстан, языковые контакты и взаимовлияние языков, необходимость знания двух и более языков в условиях многонационального государства – все эти вопросы сегодня исключительно актуальны и составляют основу воспитания культуры межнационального общения. Обществу нужен специалист, который умеет пользоваться языками (русским, казахским, иностранным) практически, своевременно знакомиться с новыми технологиями, достижениями науки и техники, осваивать навыки межкультурного общения принимать и осознавать не только ценности родной культуры, но и ценности стран изучаемого языка. Это показывает значимость реализации ценностного потенциала дисциплины «Русский язык» в становлении будущего специалиста.

Условия существования языков и культур народов, проживающих в Казахстане таковы, что этнокультурные сведения: русский фольклор, фразеология, пословицы, поговорки становятся известными уже в школе. В процессе же преподавания русского языка как неродного на языковых факультетах вузов интересны уже не столько реалии материального быта русского, казахского народов, сколько реалии самобытного русского, казахского сознания. Это тем более важно, что в нынешнее время говорят не только о «стирании границ» между культурами народов, но и о глубоком различии, разнообразии национальных культур. Кроме того, в связи с обретением Независимости РК в обучении русскому языку стоят новые задачи, а именно показ процессов, явлений и реалий, связанных с историей развития казахского общества, обычаев, традиций, культуры и искусства и современных тенденций развития духовной жизни общества, т. е. использованию «местного» материала.

Сведения этнокультурного характера должны быть актуальными в процессе обучения русскому языку. С этих позиций этнокультурный материал, используемый в национальной аудитории, следует рассматривать не только с точки зрения информации фактического содержания, но и с точки зрения мира мыслей, составляющих сущность духовной культуры народа. Таким

образом, не только мир фактов, но и мир мыслей может стать предметом изучения с точки зрения этнокультуры [3].

Благодаря публикациям в периодической печати, острым дискуссиям ученых вокруг «белых пятен» Казахской истории в научный оборот вошли новые факты, имена, цифры. Это вызвало необходимость по-новому взглянуть на исторический путь, пройденный Казахстаном. И в этой связи значение этнокультурного аспекта дисциплины русский язык для практической и профессиональной подготовки будущих специалистов велико. Таким образом, преподавание русского языка в национальной аудитории должно базироваться на вопросах, составляющих основу этнокультурной компетенции. Уровень этнокультурной компетенции во многом зависит от способности преподавателя актуализировать материал. Как показывает опыт, если факт иноэтнической культуры подается на фоне аналогичного или близкого факта родной культуры повышается интерес аудитории к изучаемому материалу.

Презентацию этнокультурного материала на занятиях русского языка лучше всего проводить на текстовом материале, так как это позволит решать одновременно целую серию методических задач: осуществить комплексное изучение русской устной и письменной речи как двух основных форм речевой деятельности, согласовывать преподавание русского языка с коммуникативными потребностями студентов в различных сферах общения [3].

Ставя и решая проблемы реализации этнокультурных запросов в вузе, очень важно избежать и опасности искусственной самоизоляции, поскольку национальная замкнутость ведет к духовному оскудению. Поэтому изучение языков должно сопровождаться созданием общекультурного фундамента, так как полноценное языковое и культурное развитие – это беспрепятственный диалог языков и культур. Постижение языков разных народов расширяет горизонты мышления, а при изучении языков процесс сравнения – импульс к мыслительной активности. Студенты вместе с приобретением знаний по русскому языку на основе полученной информации из текстов совершенствуют и свое мировоззрение. Именно поэтому преподаватели должны использовать все возможности текстового этнокультурного материала, чтобы способствовать правильному формированию мировоззрения и смысло-жизненных ориентаций студентов. Придание смысла собственному существованию является одной из главных духовных потребностей человека. Тексты этнокультурной направленности, используемые на занятиях, способствуют созданию условий для развития смысло-жизненных ориентаций, которые направляют поведение, определяют выбор ценностей, целей, жизненного пути, в том числе и профессионального.

Кроме того, не следует упускать из поля зрения и воспитательный аспект этого процесса. Изучение языка на этнокультурном материале помогает студентам через язык постигать малую родину, ее историю и современность, культуру, обычаи, традиции наций и народностей, проживающих в Республике Казахстан.

Здесь очень важны национальные традиции, связанные с именами мыслителей, художников и героев народа, картины природы и быта.

Одной из интересных национальных традиций, создававшейся казахским народом на протяжении многовековой культуры был и является айтыс, который представляет собой яркую часть национального культурного наследия казахов, славясь своей неповторимостью и самобытностью. В айтысе акын отражал мироощущение, мировосприятие, миропонимание и философские традиции народа [2]. Для работы в аудитории при изучении темы «Структурно-смысловое членение текста», «Микротема текста» мы используем тестовой материал этнокультурной направленности «Акыны-импровизаторы», «Казахские жырау и жыршы», «Виртуозы-гусяры».

На первом этапе работы анализ текста связан с восприятием и пониманием содержательно-фактуальной информации. Это толкование лексики: *жырау, жыршы, гусяр, толгау, нонче, потчевать, ярмарка*; составление по тексту тематических групп слов; расскажите, какие чудеса могут творить *жырау, жыршы и гусяры*.

Выполняя задания первого этапа работы, студенты обнаруживают тематические центры, вокруг которых организованы слова предметного мира и слова мира поступков и действий.

На втором этапе работы анализ текста связан с восприятием содержательно-концептуальной информации. Задания предполагают самостоятельное продуцирование высказываний монологического типа рассуждений на вопросы: чем отличаются *жырау и жыршы от гусяров* и что их объединяет?

Ответы студентов могут быть не всегда убедительными, но важно предоставить им возможность высказаться свободно, ощутить значимость самостоятельного мнения.

Задания, связанные с выявлением концептуальной информации текста, требуют напряженной мыслительной работы. Систематическая работа в этом направлении позволяет формировать и совершенствовать необходимые речевые умения, давать студентам этнокультурную информацию, новые знания о русской культуре.

В современном полиэтничном, поликультурном обществе важна этнокультурная грамотность будущих специалистов. Не зная соотношения национальных языков и культур, не имея представления о современных национально-языковых отношениях трудно быть компетентным, квалифицированным, толерантным специалистом, который должен не только знать и уметь пользоваться языком в устной и письменной форме, но и проявлять интерес и уважение к другим народам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. – М.: Наука, 1976. – 248 с.
2. Исмаилов Е.С. *Акыны*. – Алма-Ата: Искусство Казахстана, 1985. – 290 с.
3. Шенкман В.И., Баженова Е.А. *Русская речь Прикамья: лингвистическое краеведение: учебное пособие для школьников*. – Пермь: Книжный мир, 2004. – 190 с.

Об авторе

Оспанова Дауир Байдильдиновна – старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ИНТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

**В.И. Павлов,
Т.В. Кулиш**

В учебно-воспитательном процессе любого образовательного учреждения важное место занимает воспитание толерантности у учащейся молодежи, как части целостного педагогического процесса. В психологической литературе понятие «толерантность» рассматривается как терпение, терпеливость, терпимость. Ключевым содержанием всех этих слов является отсутствие нежелательной реакции индивида в ситуации, когда она вероятна или (почти что) вынуждена. При этом терпение – это отсутствие (негативной) реакции в конкретной ситуации. Терпеливость – свойство индивида, как правило, означает проявлять терпение, что становится чертой его характера. Терпимость – общественное явление. Многие люди склонны проявлять терпение, быть сдержанными и неагрессивными в силу своей воспитанности, дисциплинированности. Но в некоторых сложившихся ситуациях, люди могут проявлять нетерпимость, интолерантность, вплоть до организации митингов протеста, бунтов, погромов, революций.

Интолерантность – это всегда проявление небезразличия, тогда как толерантность может быть как активной (на основании небезразличия), так и пассивной (на основании равнодушия, «незатронутости» индивида объектом, его адаптированности, привычки, когда объект становится безразличным вторично). Считается, что чем больше сфер общественной жизни, где индивиды проявляют терпение, тем терпимость данного общества выше.

Толерантность и интолерантность имеют свои пределы, требуют соблюдения меры. Толерантность проявляется по-разному. Психологи выделяют:

- толерантность подчинения (иерархии);
- толерантность выгоды;
- толерантность умысла;
- толерантность воспитанности.

Самым ценным считается то, когда толерантность проявляется как воспитанность, как устойчивая черта личности. Толерантность и интолерантность проявляются в поведении, мировоззрении человека, связаны с его небезразличным отношением к происходящим событиям, явлениям. Как пишут академики РАО С.К. Бондырева и Д.В. Колесов, «терпимость по смыслу согласуется с выносливостью и может быть как физической способностью воспринимать их без негативных эмоций («у природы нет плохой погоды!»), так и психической – способностью терпеливо (без признаков нетерпения) выслушивать путаные объяснения кого-либо: например, учитель, терпеливо выслушивающий ответ бестолкового, но старательно-многословного ученика» [2, с. 4].

Психологи также отмечают, что существует врожденная толерантность – неагрессивность, когда индивид изначально преднастроен на толерантность (в данном вопросе, аспекте, ситуации), и приобретенная (благодаря воспитанию) толерантность, когда последняя определяется сформированными у него установками, привычками, мировоззрением. Следует различать также стремление (желание) индивида проявить толерантность (сдержаться) и его психические воз-

возможности к этому, бывает нечто, затрагивающее индивида, не отреагировать на которое «выше его сил». Бывает также, что индивид терпит нечто «до поры», затем «не выдерживает» и реагирует в полную силу – чаще это относится к проявлениям интолерантности.

Установлено, что толерантность или интолерантность как свойства индивида связаны с двумя факторами: способностью к торможению (сдерживанию) неблагоприятных реакций и способностью справедливо оценить значимость той или иной ситуации. Люди с гибким мышлением более толерантны: они способны взглянуть на ситуацию и с «другой стороны», мысленно стать на точку зрения оппонента, войти в его положение и принять систему его доводов и только на основании всего этого определить свою окончательную реакцию. На этом же основана и более высокая толерантность индивидов с хорошо развитым чувством комического.

В целом, в реальной жизни, толерантность воспринимается как положительное качество, но оправдано это далеко не всегда. Как подчеркивают психологи, требовательность (но не придирчивость!) – это проявление небезразличия (родителей, учителя, руководителя коллектива) к качеству и стилю поведения индивида (обучаемого, подчиненного). Следовательно, определенная мера интолерантности тоже необходима – важно лишь, чтобы это не была интолерантность к таким особенностям индивида, изменить которые не в его силах (расовая, национальная принадлежность, внешний вид и т. д.).

Практика показывает, что толерантность может быть и аморальной. К примеру, цинизм – это безнравственная толерантность ко злу, проявляющаяся в том, что индивид не видит между добром и злом принципиальной разницы и готов оправдывать проявления зла соображениями типа «такова жизнь». В свою очередь принципиальность – это нравственно оправданная интолерантность.

Толерантность/интолерантность – понятия, связанные со многими аспектами психологии и социологии, реальной жизнью. Вот некоторые из них, выделяемые психологами: привычка, установка, потребности, мотивация, смысл жизни, различие, запрет, принадлежность, иерархия, авторитет, понятие недостатка, противоречие, чувство собственного достоинства, провокация, фанатизм, архетипы, талоны, знаковые системы.

Проявления толерантности/интолерантности могут распространяться на различные аспекты жизнедеятельности человека, на учебу, труд, отдых и т. д. Как пишут С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, толерантность и интолерантность – «это особые отношения, которые формируются (как и всякое отношение) на основании оценки некоего объекта (чаще – другого индивида) благодаря постоянной связи с объектом. Следовательно, здесь справедлива формула: связь – оценка – отношение – поведение (намерение), толерантное или интолерантное.

Толерантность как отношение порождает отношение доверия, готовность (установку) к компромиссу и сотрудничеству, а также радость, общительность, дружелюбие. Соответственно интолерантность как отношение порождает негативизм, недоброжелательность, тенденцию «возникать» по поводу и без повода, а также негативные эмоции – гнев, досаду, злобу и злость. Толерантность/интолерантность может быть характеристикой конкретного поведения индивида в той или иной ситуации, но также и характеристикой стиля его поведения и даже его характер» [2, с. 4].

Авторы также утверждают, что почти любой индивид воспринимает замечания начальства более сдержанно, чем замечания равных себе по положению, или тем более подчиненных. Примером толерантности выгоды является случай, когда учитель в классе терпит шалопая, отец которого – видное лицо в городе и который вознаграждает такое отношение учителя различными благами. Очевидно, что толерантность подчинения и толерантность выгоды – это проявления толерантности более общего плана – вынужденной толерантности. Толерантность умысла – индивид до поры терпит неприятное для него поведение того, кого он хочет ввести в заблуждение своей нарочитой терпимостью. Толерантность воспитанности, близкая по природе к толерантности снисходительности – проявление толерантности (в тех или иных ситуациях) становится для индивида одним из способов личного самоутверждения, и подобный индивид считает «ниже своего достоинства» проявлять интолерантность. Наконец, конструктивная толерантность – это тоже одно из проявлений толерантности выгоды.

В образовательном учреждении, где учатся представители разных народов, вероисповеданий, могут возникать конфликты. Так, например, в вузах Чувашии, Татарстана, Башкортостана, Мордовии, Калмыкии и др. учатся представители многих национальностей нашей страны, а также зарубежья [6].

Глубинной причиной возникающих конфликтов чаще всего является неприятие Другого, в основе чего лежит неумение понимать Другого и взаимодействовать с ним. К конфликтам приводит неправильное понимание студентов веры и веротерпимости. Философы утверждают, что вера является феноменом человеческого (индивидуального и общественного) сознания. Без ве-

ры невозможна никакая жизнь (семейная, политическая, производственная, художественная, добротворческая, спортивная и т. п.), деятельность человека.

Выделяются следующие виды веры:

- вера как достоверность;
- вера как преклонение перед авторитетом («вера-доверие»);
- моральная, или нравственная, вера;
- религиозная вера.

Вера-достоверность связана с достоверным, чаще всего научным, знанием, с убежденностью, уверенностью, твердостью, а сомнение разрушает веру.

Вера-доверие основана на признании и подчинении авторитету. Вера в авторитет основана на знании (истинностном или ошибочном) о самом лице или социальном институте, либо принимавших успешные действия, либо приходивших к справедливому, истинностным заключениям (с точки зрения того, кто уже доверил в их успешность или истинность). Разновидностью веры-доверия является доктринальная вера, вера в общие положения, выдвигаемые авторитетом. Иногда объектом веры становится доктрина, учение (материализм, экзистенциализм, фашизм и т. д.).

Названные виды веры могут обуславливать фанатизм – отвергающую альтернативы приерженность индивида определенным убеждениям. Фанатизм сочетается с нетерпимостью инакомыслящим, с отсутствием самокритичности, с догматизмом.

Моральная вера есть вера в нравственные принципы, следование нравственному закону. Моральная вера неразрывно связана с религиозной верой в бытие Бога. Для многих людей вера в нравственные установления христианства является основой жизни современного общества. В религии, если брать не какие-то ее аспекты или элементы, а как целостное духовное образование, тоже имеются выделенные выше виды веры: и вера-достоверность, и вера-доверие, и моральная вера. Ядром религиозного знания выступает религиозная вера, а научного знания – достоверность, доказанность фактов, явлений.

Специфика религиозной веры заключается в восприятии особенной реальности (реальности Бога) на основе непосредственного с ним контакта. Религиозная вера есть сердечная встреча человеческой личности с Богом, явление Бога человеку. Это есть духовное отношение между человеком и Богом (отсюда это вероотношение). Существование этой веры заключается в религиозном опыте (важное место в нем, как известно, занимают молитва и покаяние). В конечном итоге, вера преображает человека и ведет его к духовному совершенству.

Вера в реальность Бога оказывается основополагающей установкой христианской религии (особое значение здесь имеет догмат о бессмертии человеческой души). Миллионы людей на земле живут, трудятся, умирают с этой верой.

Таковы основные виды веры, выделяемые учеными: вера-достоверность, вера-доверие, моральная вера и религиозная вера. Их взаимопереплетение не исключает того, что они способны поступать и нередко выступают автономно.

Любой вид веры имеет модальности: «глубокая» (вера), «слабая» (вера), «неустойчивая» (вера) и т. п. Вера неразрывно связана со знанием, убеждением.

Представление о взаимоисключаемости веры и знания возникает в результате исключения из религии всех видов веры, кроме собственно религиозной, и из-за излишне упрощенного толкования существа религиозной веры: эмоциональный ее компонент абсолютизируется. Как известно, такое понимание веры в религии было присуще французским философам XIX в., вульгарному материализму, атеизму XIX-XX столетий. В немалой степени в формировании этого мнения были повинны сами представители церкви. Так, вера-достоверность в естествознании всячески подавлялась церковью в течение столетий (вплоть до начала XIX в.). Одним из следствий такого положения и явилось укоренение в сознании ученых, да и не только их, представления о несовместимости веры и знания [1, с. 324-325].

Религиозное знание отличается от других видов знания (прежде всего научного), во-первых, своим основным содержанием, во-вторых, формой, средствами постижения этого содержания.

В отличие от научного знания, имеющего своим объектом природу, общество и человека, религиозное знание подразделяет всю реальность на мир естественный и сверхъестественный. В религиозной картине мира главное место занимает сверхъестественный мир, а его центром является Бог. Он-то и определяет все другие структуры сверхъестественного мира (в том числе представление об ангелах) и оказывается также творцом мира естественного.

В целом, вера есть «состояние предельной заинтересованности, психологическая установка, мировоззренческая позиция и целостный личностный акт, состоящие в признании безусловного существования и истинности чего-либо с такой решительностью и твердостью, которые превышают убедительность фактических и логических доказательств и не зависят от них вопреки всем сомнениям» [4, с. 107].

На вере базируется веротерпимость человека. Существуют различные подходы к пониманию терпимости. Не все они являются научными, некоторые из них закреплены на уровне обыденного, житейского, повседневного сознания или проповедаются средствами массовой информации. По мнению Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбакова [3, с. 324] веротерпимость это признание права на существование любых религиозных верований, независимо от ценностей или антиценностей, на которые они ориентируют, от наличия в них нравственного и культуросозидающего потенциала. С этой точки зрения право на существование имеют все религии, в том числе и те, которые несут в себе явную опасность для человека и общества (например, деструктивные культы), поскольку человек сам ответственен за свои религиозные убеждения и за последствия исповедания ими той или иной религии. Однако такой подход становится все менее популярным. Сегодня общество и государство становятся на позицию защиты интересов человека от тех религий и псевдорелигий, которые ориентированы на антиценности, учения которых противоречат культурным и нравственным нормам.

Веротерпимость как попытка объединения всех религий предполагает, что между существующими в настоящее время религиями нет принципиальных различий – ведь все они утверждают приоритет духовного над материальным, провозглашают необходимость ориентации человека на высшие ценности и моральные нормы. «Слабое звено» такой позиции – в отсутствии оснований для формирования критического мышления и умения отстаивать собственные взгляды и убеждения; при этом размываются особенности национальной культуры и, как следствие, искажается культурная идентификация человека.

Веротерпимость как снисходительное отношение к носителям иных религиозных верований базируется на положении о превосходстве одной религии над всеми остальными. Исповедание другими людьми иных религиозных верований рассматривается как проявление слабости, к которой надо отнестись с пониманием и снисхождением. Уязвимость такого понимания веротерпимости в том, что оно содержит в себе возможность развития в сторону религиозного фанатизма.

Веротерпимость как расширение собственного духовного опыта и конструктивный диалог. Расширение духовного опыта понимается не как включение в состав одной религии духовных практик, составляющих принадлежность другой, а как понимание и принятие многообразия окружающего мира, способность видеть его позитивные и негативные проявления, обнаруживать «точки соприкосновения» с целью решения значимых проблем. Именно на этой основе строится в современном мире диалог религии и науки, религии и философии (к примеру, в состав православного богословского знания включаются выводы философии экзистенциализма, положения синергетики); представители разных конфессий ведут диалог о способах решения глобальных проблем – педагогических, экологических и социальных, в том числе проблемы терроризма и религиозного экстремизма.

Характерно, что в самих религиозных учениях заключено противоядие от нетерпимости. Так, христианство утверждает, что Бог создал всех без исключения людей по своему образу и подобию, а потому каждый человек заслуживает того, чтобы другие видели в нем «образ Божий». Оно же учит своих верующих обращать более внимания на собственные недостатки, нежели на недостатки других, и не осуждать другого человека, а заботиться об исправлении собственной жизни.

Проявления религиозной нетерпимости в детской и юношеской среде во многом совпадают с общими проявлениями авторитаризма и интолерантности (нетерпимости). Наиболее распространенными среди них считается:

- употребление в отношении представителей той или иной религии слов, имеющих в представлении детей негативную окраску («монашка», «шахид» и др.);
- насмешки над детьми – носителями той или иной религии;
- наличие стереотипов в отношении той или иной веры, причем стереотипы могут касаться как внешних признаков («Все православные женщины одеваются в бесформенную серую одежду и носят платки») и образа жизни («Все мусульманки ведут затворнический образ жизни»), так и внутренних качеств («Верующие – люди малообразованные», «Атеисты – люди безнравственные») или особенностей самой религии («Только буддизм – религия для высокодуховных людей»);
- предубеждения («От верующих надо держаться подальше, а то не заметишь, как вовлекут в свою секту») и, как следствие, отчуждение;
- осквернение или порча предметов, представляющих собой религиозные символы;
- кощунство – презрительно-издевательское, оскорбительное, насмешливое отношение к религиозным догматам, установкам, обрядам, грубое мнение о них;
- богохульство – оскорбление любого объекта религиозного поклонения, акт глумления над Богом и религиозными святынями, оскорбляющий чувства верующих. Законодательством тех

стран, где церковь тесно связана с государством, богохульство наряду с кощунством рассматривается и наказывается как уголовное преступление.

Эти проявления нетерпимости в религиозной сфере характерны как по отношению к верующим детям со стороны неверующих, так и по отношению к детям-иноверцам [3, с. 325].

Наблюдения показывают, что чаще всего конфликты среди молодежи возникают на религиозной почве. Поэтому важнейшим аспектом воспитания становится воспитание веротерпимости – терпимого, уважительного отношения человека к представителям всех верований, основанного на признании права каждого человека на исповедание любой религии (свобода вероисповедания) и являющегося неотъемлемой частью его собственной религиозной либо атеистической позиции.

Веротерпимость, как и гуманитарность в целом, предполагает, с одной стороны, терпимое, уважительное отношение к представителям всех религиозных верований, признание права человека на исповедание любой религии, с другой – может существовать только на основе устойчивости собственной позиции в отношении религии, что тесно связано со способностью и умением отстаивать свои религиозные либо атеистические взгляды.

В воспитательной работе нужно учитывать, что все мировые религии дают верующему силы противостоять злу и несправедливости, дают надежду на спасение в «иной жизни» как воздаяние за поведение в этой жизни. Отсюда проистекает важная ее функция – нравственно-социальная: религия призвана сеять в душах людей покой, мир, любовь, регулировать формы поведения и общения. Религия дает ценностные мировоззренческие ориентиры, определенные объяснения природы, общества, человека, мира в целом. Она интегрирует достижения различных областей деятельности, способствует в известной степени сохранению и развитию культуры. Очень важным является и то, что религия способствует единению, общению людей в любви и добре.

В атмосферу религиозного мира оказывается вовлеченным весь индивид со всеми своими духовными потребностями. В тоже время, нужно иметь в виду, что «никто еще не доказал, что Бог существует, но никому не удалось и не удастся, видимо, доказать обратное – что Бог не существует» [1, с. 47].

Особенно остро педагогические проблемы, связанные с религиозной жизнью, стоят там, где воспитательная деятельность осуществляется в условиях поликультурной, поликонфессиональной образовательной среды. Однако и там, где доминирует одна религия, конфликты на религиозной почве не исключаются, только в этой ситуации они разворачиваются по линии «верующие – атеисты». Поэтому задача воспитания веротерпимости, формирования и развития у учащихся умения вступать во взаимодействие с носителями иных религиозных взглядов – одна из важнейших в деятельности педагога [3, с. 23].

Толерантность необходимо воспитывать с детства. Психологи утверждают, что очень важно, «чтобы изначально толерантность закладывалась как доброжелательность, как умение в своем поведении и не выходить за определенные пределы, как лояльность и интерес к различиям, как способность судить не предвзято, не по принадлежности, а по сути и, более того, видеть и передавать свое глубинное сходство с другими людьми, без которых никакой индивид, даже самый интолерантный, существовать не может. Поэтому принципиально толерантность человека к человеку первична, а интолерантность вторична. Важно, чтобы они не менялись местами в ходе повседневной жизни» [2, с. 237].

По проявлению толерантности судят о культуре человека. Современное воспитание должно быть во всех образовательных учреждениях направлено на воспитание Человека культуры. Именно культура выделяет человека от животного мира. Именно она (и все, что с ней связано, – мораль, нравственность, духовность, религиозные культы) определяет человеческое качество общества. Следовательно, и воспитание ответственности, толерантности и интолерантности становится воспитанием Человека культуры, как элемента и стержня культуры личности. Очень важно, при этом организовать учебно-воспитательную деятельность учащихся в контексте диалога культур – религиозной и светской, культуры прошлого и культуры настоящего, различных национальных культур [5].

Благодаря такому диалогу другая культура воспринимается не как чужая, а как иная, представляющая самостоятельную ценность.

Понимание культуры, как педагогической категории, позволяют понять три аспекта современного воспитания: социально-нормативный (идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: в первую очередь принятие его норм), индивидуально-смысловой (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация и прочие «само», означающее самоценность человека в жизни и деятельности) и ценностно-деятельностный (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

По мнению ученых, первый аспект раскрывает социальное значение воспитания как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественного мнения, норм, традиций, ритуалов. Все эти «средовые влияния» могут стать эффективными средствами воспитания толерантности и интолерантности – ведь культура программирует не только деятельность, но и способ восприятия людьми отдельных фактов и событий, предопределяет их оценку и выбор поведения.

Воспитание как социальное явление – это всегда инструмент продолжения общества в отдельной личности, усвоение человеком социальной культуры (социализация). Результатом является выбор соответствующего принятой норме способа поведения как формы взаимодействия с окружающим миром.

Второй аспект культуры раскрывает особое назначение воспитания в индивидуальном самостановлении человека, невозможное без поисков смысла собственного существования. Потеря (а подчас и не обретение) смысла жизни и деятельности, существования вообще – основная причина немотивированной агрессии в молодежной среде, отклоняющегося поведения, а порой и ухода из жизни. Но смыслы тоже не берутся «из ниоткуда», они находятся в культуросообразной среде, во взаимодействии со средой.

Воспитание как индивидуальный процесс реализуется в педагогической помощи (в форме руководства, поддержки и сопровождения) самостановлению человека: его смысловому самоопределению, самореализации и саморазвитию. Результат такого воспитания проявляется в характере общения человека с окружающим миром (в способе обмена информацией и связанных с нею эмоциональных состояниях, толерантных отношениях).

Третий аспект культуры раскрывает механизм воспитания как достижения единства индивидуально-личностных проявлений человека, в том числе толерантности и интолерантности. Этот механизм не мыслится иначе как диалогическое взаимодействие со значимым Другим.

Взаимодействие – это когда каждая из взаимодействующих сторон воздействует друг на друга и изменяется при этом сама, изменяет свои представления, оценки, знания. В связи с этим в науке используется термин со-трансформация. Смыслы тоже обретаются во взаимодействии; совместность предстает как необходимое условие обретения смысла.

Значимость педагога для воспитанника в наибольшей степени определяется его ценностным, ответственным, гуманным, толерантным к нему отношением, изначально значимостью для него воспитанника.

Воспитание толерантности и интолерантности как специально организованная деятельность – это ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанника, при котором совершенствуется каждый из них. Результатом воспитания становится гуманная, свободная, деятельная, ответственная, социально активная, толерантная личность воспитанника.

Для предотвращения разнообразных проявлений религиозной, нетерпимости, для создания в учебно-воспитательном коллективе среды, благоприятной для воспитания веротерпимости, а также социальной терпимости, необходимо соблюдение ряда педагогических условий:

1. Изучение нравственно-психологического климата, национального состава коллектива, где учится учащийся.

2. Планирование учебно-воспитательной работы на основе общечеловеческих и национальных ценностей, включение обучающихся в разностороннюю общественно полезную, добротворческую деятельность в образовательном пространстве учебного заведения.

3. Формирование у учащихся в единстве научных знаний, умений и отношений. Соблюдение этого условия позволяет создать воспитательное пространство, в котором актуализируются качества воспитуемого, связанные с направленностью на Другого. Этому служат такие формы работы, как уроки, лекции, семинары, круглые столы, диспуты, национальные праздники, беседы о различных религиях, философские столы о роли религии в жизни человека, клубы интернациональной дружбы, встречи с деятелями культуры и искусства, экскурсии и походы по родному краю др.

4. Обращенность любого воспитательного воздействия к ценностно-смысловой сфере воспитанника [3, с. 226]. Стремление к пониманию ценностей той или иной культуры, в том числе религии, выявление и постижение смысла культурных явлений – текстов, произведений искусства, обрядов, традиций, смысла человеческих поступков и отношений и становлений на этой основе индивидуальной системы ценностей – помогает воспитаннику выявить то, что объединяет его с окружающими людьми, поскольку основой для смыслотворческой деятельности выступают общие для всех ценности бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев П.В., Панин А.В. *Философия: учеб.* – М.: Проспект, 2007. – 588 с.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. *Толерантность (введение в проблему).* – М.: МПСИ, 2003. – 243 с.

3. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
4. Культурология. XX век: энциклопедия. – Т. 1. – СПб, 1998. – 447 с.
5. Корольков А.А. Духовная антропология. – СПб.: СПбУ, 2005. – 324 с.
6. Павлов В.И., Павлов И.В., Павлова И.И. Нравственное воспитание в поликультурной школе. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 644 с.

Об авторах

Павлов Иван Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

Кулиш Татьяна Викторовна – преподаватель, АУ СПО «Чебоксарский машиностроительный техникум», г. Чебоксары, Чувашская Республика.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

**Т.И. Петрова,
С.С. Петров**

В современных условиях бурного развития научно-технической революции, интенсивного увеличения объема научной и научно-технической информации, быстрой переменности и обновления знаний, особенное значение приобретает подготовка в высшей школе высококвалифицированных специалистов, которые имеют высокую общенаучную и профессиональную подготовку, способных к самостоятельной творческой работе, к внедрению в производственный процесс новейших и прогрессивных результатов. В последние годы, в рамках модернизации российского образования, одной из главных задач является вооружение студентов умениями и навыками самостоятельно добывать знания, развитие их познавательной самостоятельности и активности [1, с. 3]. В настоящее время научно-исследовательская деятельность становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через научно-исследовательскую деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного мышления. Приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности имеет такую цель как развитие навыков научно-исследовательской работы, умения самостоятельно и творчески мыслить, использованию полученных знаний на практике.

Педагогическая практика представляет собой системный и целостный процесс, направленный на формирование у студентов системы общепедагогических, методических знаний, умений и навыков, предусматривающий единство процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных сторон подготовки. Педагогическая практика помогает включаться студентам в самостоятельный поиск, приобщаться к педагогическому творчеству и к овладению различными исследовательскими приемами. Безусловно, что задания с конкретными установочными вопросами становятся хорошими помощниками для творческого поиска студентов в работе с детьми, они ориентируют на глубокое, вдумчивое применение теоретических знаний в их собственной практической деятельности [2, с. 3].

Практика «Пробные и зачетные уроки и занятия» проводится с целью выработки у студентов профессиональных умений и навыков организации и проведения учебно-воспитательного процесса в школах разных типов.

Данную практику предваряет серия показательных уроков, где основное внимание следует уделить созданию условий для просмотра студентами-практикантами максимального количества разных типов и видов уроков (в школах, гимназиях, лицеях). Посещение и обсуждение показательных уроков и знакомство с опытом работы опытных учителей в разных типах школ позволят студентам-практикантам реально осмыслить и понять теоретические положения об организации учебно-воспитательного процесса, которые они получили в учебном заведении. При анализе занятий учителя методисты, преподаватели педагогики и психологии демонстрируют студентам эталонные образцы анализа уроков и внеклассных занятий по предмету.

Задачи практики пробных и зачетных уроков и занятий:

– формирование умений и навыков наблюдения за учебно-воспитательным процессом и анализа его результатов;

– овладение студентами методами, приемами и средствами проведения уроков, занятий, а также навыками руководства познавательной деятельностью школьников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;

– обучение студентов творческому применению на практике знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин и частных методик.

В ходе данного вида практики студенты должны овладеть следующими умениями:

– планировать уроки и внеклассные занятия по предмету, разрабатывать конспекты уроков, внеклассных и воспитательных занятий;

– работать с методической литературой, школьными учебниками и программами, творчески отбирать материал, наглядные пособия и технические средства к урокам и занятиям;

– выбирать наиболее эффективные формы, методы и приемы проведения уроков и внеклассных занятий с учетом особенностей физического и психического развития учащихся;

– проводить диагностику уровня развития личности и коллектива учащихся, сформированности у школьников знаний, умений и навыков по предмету, общеучебных умений и навыков;

– выполнять в работе с классом санитарно-гигиенические нормы и требования;

– разрабатывать и изготавливать наглядные пособия, дидактический материал к урокам и внеклассным занятиям;

– осуществлять самоанализ и самооценку результатов собственной деятельности, а также анализировать пробные уроки и внеклассные занятия других практикантов [2, с. 6].

Познакомиться со сложным, многообразным миром природы Башкортостана, научиться ориентироваться в нем, проводить самостоятельные наблюдения и применять доступные меры по охране окружающей среды – все это обеспечит правильное проведение полевой практики и экологических экскурсий со студентами первого и третьего курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование». Активная форма познания природы обеспечивает восприятие явлений и их природных объектов в естественном виде. Важным резервом формирования профессионально-экологической культуры учителя начальных классов считаем учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу. Для студентов разработана система исследовательских заданий, которые они выполняют во время учебной полевой практики. На этой практике студенты первого курса привлекаются к инвентаризации флоры и фауны Башкортостана. Студенты на педагогической практике проводят мероприятия экологического содержания: беседы, классные часы, недели экологии, инсценированные уроки-обобщения, внеклассные экологические праздники, интегрированные уроки-театры, объединяя уроки литературного чтения, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства, технологии. Такие занятия способствуют лучшему пониманию и усвоению учащимися сути современных экологических проблем, возникающих и развивающихся среди них и вокруг них. На старших курсах, в условиях курсового проектирования, исследования студентов предусматривают изучение опыта работы учителей по решению задач экологического образования младших школьников, участие в организации работы экологических и природо-ведческих кружков. Оригинальные и серьезные творческие разработки студентов служат базой для написания дипломных работ.

Таким образом, практика является важным этапом профессиональной подготовки студентов в период обучения на основе теоретических знаний, во время которой они формируют навыки, связанные с педагогической работой. Педагогическая практика – одно из важнейших звеньев системы профессиональной подготовки будущего специалиста. Она является связующей частью между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной деятельностью, обеспечивает освоение профессиональных умений, выполнение требования «иметь опыт», установленного в квалификационной характеристике выпускника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогическая практика в начальной школе: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

2. Самостоятельная работа студентов по методике преподавания технологии с практикумом: Учебное пособие для студентов педагогических вузов дневной и заочной форм обучения по специальности «050708 – Педагогика и методика начального образования» / авт.-сост. Р.Ф. Берзина, Т.И. Петрова. – Стерлитамак: СГПА, 2008. – 83 с.

Об авторах

Петрова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

Петров Сергей Семенович – кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ МОДЕЛЕЙ НА ПРАКТИКЕ

А.Н. Самойлов

В настоящей статье анализируется дефиниция теоретического конструкта «модель», представлена типология моделей в современной отечественной педагогике, рефлетируется их структура и содержание для выявления особенности реализации моделей образования на практике.

«Модель образования – сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические конструкты), схематично отображающие образовательную практику в целом или ее отдельные фрагменты» [5, с. 175]. Модели подразделяются на три вида: а) описательные, дающие представление о задачах, структуре, основных элементах образовательной практики; б) функциональные, отображающие образование в системе его связей с социальной средой; в) прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики [5]. Иными словами, образовательная модель – теоретический конструкт, воплощающий понимание феномена образования и практическое воплощение этой модели.

В образовательные модели входят технологии, методики, методические системы. Модели тесно связаны с педагогическими теориями, концепциями. Модель включает: структуру образовательной модели; организацию курса обучения; содержание курса обучения; модель групповой организации учащихся; тесты и проверки; управление учащимися; оценку процесса обучения.

Теоретическое моделирование учебного процесса возможно осуществлять с помощью эпистемной и когнитивной функций знака в тексте. При этом обе функции направлены на познание: глубинное декодирование, выявление генезиса, верификацию и усвоение содержания текста. Герменевтический подход, предлагающий использование знака в качестве единицы формализации образования, открывает перед теоретико-педагогическим мышлением новые возможности научного исследования.

Понятие «знак» изначально было ограничено областью естественного языка; с развитием семиотики в сферу его применения были включены практически все виды культурной деятельности. Основное требование, предъявляемое к знаку (независимо от площади текста): он должен быть понятен другим; иметь необходимое социальное значение; быть включенным в процесс культурной коммуникации.

Знак (как структурная единица языка) является формой хранения знаний о действительности (эпистемная функция); средством получения нового знания (познавательная, или когнитивная функция). Отдельный знак обладает ограниченной возможностью для выполнения этих функций. Безграничными возможностями обладает текст. «Текст» в семиотике – осмысленная последовательность любых знаков. Текст можно рассматривать как культурный феномен, выполняющий функцию хранения знания. Придерживаясь семиотического подхода, с определенной долей условности отнесем различные системы знаков к языкам. В современных условиях понятие «язык» применяется ко многим формам человеческой деятельности: «язык искусства», «язык архитектуры», «язык танца», «язык кино» и т. д.

Язык тесно связан с мышлением, обеспечивая оформление мыслей и обмен информацией между людьми. Если текст – это форма хранения информации, то язык – средство познания, при этом разведение эпистемной и гносеологической функций между текстом и языком достаточно условно. Знак, текст, язык и мышление представляют собой субстанциальные элементы сознания, образования, культуры.

Семиотический подход приводит человека к абсолютно новой и совершенно специфической структуре поведения, торпедирующей традиции естественного развития и впервые создающей новую форму культурного поведения. Культура начинается с изобретения знака взрослым человеком, а образование – с применения этого знака ребенком. Благодаря семиотическому подходу сознание педагога переносится к логическому началу образования.

Знак очерчивает границу, которая соединяет образование и культуру. «Семиотика культуры, по определению Ю.М. Лотмана, – заключается не только в том, что культура функционирует как знаковая система. Само отношение к знаку и к знаковости составляет одну из основных типологических характеристик культуры» [3, с. 164].

Категория текст является основной в теоретическом исследовании культуры и ее подсистем: «Культура вообще может быть представлена как совокупность текстов; однако с точки зрения исследователя точнее говорить о культуре как о механизме, создающем совокупность текстов, и о текстах как о реализации культуры» [3]. Культура и образование изначально тождественны, так как их общим генотипом представляется текст, а объектом теоретической педа-

гогики является образование как «семиосфера», как «сложно построенный текст» в контексте культуры.

Образовательный, мыслительный процесс осуществляется в системе двойного кодирования: информация оформляется в тексте по одним правилам, затем перекодируется и представляется в новом тексте. Воспроизведение информации – сложный процесс. Знаниево-ориентированное обучение предполагает воссоздание учеником информации в точном соответствии с исходной; репродуктивное обучение – преобразование учебного текста по заданным правилам. Более сложный тип обучения ориентирован на получение новых учебных тестов. В интеллектуальной образовательной системе создаются условия для проявления творческой самостоятельности и преобразования исходной информации в новые сообщения. Формами такой творческой деятельности являются рефераты, доклады, выполнение проекта и его защита и т. п. Это дает основание рассматривать обучение в целом как интеллектуальную деятельность.

Семиотическая биполярность детского и взрослого сознания представлена в *субъект-субъектной теоретической модели* образовательного процесса [2, с. 30]. Учебный текст выполняет роль информационного носителя, так как представляет собой знаковую систему и обладает языком. Язык ребенка представляет собой фрагментарную, ассоциативную устную речь. Исходя из этого, возможно говорить о наличии семиотической оппозиционности текста по отношению к детскому сознанию. Ученик может работать с текстом лишь при наличии высокой культуры, достаточной образованности.

В *субъект-текст-субъектной модели* перемещение сообщения из детского сознания в семантическое пространство текста (и обратно) невозможно, но образование, основанное на системе учебных текстов, происходит. Главная заслуга в этом процессе принадлежит учителю, его профессиональной подготовке. Учитель владеет содержанием текстов, используемых на уроке, научным языком, что свидетельствует о профессиональной *компетентности* педагога, а с абстрактно-теоретических позиций – о сформированности *метаязыкового сознания*.

Рассмотрим *знаниевую модель/знаниевое обучение* в системе внутрипредметной интеграции. *Обучение – процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков. Теоретическое моделирование процесса обучения* основывается на двух аксиоматических положениях о присвоении и усвоении знаний. Согласно модели, основными структурными компонентами процесса обучения являются: интенциональность, узнавание, перекодирование. При этом педагогическая *интенциональность* – это активная направленность сознания ученика на учебный текст, обусловленная изначально *единством сознания и знания* (текста). Процесс *узнавания* определяет условия, при которых текст может быть узнаваем учеником. *Перекодирование* открывает доступ к усвоению нового знания.

Учебный предмет являет собой интегрированную систему и рассматривается нами как некая завершенная часть учебного процесса. Адекватное понимание учебного предмета как дифференцированной системы возникает в границах семиотики. *Образовательная дисциплина* представляется как *сложноорганизованный текст*, внутри которого взаимодействуют разные субтексты и (соответствующие этим субтекстам) языки. Важную роль в организации учебного предмета играют *континуальные и дискретные языки*. Континуальные языки соответствуют искусству, дискретные – науке.

Для нашего исследования представляет интерес внутрипредметная интеграция. *Внутрипредметные интеграционные механизмы* могут быть четырех видов: *метаязык* (язык учителя); *акцентуализация содержания* (соединение разнородных элементов и создание из них целостного образовательного пространства); *задание правил поведения* (образовательный процесс представляется как система знаков, как текст, смысл которого понятен); *креолизация учебных языков* (приспособление речи учителя к уровню мышления ученика) [2, с. 68]. Семиотическая неоднородность и система интеграционных механизмов – диалектические противоположности, благодаря которым осуществляется образовательный процесс.

Интеграция образования характеризуется тремя *принципами*:

- интеграции и дифференциации;
- антропоцентризм;
- культуросообразность (учебные тексты в определенных пределах образовательной системы приводятся в такую же связь, в которой они находятся в культуре).

Образовательная система конгруэнтна культуре по содержанию и взаимной связи учебных текстов. *Культуру*, по выражению Ю.М. Лотмана, можно сравнить с *семиосферой*, механизмы которой обеспечивают интенсивную генерацию нового знания. Способность к созданию новых текстов предопределяет образование, поэтому его также можно рассматривать как семиосферу, адекватную культуре. Учебные тексты не имеют ценности в масштабах культуры, но значимы для процесса личностного духовного роста ученика. К их видам относятся письменные работы (эссе, сочинения), практические, творческие работы. *Текстотворчество* является способом

развития сознания ученика, которое можно рассматривать как семиосферу, включенную в семиотическое пространство образования и культуры.

Генетическое сходство образования и культуры заключается в том, что обе эти реальности исторически производны от текста и их существование проявляется в той мере, в какой они способны к созданию новых текстов. *Образование тождественно культуре*. Если культура общества – способ и форма духовного взаимодействия многих людей, то культура образования – способ и форма развития сознания личности. Тождественность образования и культуры определяется принципом культуросообразности: культура исторически не существует до образования, а образование логически и фактически не существует без культуры [1]. Принцип культуросообразности определяет общий способ организации образования и отдельных образовательных систем. В современности культуросообразность выражена принципом научности.

Объективный анализ концепций, моделей образования и воспитания, выработанных педагогической мыслью, непосредственно затрагивает мировоззренческие и духовно-нравственные проблемы национального самосознания, культурно-исторической идентичности, гуманистического значения культур для человека, формирования новых форм образования (дистанционное, e-learning) [4].

Семиотико-информационная модель (В. Метцель) базируется на понимании культуры как первоосновы, «пропитывающей» все социальные практики в обществе и олицетворяющей собой их коммуникативное ядро. В рамках данной модели реализуется концепция выработки представления обучающихся о существовании множества идентичностей, дискурсов и субкультур, имеющих равное право на существование в многомерном мире. Акцент делается на выработку умения кодирования/декодирования образов, возникающих в конкретной культурной ситуации (особенно в контексте появления медиатизированной культуры) посредством применения континуального и дискретного языков.

Модель процесса инвестиции (С. Хайдер) описывает ресурсы личности, влияющие на ее креативный процесс: интеллигентность, знания, стиль мышления, способности, мотивацию. Личность окружена шестым видом ресурсов – контекстом. Совместное обыгрывание данных факторов стимулирует проявления креативности. Инициирование зависит как от ресурсов, так и от применения соответствующих приемов и методов. Индикатором, свидетельствующим о результативности процесса, является креативный продукт, созданный обучающимся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева К.В., Быкасова Л.В. *Средоориентированное обучение в современном вузе. Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 6. – URL: <http://www/science-education.ru/113-11421> (дата обращения 29.12. 2013).
2. Данилюк А.Я. *Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств*. Дис.... док. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 347 с.
3. Дорфман Л., Леонтьев Д., Петров В. *Неклассический подход в эмпирических исследованиях искусства*. – М., 2002. – С. 14-31; 68-79; 143-164.
4. Самойлов А.Н. *Дистанционное образование в вузе: архитектура опыта в становлении субъекта* // *Научный журнал КубГАУ*. – № 72 (08). – 2011. – С. 389-397.
5. *Философский словарь: пер. с нем. / осн. Г. Шмидтом; общ. ред. В.А. Малинина*. – М.: Республика, 2003. – 575 с.

Об авторе

Самойлов Алексей Николаевич – кандидат технических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, Ростовская область.

ПЕРЕХОД НА ДИСТАНЦИОННУЮ СИСТЕМУ ОБУЧЕНИЯ

Н.Д. Светлова

Необходимость в повышении уровня квалификации без отрыва от производства с большими материальными затратами привело меня к дистанционному обучению. Дистанционное обучение в образовании весьма актуально в наши дни.

Но что же такое дистанционное образование (ДО) и так ли необходима данная форма в России?

Отсутствие четкого и однозначного ответа на этот вопрос, приводит к полному непониманию, и как следствие этого, – к возникновению серьезных препятствий в решении проблем,

связанных с функционированием ДО в России. Приведем в качестве доказательства, существующие различные подходы в определении ДО разными учеными. Вот, например, академик А.Н. Тихонов считает, что дистанционное образование – это не форма образования, а только особые «дистанционные технологии» [5], или «информационно-образовательная среда», академик Ю.Г. Кружков – что «это то же, что заочная форма образования» [1], а академик В.П. Тихомиров – что «вообще следует говорить не о дистанционном, а об открытом образовании» [4]. При таком обширном многообразии определений остается только согласиться с ректором МИИМ «ЛИНК» С.А. Щенниковым, что «под «дистанционным образованием» понимают все, что угодно» [6].

Но, если остановить внимание только на аналитической характеристике, касающиеся определения ДО, то «дистанционное» означает «на расстоянии», то есть такая форма образовательного процесса, при которой студент и преподаватель находятся не в одной аудитории, а на определенном расстоянии друг от друга и образовательная коммуникация между ними носит опосредованный характер, или нуждается в средствах коммуникации. Другими словами, ДО предполагает обратную связь студента с преподавателем иначе ДО свелось бы к полностью самостоятельному изучению, или самообразованию.

Но средства коммуникации здесь используются не для видеотрансляции, а как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности. Например, в комплект учебно-методических материалов, который был выслан мне, обеспечивающий самостоятельную работу, вошли только те материалы на электронных носителях, которыми можно пользоваться с помощью оборудования, имеющегося у большинства студентов нашего времени.

Из выше сказанного со всей очевидностью вытекает, что «за дистанционным образованием закрепляется социальная функция – предоставить образовательные услуги как можно большему количеству желающих учиться, но не желающих или не имеющих возможности изменить привычный образ жизни» [7].

«Возможность дистанционного образования – обучения на расстоянии от образовательного центра, обеспечивается здесь существенно более высокой степенью автономии студента и исключением преподавания в традиционном смысле, что позволяет свести к минимуму число очных занятий» [3].

Отсюда очевидно, что область электронного взаимодействия неуклонно растет, и мы видим достаточные преимущества образовательного взаимодействия в сетях. По мнению многих исследователей ДО в ближайшие десятилетия в системе образования продолжатся значительные технологические и организационные перестройки, и область электронного взаимодействия будет неуклонно расширяться.

Так, например, на сегодняшний день «развиваются компьютерные технологии: созданы учебные базы данных, моделирующие разнообразные микромиры, а также компьютерные программы, обеспечивающих легкую и гибкую связь между преподавателем и учениками, учениками и базами данных» [7].

Подтверждением этому являются некоторые школы города Норильска. Когда плохая погода и объявлена «актировка», в отдельных школах осуществляется дистанционное обучение, используя компьютерные технологии.

«По мнению многих исследователей ДО в ближайшие десятилетия в системе образования продолжатся значительные технологические и организационные перестройки:

1. Мощной компьютерной сетью будет оснащен каждый вуз. Каждый преподаватель сможет иметь в своем распоряжении персональный компьютер и доступ к серверам, обеспечивающим распространение обучающего и другого необходимого материала.

2. Будет создана широкая мультимедийная академическая компьютерная сеть, охватывающая все высшие учебные заведения страны или региона. Между различными компьютерными системами будет достигнута высокая степень стандартизации, взаимной совместимости и конвертируемости.

3. Все участники обучения – студенты, преподаватели, административные работники будут свободно пользоваться компьютерными технологиями» [2].

Но процесс развития ДО в России сдерживается отсутствием хорошего материально-технического обеспечения, дефицитом компьютерной техники, ограниченными возможностями связи и низким материальным стимулированием преподавателей.

«Высшей целью создания и развития системы дистанционного образования является – предоставление школьникам, студентам, гражданским и военным специалистам, безработным, лиц с ограниченными возможностями здоровья, самым широким слоям населения в любых районах страны и за ее рубежами равных образовательных возможностей, а также повышение качественного уровня образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий, институтов, лидирующих отраслевых цен-

тров подготовки и переподготовки кадров, институтов повышения квалификации, других образовательных учреждений» [3].

В конечном итоге система дистанционного образования должна расширить образовательную среду в России и способствовать более полному удовлетворению потребностей и прав человека в области образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Круглов Ю.Г. Дистанционная образовательная деятельность. – М.: РАГС, 2010. – 46 с.
2. Рябченко О. Все за и против дистанционного обучения через интернет. – М. – СПб.: Вершина, 2010. – 154 с.
3. Сазонов С. Дистанционное образование. – М.: Альфа-Пресс, 2007. – 36 с.
4. Тихомиров В.П. Обучать на расстоянии. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 42 с.
5. Тихонов А.Н. Образование для всех – реальность уже сегодня. – СПб: Евразия, 2007. – 78 с.
6. Щенников С.А. Электронное обучение – история, технологии, эффективность. – М.: Гардарика, 2012. – 98 с.
7. Ушаков М. Дистанционное образование раскидывает сети. – М.: РАГС, 2007. – 179 с.

Об авторе

Светлова Наталья Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, АОУ ВПО ЗФ «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Норильск, Красноярский край.

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.С. Сегиневич

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что объясняется общественными потребностями: современная личностно-ориентированная тенденция связана с выходом на первый план ценности личностного развития и самореализации, т. е. работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность [1].

В современной литературе появляется все больше статей и публикаций, так или иначе затрагивающих тему одаренности. В этой связи хочется отметить работы Н. Лейтеса, Е.С. Беловой, А.В. Запорожец, П. Торренса и др.

Также следует отметить и повышенный интерес государства к одаренным детям: разработана федеральная целевая программа «Одаренные дети» [2], рабочие концепции одаренности, при поддержке государства и по инициативе президента РФ Владимира Владимировича Путина проходят форумы для талантливых и одаренных детей (первый такой форум состоялся в ноябре 2013 г. в г. Ярославль).

В современной науке существуют десятки трактовок понятия детской одаренности, часто противоречивых. По определению авторов концепции «Одаренные дети»: «Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2]. Давая ему собственную оценку, авторы отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как о количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества». Оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро одаренности» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Это, безусловно, существенный шаг вперед, по сравнению с моделями, выполнявшими ранее функции официальной точки зрения (С. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин).

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. У всех одаренных детей выражена поисковая потребность; они испытывают яркие, насыщенные эмоции в ходе определенной работы [3].

К общим принципам обучения одаренных детей относятся:

1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения (цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний, но и познавательному развитию, воспитанию личных качеств учащихся).

2. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения (цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся).

3. Принцип учета возрастных возможностей (предполагает соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах).

Школа является основным звеном, где должны воспитываться люди с творческим мышлением. Но традиционный учебный процесс выстроен так, что реализовать эту особенность детской природы очень сложно. Дополнительное образование выступает как более свободная, не накладывающая ограничений область учебной деятельности. Дополнительное образование по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного процесса, строящегося в парадигме развивающего образования, обеспечивая инновационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функцию. Здесь каждому ребенку предоставляется возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Личностно-ориентированный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

К основным формам работы с одаренными детьми в дополнительном образовании относятся:

- индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- детские научно-практические конференции и семинары;
- очно-заочные школы.

В дополнительном образовании существуют следующие направления работы с одаренными детьми: выявление, развитие и поддержка одаренных детей.

При *выявлении* одаренных детей главным является комплексный подход, многократность проводимых исследований. К основным формам выявления талантливых и одаренных детей относятся:

- наблюдение за поведением ребенка в разных ситуациях;
- экспертная оценка продуктов деятельности (рисунков, стихов, моделей);
- тестирование (тест Векслера, тест Равена, тест Люшера, тест Розенцвейга и т. д.);
- анализ реальных достижений ребенка в различных предметных олимпиадах, конкурсах и т. п.

Для *развития* одаренных детей можно использовать:

- организацию и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах и т.п.;
- организацию семинаров, конференций, круглых столов с защитой научно-исследовательских проектов;
- проведение индивидуальных занятий, создание программы индивидуального обучения.

Для *поддержки* одаренных детей в дополнительном образовании используются следующие формы:

- оформление стендов «Мы ими гордимся» с фотографиями и фрагментами проектов;
- проведение «Праздника победителей» с официальным поздравлением и вручением дипломов победителям;
- оформление портфолио для систематизации достижений учащихся;
- льготы при поступлении в вуз (получение дополнительных баллов за победу в конкурсах, проводимых на экспериментальных площадках университетов или участие в научно-исследовательской деятельности);
- сотрудничество со средствами массовой информации (написание статей в газеты и журналы об одаренных детях, трансляция репортажей и видеосюжетов о работе талантливых детей);
- организация бесплатных поездок одаренных детей в загородные лагеря РФ;
- таким образом, дополнительное образование детей располагает эффективным методологическим ресурсом, способным сделать его самодостаточной системой выявления и совершенствования детской одаренности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белова Е.С. *Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей.* – М.: МПСИ Флинта, 1998. – 140 с.

2. Федеральная целевая программа «Дети России» на 2007-2010 гг., подпрограмма «Одаренные дети». – URL: <http://base.garant.ru/190869/>.

3. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

Об авторе

Сегиневич Татьяна Сергеевна – педагог дополнительного образования, МОУ ДОД «Центр юных техников», г. Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Семенова

Задумываясь о внедрении новых стандартов и изучая методическую литературу, мы проанализировали ту деятельность, которую реализует дополнительное образование. Круговая работа – это и есть та самая внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность выигрывает тем, что имеет конкретную практическую направленность, конечный результат деятельности не только обучающегося, но и педагога.

Все занятия строятся на основе деятельностного подхода. На каждом занятии педагог планирует активную деятельность обучающегося, прописывает ожидаемый результат, который на практике практически всегда оправдан [1].

В МБОУ ДОД «Дом детского творчества № 2» г. Иркутска внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, военно-патриотическое, общественно полезная деятельность, проектная деятельность.

В ходе внеурочной деятельности осуществляются следующие виды деятельности обучающихся: игровая; познавательная; досугово-развлекательная; художественное творчество; социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность); техническое творчество; спортивно-оздоровительная.

Дом детского творчества предоставляет обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на их развитие в таких формах как: кружки, экскурсии, круглый стол, конференции, соревнования, проектная деятельность.

Используя в работе данные формы, мы убедились, что деятельностный метод обучения лежит не только в основе учебной деятельности, но и особую роль играет во внеурочной. В наших объединениях мы создаем условия для самореализации и самоопределения личности обучающегося, где основным принципом, решающим современные образовательные задачи с учетом запросов будущего, становится принцип деятельности и целостного представления о мире. Применяя технологию деятельностного метода на своих занятиях и имея положительный результат, мы можем с точностью говорить, что во внеурочной деятельности нужно продолжение этого подхода, ведь через имеющийся личный опыт, школьник проверяет его в действии. Мы знаем, на практике, только попробовав сам и почувствовав свои возможности, ребенок может точно сказать, чего он хочет, что может, а где ему еще нужно узнать или сделать для себя новые открытия [2].

Объединение «Споемте, друзья!», мы доказали, как важен деятельностный подход в работе нашего объединения. Обучающиеся учились не только игре на гитаре, но разработали и реализовали социальный проект «Дорога добра». За время работы над проектом научились пользоваться дополнительной литературой, отбирать нужную информацию, делать выводы, оценивать не только себя, но и свою работу. Работая целый год над проектом, сплотился не только коллектив объединения, но и коллектив родителей, которые также приняли активное участие в реализации проекта [3]. Среди обучающихся определились группы ребят по способностям и интересам, а также педагогу представилась возможность тесно пообщаться с родителями, и узнать какую помощь они могут оказать (кто шьет, кто рисует, кто мастерит, сочиняет). Результат – защита проекта «Дорога добра». (Работа стала призером на городском конкурсе социальных проектов «Почетный гражданин»).

Можно с уверенностью сказать, что деятельностный подход во внеурочной деятельности позволяет не только ребенку найти себя, но и самоопределиться. Он будет уверен в себе, сможет самостоятельно применять полученные знания, без помощи взрослых, что позволит ему еще больше преуспеть в учебе и даст возможность найти себя еще и в другой области, глубже заняться тем, что ему больше всего интересно.

Например, работа по организации различных мероприятий в Доме творчества позволяет выявить талантливых детей, помогает раскрыться замкнутым, стеснительным школьникам. Так в подготовке новогоднего спектакля для старшеклассников у каждого участника (ребенка) была своя цель, которую он непременно должен достичь. Среди обучающихся появились дети, которые хорошо рисуют, мастерят, сочиняют, поют, читают стихи и прозу. Результат – постановка спектакля, изготовление афиши, декорации, костюмов.

Для ребенка всегда важен результат, а когда за свою деятельность он получает сертификат, диплом, грамоту, то это только подтверждение, что его труд, деятельность имеет успех.

Образовательные результаты внеурочной деятельности школьников вслед за Д.В. Григорьевым и П.В. Степановым мы подразделяем на три уровня [4].

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ребенка с педагогом как значимыми для него носителями социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие обучающихся друг с другом. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного социального действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами в открытой общественной среде. Только в самостоятельном социальном действии, «действии для людей и на людях» (М.К. Мамардашвили), которые вовсе не обязательно положительно настроены к действующему, молодой человек действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) деятелем, гражданином, свободным человеком.

Достижение всех трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления образовательных эффектов этой деятельности (эффектов воспитания и социализации детей), в частности:

- формирование коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности школьников;
- формирование у детей социокультурной идентичности: российской, этнической, культурной и др.

В Доме творчества результаты внеурочной деятельности не являются предметом контрольно-оценочных процедур. В этом случае могут использоваться разные технологии, в том числе и технология «Портфолио», но оценочным процедурам это не подлежит.

Деятельностный подход во внеурочной деятельности дает нам новые способы расширения возможностей детей. Чем больше действий, тем больше ребенок имеет возможностей раскрыть себя, найти себя, потому что различные врожденные задатки есть у всех, но развиваются они в процессе деятельности.

Современный ребенок должен сегодня не только что-то делать и знать, он должен научиться учиться, уметь применять полученные знания, самостоятельно в любой жизненной ситуации. А значит, в настоящее время, актуальным остается и будет, деятельностный метод обучения не только в учебной деятельности, но и во внеурочной, так как этот метод предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого ученика. Метод хорош и тем, что он обеспечивает рост творческого потенциала ученика, создает основу для самостоятельного успешного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. – М.: АПК и ППРО, УМЦ Школа 2000, 2007. – 448 с.
2. Савинков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2006. – 208 с.

3. *Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.*

4. *Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.*

Об авторе

Семенова Мария Анатольевна – педагог-организатор, педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД «Детский дом творчества № 2», г. Иркутск.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Л.В. Семенов

В современном быстроизменяющемся мире изменчивость деловой среды создает для всех организаций необходимость постоянных коммуникаций с партнерами, потребителями, сотрудниками. Рост образованности, квалификации, информированности работников и общественности в целом требует от менеджмента использования более сложных и тонких методов управления. Чтобы управлять событиями, уже недостаточно управлять поведением людей. Сегодня необходимо управлять тем, что люди думают и чувствуют, формировать общественное мнение и настроение, создавать условия мотивации труда [1]. Такое управление предполагает установление и ведение целенаправленных систематических коммуникаций с различными группами людей, с партнерами, средствами массовой информации, с местными госструктурами, с финансовой общественностью и работниками.

При взаимодействии с работниками возникает потребность в создании единой системы ценностей, норм и правил, то есть «корпоративной культуры», позволяющей достичь эффективной работы, сосредоточиться на достижении целей организации, и самореализации сотрудников [3].

«Корпоративная культура – сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами конкретной организации и задающий общие рамки поведения, принимаемые большей частью организации. Корпоративная культура проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения. Она регламентирует поведение человека и дает возможность прогнозировать его реакции в критических ситуациях» [4].

В России понятие корпоративная культура до последнего времени практически не использовалось, но это не значит, что в нашей стране нет организаций с развитой корпоративной культурой. В последнее же время, в условиях высококонкурентной и динамичной деловой среды, все чаще стали говорить о важности и необходимости формирования философии организации и развития корпоративной культуры.

Актуальность проблемы заключается в том, что корпоративная культура любой организации призвана влиять на поведение членов коллектива, обусловлено это тем, что управление – это изменение поведения людей в целях наиболее эффективной работы [5].

Рассмотрим особенности корпоративной культуры учреждения дополнительного образования детей. Сегодня оно вынуждено учитывать тенденции к созданию профессиональных, производственных, экономических, финансовых объединений, действующих на корпоративной основе.

Учреждение дополнительного образования детей – современный тип, осваивающий новые образцы корпоративной культуры, перед которым стоит необходимость разработки двух планов (или траекторий) своей стратегии: внешнего и внутреннего. Внешний – экономический успех, рентабельность, презентабельность, количественные показатели успешности; внутренний – поддержание и развитие культурного образца деятельности, основанного на гуманистических ценностях педагогики.

Существует несколько видов учреждений дополнительного образования детей: центры дополнительного образования, дворцы детского (юношеского) творчества, дома детского творчества, станции юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детская школа искусств, детско-юношеские спортивные школы, специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва, детско-

юношеские спортивно-адаптивные школы. У каждого из этих учреждений есть своя корпоративная культура, которая, так или иначе, влияет на мотивацию труда педагогического коллектива.

Педагогическим ресурсом формирования корпоративной культуры является накопленный отечественной педагогикой опыт воспитания в коллективе, педагогическое проектирование развития коллектива и личности через планирование воспитательной работы.

Ресурсом формирования корпоративной культуры в учреждениях дополнительного образования детей являются: целенаправленная работа по усвоению лучших образцов поведения, осмысление значимости традиций учреждения и их поддержание, создание эстетики повседневности (интерьер, одежда сотрудников, манеры, говорящие о деловитости и аккуратности), достижение нужного уровня осведомленности о принятых мировых образовательных стандартах и постоянный научно-профессиональный рост сотрудников.

При исследовании корпоративной культуры в учреждениях дополнительного образования г. Иркутска мы более подробно изучили следующие элементы:

- ценности, убеждения и нормы;
- корпоративный дух;
- корпоративные традиции, мероприятия.

Корпоративные церемонии наиболее ярко отражают корпоративные ценности учреждений дополнительного образования детей. Целью проведения подобных мероприятий является укрепление веры работников в эти ценности, приобщение сотрудников к ним. Например, в МБОУ ДОД ДДТ № 2 г. Иркутск каждый год 5 октября проходит профессиональный праздник – День Учителя, сотрудникам вручаются грамоты, памятные подарки за отличное исполнение должностных обязанностей, за активное участие в жизни коллектива. На таких церемониях подчеркивается мысль, что за хорошую работу человек получает достойную награду, утверждается ценность упорного труда и творчества в учреждении. Это своеобразный способ мотивировать остальных сотрудников (например, молодых специалистов) на лучшее выполнение работы. Церемония проводится в торжественной форме, это говорит о значимости события.

Особое место в структуре корпоративной культуры МБОУ ДОД ЦДТТ г. Иркутска занимает феномен «корпоративного духа». Он представляет собой определенные «духовные узы», скрепляющие в единое целое активную организационную жизнь, придающие ей соответствующую форму и создающие этим функционирующее учреждение.

В Доме детского творчества № 2 особо остро корпоративный дух чувствуется при подготовке к каким-либо торжественным мероприятиям. Разные по своей специфике объединения тесно сотрудничают друг с другом, обсуждают общую тему, совместно готовятся к выступлениям. Здесь «все за одного», нет ярко выраженной «границы» между начальниками и подчиненными. Все находятся в ожидании праздника, который они проведут все вместе, всей командой.

Учреждения обычно создают традиции и ритуалы, которые вносят свой вклад в их корпоративную культуру. Например, каждый год педагогический коллектив Дома творчества № 2 и ЦДТТ вместе встречают и поздравляют друг друга с традиционными праздниками, такими как: Новый Год, День защитников Отечества, Международный Женский день. В связи с этими событиями организуются корпоративные вечера, в которых принимает участие весь педагогический коллектив. В ДДТ № 2 педагоги во главе с педагогом-организатором готовят музыкальные и танцевальные номера, сами пишут сценарий мероприятия. В конце учебного года после заключительного педагогического совета коллектив традиционно выезжает на Байкал. Это уже становится нормой признанного обязательного порядка.

Также одним из основных элементов корпоративной культуры Дома детского творчества № 2 и ЦДТТ является фирменный стиль. Данные образовательные учреждения организуют свой жизненный путь, свою деятельность согласно определенным принципам, правилам в соответствии с собственными представлениями о себе, о субъектах взаимодействия (родители, обучающиеся) и о правильном общении с ними.

Исходя из описанных выше особенностей образовательных учреждений, можно сделать вывод о специфике построения корпоративной культуры и системы мотивации в Доме детского творчества № 2 и ЦДТТ. Нарботанная система развития корпоративной культуры и мотивационной среды в данных учреждениях позволяет им успешно решать поставленные задачи.

Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Методы мотивации труда в образовательном учреждении аналогичны методам, используемым в управлении вообще. Среди них есть общие, широко применяемые в управлении: административные, экономические, социально-психологические [2].

Административные методы ориентированы на такие мотивы поведения, как осознанная необходимость трудовой дисциплины, чувство долга, стремление человека трудиться в определенной организации, культура трудовой деятельности.

Экономические методы – это элементы экономического механизма, с помощью которых обеспечивается прогрессивное развитие учреждения. Это целая система мотивов и стимулов, побуждающих всех педагогов плодотворно трудиться на общее благо.

Социально-психологические методы управления основаны на использовании моральных стимулов к труду и оказании воздействия на личность с помощью психологических приемов в целях превращения административного задания в осознанный долг, внутреннюю потребность человека [5]. В состав данных методов входит – формирование коллективов, с учетом типов личности и характера работников, создания нормального психологического климата, творческой атмосферы. При формировании коллективов происходит непосредственное формирование «корпоративной, организационной культуры».

Есть неуловимая деталь, которая делает корпоративную культуру видимой, осязаемой, – гордость всех членов за свое образовательное учреждение, в этом случае, она выступит как мотивация труда педагогических работников.

Мотивацию, таким образом, можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Это в большей степени относится к государственным предприятиям.

В учреждениях дополнительного образования детей, где оплата труда не достигает высокого уровня, формирование корпоративной культуры выступает средством повышения мотивации труда педагогического коллектива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверина О.Р. *Этика и культура управления: учебное пособие.* – Хабаровск: Знание. – 2006. – 310 с.
2. Бандурин А.В. *Стратегический менеджмент и кадровый потенциал организации // Менеджмент в России и за рубежом.* – 2003. – № 8. – С. 25-28.
3. Веснин В.Р. *Основы менеджмента.* – М.: Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова, 2008. – 320 с.
4. Коротков Э.М. *Исследование систем управления.* – М.: Дека, 2000. – 330 с.
5. Спивак В.А. *Корпоративная культура.* – СПб. – М., 2001. – 134 с.

Об авторе

Семенов Леонид Владимирович – педагог по физической культуре, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35», г. Иркутск.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ И ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.В. Сенина,
Н.Г. Кондрашова*

В современных условиях проблема формирования готовности педагога к работе с семьями группы риска особенно актуальна, так как семья даже в процессе нормального развития переживает критические ситуации, когда необходима помощь специалистов. На выполнение этой задачи и направлена в целом социально-педагогическая работа с семьей.

В связи с вступлением в силу нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», приоритет отдается созданию адекватных образовательных условий, а педагог является определяющим фактором образовательной среды [4, с. 34].

В последнее десятилетие учеными отмечается тенденция роста количества детей с риском социальной дезадаптации (С.А. Беличева; Л.Я. Селюкова, В.И. Аксенова). В связи с реализацией права каждого ребенка на образование и развитие, становится актуальной проблемой обеспечение готовности педагога дошкольного образования к работе с семьями воспитанников группы риска (М.А. Ковардакова, Л.С. Семушина, Л.В. Поздняк). Однако проблема подготовки педагогов к работе с семьей группы риска в педагогических исследованиях разработана недостаточно.

Многочисленные исследования по дошкольной педагогике и детской психологии доказывают важность сотрудничества педагогов с родителями. Вместе с тем, современная семья испытывает целый ряд социальных, педагогических проблем, которые прямо или косвенно влияют на все стороны развития ребенка, на его психологическое благополучие. В этих условиях необходимо осуществлять поиск вариативных подходов к взаимодействию образовательного учреждения и семьи, которые позволяют объединить совместные усилия для оптимального развития ребенка.

Работа с детьми и семьями группы риска должна строиться по принципу оказания помощи и поддержки в трудной, кризисной ситуации. Она всегда предполагает два направления: оказание помощи ребенку и изменение отношений в семье. Предметом особой заботы педагогов, социологов и психологов образовательных учреждений являются семьи с факторами социального риска, где выявлены межличностные и внутрисемейные трудности и конфликты; факты отклоняющегося от нормы поведения. Это семьи с алкогольной и наркотической зависимостью, семьи безработных, переселенцев и лиц, вернувшихся из мест заключения, семьи неблагополучные, распадающиеся или уже распавшиеся. В каждой из них свои проблемы, но их объединяет одно – невнимание к детям, затрудненность в исполнении родительских обязанностей. Если говорить более определенно, то именно воспитательную функцию такие семьи выполнить не в состоянии.

Основными функциями педагогов в работе с семьями и детьми группы риска являются:

- диагностическая (изучение особенностей семей, детско-родительских отношений, степени влияния различных факторов на семью);
- прогностическая (моделирование ситуаций с учетом диагностики семьи);
- социально-психологическая (осуществление неотложной психологической помощи, консультирования семьи);
- организационно-коммуникативная (психолого-педагогическое просвещение родителей, организация общения);
- коррекционная (психокоррекция поведения или психического развития);
- развивающая (развитие качеств, способностей, умений и др.) [2, с. 16].

Поскольку семьи и дети группы риска находятся в развитии, многое можно изменить в особенностях их поведения, мировоззрения, ценностных ориентаций, но эти изменения очень сложный и длительный процесс, требующий особых знаний, владения специфическими приемами и методами работы, умением строить работу совместно со многими специалистами.

Прежде всего, следует выделить основную цель деятельности педагога, которая состоит в защите прав и интересов ребенка.

Трудности работы педагогов с семьями группы риска определяются как объективными, так и субъективными факторами. К числу основных объективных факторов следует, прежде всего, отнести закрепленное Конституцией РФ (ст. 23, 24, 25), а также действующим Уголовным кодексом РФ (ст. 137) право каждого гражданина страны на неприкосновенность частной жизни: незаконное соби́рание или распространение сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, без его согласия либо распространение этих сведений в публичном выступлении, публично демонстрирующемся произведении или средствах массовой информации, если эти деяния совершены из корыстной или иной личной заинтересованности и причинили вред правам и законным интересам граждан. Таким образом, педагог может осуществлять защиту прав детей только в рамках соблюдения вышеуказанных нормативных актов. Значимым является выделение психологических характеристик семей и детей группы риска: наличие отклоняющегося от нормы поведения, психической, познавательной депривации, недостаточности удовлетворения сенсорных и эмоциональных контактов и потребностей детей и родителей, переживание кризисов, экстремальных ситуаций, шоковых психических травм, способствующих утрате чувства безопасности, психотравмирующих кратковременных ситуаций, ведущих к утрате чувства защищенности, постоянных психотравмирующих ситуаций, враждебности, беспризорности в контексте особенностей развития данной группы семей и детей. Поэтому, действуя в интересах ребенка, каждый педагог призван оказывать необходимую помощь и поддержку семье. В его задачи входит установление контактов с семьей; выявление проблем и трудностей, стимулирование семьи и отдельных ее членов к участию в совместной деятельности; оказание посреднических услуг в установлении связей со специалистами-психологами, социальными работниками, врачами, юристами, а также с представителями органов власти, общественностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азаров Ю.Г. Семейная педагогика. – М., 2007. – 148 с.
2. Вохмянин Г.И. Не подлежит оправданию. – М.: Педагогика, 2006. – 249 с.

3. Василькова Ю.В. *Методика и опыт работы социального педагога.* – М.: Академия, 2001. – 266 с.
4. *Воспитание детей в неполной семье: пер. с чеш. / общ. ред. Н.Е. Щуркова.* – М.: Знание, 2009. – 144 с.

Об авторах

Сенина Надежда Владимировна – социальный педагог, МБОУ «Федоровская начальная общеобразовательная школа № 4», п. г. т. Федоровский, ХМАО-Югра.

Кондрашова Наталья Георгиевна – педагог-организатор, МБОУ «Федоровская начальная общеобразовательная школа № 4», п. г. т. Федоровский, ХМАО-Югра.

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

П.Г. Чернова

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников, Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивал, что на современном этапе надо дать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания [2].

Современная начальная школа предъявляет высокие требования к уровню готовности детей к школьному обучению. Детский сад, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию подготовки детей к обучению в школе [3]. Одним из основных направлений в подготовке детей к школе является интеллектуальная готовность, которая связана с развитием умственных действий – способностью обобщать, сравнивать объекты и явления окружающей действительности, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. Овладение системой умственных действий обеспечивает развитие умственной активности и самостоятельности, способствует формированию гибкости и динамичности умственной деятельности [1].

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период оптимальный для умственного развития и воспитания. Так считали педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания, – Ф. Фребель, М. Монтессори. Но в исследованиях А.П. Усовой, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее [2].

Современные исследователи продолжают работу над проблемой умственного воспитания и развития. Создаются и разрабатываются новые дошкольные образовательные программы (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко и др.), изучаются проблемы содержания и организации предшкольного образования как процесса, направленного на обеспечение полноценной готовности детей к школьному обучению (Т.И. Бабаева и др.).

Умственное воспитание в детском саду происходит в процессе различной деятельности детей дошкольного возраста. Основной деятельностью детей является игровая, в которой отражаются впечатления об окружающей жизни (Н.К. Крупская, З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова и др.). Обучению принадлежит ведущая роль в умственном воспитании, т.к. в ней осуществляются все задачи умственного воспитания (А.П. Усова, А.М. Леушина и др.). В дошкольном возрасте расширяются средства умственного воспитания детей. Важным средством умственного воспитания является ознакомление с окружающим миром (С.Н. Николаева, Н.Ф. Виноградова и др.). В продуктивных видах деятельности дети овладевают различными навыками и умениями: в изобразительной деятельности (Н.П. Сакулина, Л.А. Венгер, Т.С. Комарова и др.), конструировании (А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова и др.).

Для успешного умственного воспитания дошкольников необходимы определенные условия. Условиями умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста являются окружение ребенка, предметно-развивающая среда в ДОУ. Одним из условий является сотрудничество ДОУ и семьи как необходимое условие для создания единой системы умственного воспитания, направленное на развитие умственных действий каждого ребенка и подготовки его к школьному обучению.

Проблемами сотрудничества ДОУ и семьи занимались Е.П. Арнаутова, Т.А. Березина. Авторами Т.Н. Дороновой, Г.В. Глушаковой, Т.И. Гризик и др. были разработаны и опубликованы методические рекомендации для работников ДОУ в организации и проведении работы с роди-

телями на основе сотрудничества и взаимодействия. Л.М. Клариной был разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи. Несмотря на многочисленные исследования в области взаимодействия детского сада и семьи проблема сотрудничества ДОО и семьи как условие умственного воспитания старших дошкольников недостаточно рассмотрена и изучена. Это послужило основанием для выбора темы исследования.

Цель исследования: выявить и доказать значение сотрудничества ДОО и семьи в повышении эффективности умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс умственного воспитания у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – сотрудничество ДОО и семьи как условие умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – при условии сотрудничества ДОО и семьи возможно достижение эффективности умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проходило в три этапа. Цель первого, констатирующего этапа – выявлении уровней и критериев оценки сформированности умственных действий детей старшего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий), в которых были определены согласно возрасту способности к умственным действиям – анализу, сравнению, обобщению, классификации. Проведенные нами диагностические методики «Свободная классификация» (Е.Я. Агаева), «Исключение лишнего» (Л.И. Цеханская), «Самое непохожее» (Л.А. Венгер) позволили выявить уровни сформированности умственных действий старших дошкольников, их умение мысленно устанавливать сходства и различия по существенным признакам, выделять предмет среди остальных по трем признакам (форма, цвет и величина).

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал недостаточный уровень сформированности умственных действий старших дошкольников. Было установлено, что у детей в основном наблюдается средний и низкий уровни сформированности умственных действий. А именно, большинство детей не могут определить самую непохожую среди других, классифицировать по существенным признакам.

На втором этапе сущность опытно-экспериментальной работы заключалась в повышении уровня сформированности умственных действий старших дошкольников через различные формы сотрудничества ДОО и семьи, и была нацелена на ознакомление родителей с проблемой умственного воспитания, условиями для умственного развития, с дидактическими и интеллектуальными играми.

На основе полученных результатов констатирующего этапа была систематизирована работа по развитию умственных действий детей старшего дошкольного возраста и разработан план работы с родителями по умственному воспитанию старших дошкольников. Реализуя план формирующего этапа, мы обращали внимание на выбор эффективных форм сотрудничества ДОО и семьи.

Для ознакомления родителей с проблемой и сущностью умственного воспитания детей-дошкольников было проведено родительское собрание. На собрании акцент был сделан на одну из задач умственного воспитания, как развитие мыслительной деятельности, что предполагает развитие мыслительных (умственных) операций (действий).

С целью познакомить родителей с необходимыми играми были оформлены папки-передвижки, проведены мастер-класс, непосредственно-образовательная деятельность детей с приглашением родителей, родительская конференция, семинар-практикум. На этих мероприятиях были представлены игры, задания, упражнения на развитие умственных действий детей («Угадай, что спрятано», «Назови, чего не хватает», «Найди отличия», «На что похоже?», «Разложи в порядке возрастания»). Все эти игры, упражнения направлены на развитие системы основных умственных действий – синтеза, сравнения, анализа, обобщения.

Для ознакомления родителей с периодической печатью была организована мини-библиотека. Среди выставленной литературы, большой интерес у родителей вызвали: З.А. Михайлова «Игровые занимательные задачи для дошкольников», В.П. Заесенко «Логика. Логические истории», Б.Н. Бухаров «Думаем по правилам. Занимательная логика для дошкольников», «Анастасия Круглова: Простые упражнения для развития логического мышления», книги серии «Школа семи гномов (5-6 лет)».

Особое значение в развитии умственной деятельности старших дошкольников имеют вопросы, которые они задают взрослым. Познавательные вопросы детей дают возможность предполагать, что у них активно работает и развивается умственная деятельность. С целью как отвечать на детские вопросы, нами были разработаны и представлены в виде памятки «Требования к ответам на детские вопросы».

Последний – контрольный этап исследования проводился по методикам констатирующего этапа. Сравнительный анализ показал, что проведенная нами работа дала положительный ре-

зультат. К концу формирующего этапа эксперимента уменьшилось количество детей, имеющих низкий уровень сформированности умственных действий. Повышение среднего и высокого уровней сформированности умственных действий детей дошкольного возраста не вызвано случайными причинами, а является следствием реализации плана экспериментальной работы по развитию умственных действий. Благодаря проведенной работе стало возможным развитие умственных действий через различные формы сотрудничества ДОО и семьи.

Проведенная работа по достижению эффективности умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста через различные формы взаимодействия семьи и ДОО может считаться успешной, так как у детей сформировались способности к умственным действиям – анализу, сравнению, обобщению, классификации. В результате целенаправленной совместной работы воспитателей ДОО и родителей в вопросах умственного воспитания дети научились мысленно устанавливать сходства и различия предметов по существенным признакам, объединять и распределять предметы по группам, дошкольники стали более внимательными, усидчивыми, заинтересованными в результатах своей работы.

Выбор эффективных форм сотрудничества, их реализация в практике работы ДОО позволяет достичь успехов и высоких результатов в умственном развитии детей старшего дошкольного возраста. Результаты, полученные на контрольном этапе, доказали эффективность проделанной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)».* В 2 ч. Ч.1. / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. *Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений.* – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
3. *Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина.* – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

Об авторе

Чернова Полина Геннадьевна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 59 «Дружба», г. Набережные Челны, Республика Татарстан.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

А.З. Шамгуллин

Для решения проблемы управления формированием интереса к физической культуре и спорту существенное значение имеет правильное понимание соотношения биологического и социального в его возникновении и развитии.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к решению данной проблемы. Некоторые исследователи придают главное значение субъективным факторам, рассматривают интерес как врожденное свойство. Общим для этих взглядов является отрицание общественно-исторической и социальной природы интересов человека.

Отталкиваясь от понимания «психического» как единства биологического и социального, отечественные ученые придерживаются мнения, что главным необходимым условием возникновения интереса к определенной деятельности является социальная среда. В философском словаре говорится, что «интерес – не продукт сознания и воли индивида, а порождение объективных социальных условий, определяющих соответствующую направленность воли и действия людей» [8, с. 150].

С.Л. Рубинштейн утверждает, что интерес обусловлен, с одной стороны, природными особенностями личности, с другой, влиянием социальных факторов (содержанием деятельности) и представляет собой диалектическое единство объективного и субъективного в субъекте. Автор подчеркивает, что «внешнее воздействие дает тот или иной эффект лишь преломляясь через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [7, с. 226]. К. Маркс говорил по этому поводу: «Никак не избежать того обстоятельства, что все, что побуждает человека к деятельности, должно происходить через его голову» [5, с. 290]. Поэтому при определении роли природных свойств личности и социальной среды в возникновении интереса необходимо учитывать активный характер психического отражения человеком воздействия, оказываемого на человека определенной деятельностью и ее носителями.

В интересе, как сложном личностном образовании, выделяются социально-психологическая и психофизиологическая основы. Это разделение осуществляется с учетом влияния факторов социальной среды и природных свойств личности на возникновение и функционирование интереса.

К социальным факторам, оказывающим влияние на возникновение и развитие, относятся общение, социальное происхождение, характер деятельности окружающих субъекта людей, и, прежде всего, включение человека в определенную деятельность [2]. А.В. Петровский [6] подчеркивает, что успешность в деятельности связана с интересом и склонностью и создает зону повышенной сенситивности для всех влияний. Поэтому включение человека в практическую деятельность рассматривается как один из эффективных путей возникновения и развития интереса. Удовлетворение человека результатами собственной деятельности является важнейшим условием усиления интереса к ней, а радость, получаемая человеком в процессе деятельности, повышает устойчивость интереса.

При этом взаимосвязь между интересом и деятельностью проявляется не только в направлении интерес-деятельность, но и в направлении деятельность-интерес. Говоря о взаимодействии человека с окружающей средой, К. Маркс писал, что «...Воздействуя на внешнюю природу и суммируя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу» [5, с. 188].

Одни и те же социальные факторы, и, прежде всего, деятельность, отражаемые в сознании людей, не у всех вызывают одинаковый эффект. Человек является не только объектом воздействия, но и субъектом своей деятельности и своего поведения. Поэтому далеко не всегда одна и та же социальная ситуация приводит к возникновению у субъекта соответствующего интереса.

Внутреннюю, субъективно обусловленную психофизиологическую основу интереса составляют свойства темперамента, определяющие склонность человека к деятельности с определенным содержанием [2].

В определении сущности понятия «склонность» и его соотношения с понятием «интерес» в литературе встречаются противоречивые подходы. Ряд ученых считают, что склонность формируется на основе интереса, что интерес может переходить в склонность, когда человек усиленно и постоянно занимается данной деятельностью. В частности, С.Л. Рубинштейн писал по этому поводу: «...Интерес порождает склонность или переходит в нее» [7, с. 631]. Сторонники противоположной точки зрения рассматривают склонность как предрасположенность, стремление личности к конкретной деятельности, и образно определяют склонность, как «могу делать», «нравится делать». Они полагают, что интерес формируется на основе склонности, поэтому наличие у человека склонности к определенной деятельности предполагает возникновение интереса к ней. Н.С. Лейтес писал по этому поводу: «Не всякая деятельность может привлекать к себе человека, а та, которая встречает внутренний отклик» [3, с. 45]. Этим внутренним откликом и является склонность к соответствующей деятельности, сформированная у человека в процессе социального опыта еще до того, как он начинает овладевать избранной деятельностью.

Возникновение интереса к той или иной деятельности связывается исследователями с наличием у человека *способностей*, соответствующих этой деятельности. «Наши желания, – писал И. Гете – предчувствия скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершить» [1, с. 179]. С другой стороны, интересы являются предпосылкой и необходимым условием для дальнейшего развития способностей. С.Л. Рубинштейн [7, с. 620] отмечает, что «наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обуславливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней». Автор допускает возможность противоречия между интересом, склонностью и способностями, причем это встречается при не очень выраженных способностях.

Таким образом, анализ психологической литературы свидетельствует о том, что на возникновение, развитие и формирование интереса к физической культуре и спорту оказывают существенное влияние, с одной стороны, внутренние, природнообусловленные склонности и способности, с другой – ряд внешних факторов (общение и деятельность), образующих социальную ситуацию развития. Взаимодействие внутренних и внешних факторов осуществляется через включение студентов в различные виды физкультурно-спортивной деятельности. Эта деятельность должна приводить к эмоциональному переживанию чувства удовлетворения от процесса и достигаемых результатов занятий физической культурой и спортом, способствовать осознанию и пониманию их личностной и социальной значимости.

Представленные выше психологические закономерности и механизмы возникновения и развития интереса выступают теоретической основой совершенствования процесса формирования интереса студентов к занятиям физической культурой и спортом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гете И. *Поэзии и правды. Избранные философские произведения.* – М.: Наука, 1964. – С. 179.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
3. Лейтес Н.С. *Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б.М. Теплова // Вопросы психологии.* – 1976. – № 5. – С. 45.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студ. вузов.* – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. *Полное собрание сочинений.* – М.: Госполитиздат, 1955.
6. *Общая психология: учебник для студентов пед. институтов / под ред. А.В. Петровского.* – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1977. – 479 с.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: учебное пособие.* – М.: Госучпедгиз, 1946. – 704 с.
8. *Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя.* – М.: Политиздат, 1972. – 496 с.

Об авторе

Шамгуллин Альфред Зирякович – преподаватель, ФБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Республика Татарстан.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Яшкова

Модернизация системы образования требует перестройки психолого-педагогической помощи в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Теперь и для них современная школа должна создавать специальные образовательные условия, которые могли бы оказывать не только развивающий, но и коррекционный эффект на психику и личность ребенка.

До недавнего времени в общеобразовательных учреждениях коррекционно-развивающую помощь детям с ОВЗ оказывали психологи, логопеды, социальные педагоги. Новый Федеральный закон «Об образовании в РФ» и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) говорят о том, что и рядовой учитель должен на своих урочных и внеурочных формах работы реализовывать коррекционно-развивающую работу [4; 3]. Такие требования предъявляются в отношении детей с ОВЗ, если они есть среди контингента школы.

Отметим, что ребенок с ОВЗ – это категория детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, то есть это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [2].

Группа школьников с ОВЗ неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития, а именно с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА, с задержкой и комплексными психофизическими нарушениями развития. Но подлежат обучению в массовых школах лишь те дети, которые способны овладеть программой общего образования, что устанавливается психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК).

Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка с ОВЗ позволяет предотвратить или смягчить возникновение последующих нарушений в развитии.

В связи с этим, система образования должна создавать коррекционно-развивающие условия, которые должны быть отражены в программе коррекционной работы. Она в начальной школе в первую очередь должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, а также на оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

У педагогов начальной школы в этом направлении возникает ряд вопросов, так как до ФГОС НОО нового поколения целенаправленной коррекционной деятельностью в своей педа-

гогической практике они не занимались. А вопросы касаются следующего: какой направленно-сти и какого содержания должна быть разработана коррекционная программа, какая должна быть у нее структура, какую роль будут играть в данной программе педагог-психолог, учитель-логопед (которые до недавнего времени оказывали коррекционную помощь детям с ОВЗ), могут ли быть данные программы групповые или только индивидуальные и др. Некоторые вопросы уже можно раскрыть.

Как указано в последнем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования программа коррекционной работы должна способствовать:

- выявлению особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществлению индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- возможности освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении [3].

Опыт психологической службы образования дает возможность утверждать, что при составлении коррекционной программы учителю необходимо учитывать:

- заключения и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и медико-социальной экспертизы (МСЭ);
- предметность и метапредметность образовательных областей в начальной школе по таким учебным предметам, как математика, технология, литературное чтение, русский язык, окружающий мир, иностранный язык, изобразительное искусство, музыка, физическая культура, информатика;
- индивидуальные особенности развития и здоровья ребенка.

Указанные показатели определяют содержание программы коррекционной работы, которое должно быть ориентировано не только на индивидуальные возможности учащегося, но и на результаты освоения основной образовательной программы начальной школы. К таким результатам относятся универсальные учебные действия – личностные, метапредметные и предметные [3].

Среди личностных универсальных учебных действий выделяют сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, сформированность основ гражданской идентичности.

Метапредметные результаты освоения программы начального образования включают познавательные, регулятивные и коммуникативные действия, обеспечивающие основу умения учиться и реализовывать какую-либо деятельность.

Предметные универсальные учебные действия включают освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета.

Учитель должен четко видеть способы, формы, систему мероприятий по формированию универсальных учебных действий, чтобы их заложить в коррекционную программу работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Но, кроме этого программа обязательно должна содержать диагностические мероприятия исходного и итогового уровня психофизического развития и сформированности универсальных учебных действий [1].

Примерная структура программы коррекционной работы может быть следующей:

1. Цель программы.
2. Задачи программы:
 - познавательная (обучающая);
 - коррекционно-развивающая;
 - воспитательная.
3. Принципы реализации программы.
4. Теоретико-методологические основания программы.
5. План реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий (по урочной, внеурочной и внешкольной деятельности):
 - содержание коррекционного мероприятия;
 - форма коррекционного мероприятия;
 - условия реализации коррекционного мероприятия;
 - результаты реализации коррекционного мероприятия;
 - ответственные (привлеченные специалисты).
6. Содержание мониторинга развития детей с ОВЗ (по результатам коррекционной работы).
7. Корректирующие мероприятия.

По данной структуре программы могут планировать и реализовывать коррекционную работу с детьми, как учитель начальных классов, так и психологи. Это обусловлено тем, что данные специалисты при наличии учащегося с ОВЗ обязаны ему оказывать коррекционную помощь в рамках своей профессиональной деятельности: учитель – в процессе педагогической, а психолог – в рамках коррекционно-развивающего направления деятельности.

Но в идеале, учитель начальных классов должен разрабатывать программу коррекционной работы комплексного характера с участием психолога, логопеда, социального педагога. В связи с этим, педагог-психолог и учитель-логопед должны быть задействованы и их профессиональные действия (при согласовании) прописаны в программе коррекционной работы учителя начальных классов.

По поводу индивидуальной и групповой формы коррекционной работы еще идут споры. Теоретически можно предположить, что при сходных нарушениях развития и рекомендациях ПМПК или МСЭ рациональнее разрабатывать коррекционные программы на группу (два и более учащихся с ОВЗ). И опять-таки, если дети обучаются в одном классе. Такие случаи в практике возможны. Но в основном, учителю начальной школы придется продумывать индивидуальную коррекционную работу.

В заключении отметим, что коррекционная работа в современной начальной школе нужное направление, оно делает образовательный процесс более качественным и продуктивным для полноценного развития школьника, но педагоги к таким нововведениям и объемам в своей деятельности не готовы. Связано это, во-первых, с низкой профессиональной подготовкой учителей начальных классов к коррекционной работе с детьми. Во-вторых, даже у педагогов начальной школы с большим стажем работы нет квалифицированного опыта в разработке коррекционных программ. В-третьих, программы коррекционной работы требуют психологического сопровождения, а значит, штатных – логопеда и психолога, которые должны быть в тесном контакте с педагогами начальной школы при построении и реализации программы коррекционной работы учащимся с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Изучение универсальных учебных действий первоклассников: учебно-методическое пособие / авт.-сост. А.Н. Яшкова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 81 с.
2. Малофеев Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ № 373 от 06.10.2009 г.).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Об авторе

Яшкова Аксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия.

Научное издание

**Актуальные вопросы
современной педагогической науки**

Материалы X Международной научно-практической конференции

20 декабря 2014 г.

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Компьютерная верстка – *М.Е. Королева*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 30.01.2014 г. Формат 60x84/8
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 7,6
Тираж 700 экз. Заказ № 222

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
т. (8352) 22-47-89, 38-16-10